



Escuela de Pedagogía
Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

Procesos de descolonización en el aula de clases: una mirada crítica al currículum oficial, hacia la construcción de una unidad didáctica a partir de la investigación Acción participativa en el 8°D de la Escuela Básica República del Paraguay, Recoleta.

Integrantes: Alan Saavedra Aravena
Felipe Silva Klauser
Profesor guía: Diego García

Investigación para optar al grado de Licenciada en Educación Mención Historia y Ciencias Sociales

Sgto. 2023

DEDICATORIA

La presente investigación va dedicada con profunda admiración a las y los estudiantes del 8°D de la Escuela Básica República del Paraguay (Generación 2023) por ser artífices de este trabajo de investigación acción, sin su entusiasmo y sinceridad poco de esto sería posible, de corazón les agradecemos, pusieron sus experiencias en nuestra confianza para que en colectivo pudiésemos crear conocimiento. También esta dedicatoria a quienes de la misma Escuela nos prestaron sus instalaciones, nos respondieron correos y nos atendieron bien, confiaron en esta investigación que también es de ustedes.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por ser quien me abrazó desde el primer momento y dijo que si, por las conversaciones sobre pedagogías, el mar, los bosques y las estrellas, sin esas conversaciones no estaría tan lleno de interés, por esos abrazos y sonrisas tan cargadas de emociones que son las que me potencian para trasmitírselas a nuestros/as estudiantes.

Para ti Nati, compañera de vida, por ser el río que canta escuchas y reflexiones, mientras sentimos como la tierra nos pone a danzar sobre los fuegos que vamos construyendo, gracias por tu apoyo y contención que son la sinceridad de nuestro amor, algún día todo lo que vemos será nuestro.

A ti Koky, compañero en este camino de encuentros y desencuentros, es ahí donde reside la linda experiencia de vivir, estando y compartiendo vivenciamos una realidad a la que accedimos a través del ritual del compromiso.

A mi abuelo, donde sea que estés, sé lo contento que te pondría que te contara que estoy en este proceso y lo celebraremos como te gustaba decir: la vida es una sola y hay que saber bailarla.

A la Escuela Popular de Cine, por mostrarme el camino de la educación que quiero construir y a la danza que por medio de sus percusiones, ritmos y frases me ha permitido acercarme más donde quiero estar.

Felipe Silva

A mi madre, mi padre y al Juan, que como tierra firme han sabido sostenerme cuando no puedo pisar bien, cuando el camino se pone empinado y no queda de otra que volver al nido para sentirse un pajarito alimentado que requiere el calor de la bandada.

A mi Maite, que como agua ha sabido recorrer este camino conmigo y ha sentido el peso y la liviandad de este proceso. Además de la frescura de sus contenciones, de su cariño, de su bondad y humanidad tan necesaria en estos tiempos egoístas. Siempre espero que sea mutua nuestra compañía.

A mis amigas, amigos, amigos, que como fuego han sabido abrasar las ideas expuestas aquí, ya sea debatiéndolas o compartiéndolas, dando apoyo o simplemente entregando una risa que genera la dicha y la gratitud de la compañía.

Por último, a ti Feli, que como aire hemos avanzado entre llanuras, hemos chocado contra robles y hemos refrescado los pensamientos y la amistad con la comunicación que apelamos para la vida diaria, amistosa y académicamente. Hermano de este camino hace 4 años.

ÍNDICE

Contenido

ÍNDICE.....	4
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO	9
1. Problema de investigación	9
2. Preguntas de investigación.....	11
3. Objetivos.....	12
3.1 Generales.....	12
3.2 Específicos	12
4. Antecedentes	12
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	19
1. ¿Por qué pensar en una pedagogía crítica?	19
1.1 Definiciones en torno a la crítica a la escuela tradicional	19
1.2 Expresión de las escuelas democráticas (Apple).....	23
1.3 Aportes de Latinoamérica	25
2. Currículum	27
2.1 Crítica al currículum estandarizado	27
2.2 Currículum emergente	29
3. Pedagogía crítica latinoamericana	31
3.1 Crítica al eurocentrismo en las instituciones y la cultura.....	31
3.2 Expresiones decoloniales y descolonizadoras.....	33
3.3 Entonces, ¿Por qué hablar de una pedagogía crítica latinoamericana? (Fundamentos pedagógicos latinoamericanos).....	36
3.4 Currículum decolonial	39
4. Propuesta pedagógica	42
4.1 Revisando el concepto de escuelas democráticas en el siglo XXI	42
4.2 Expresiones de la multiculturalidad	43
4.3 Intención de comunicación intercultural en el aula	45
4.4 Identidad latinoamericana, identidad en el aula diversa.....	46
CAPÍTULO III. Marco Metodológico.....	55

1. Tipo de Investigación.....	55
1.1 Técnica de recogida de información: Análisis documental	59
1.2 Grupos de trabajo y validación.....	61
1.3 Entrevista grupal y focalizada a representantes	62
2. Muestra	63
2.1 Características de la técnica	63
3. Diseño instrumental	66
3.1 Análisis documental: planes, programas y bases curriculares	66
3.2 Entrevistas con estudiantes.....	74
3.3 Elaboración unidad didáctica crítica-emergente.....	76
3.4 Validación del currículum emergente	81
3.5 Cuestionario de revalidación del currículum emergente aplicado, tipo Likert.	90
CAPITULO IV: ANÁLISIS Y HALLAZGOS DE LA IMPLEMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	92
1. Re(descubriendo) el currículum oficial.....	92
1.1 Hallazgos de las bases curriculares.....	93
1.1.2 Apuntes sobre la Ley General de Educación, las Bases Curriculares, Objetivos de Aprendizaje y los Programas de Estudio	93
1.1.3 Las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	98
1.1.4 La organización curricular en las Bases Curriculares (2015)	100
1.1.5 Análisis de la organización curricular	101
1.1.6 Sobre los programas de Estudio de 8° básico (2016)	102
1.1.7 Programa de Estudio de 8° Básico.....	104
2. Repensar los conocimientos: Análisis de actividades y entrevistas	106
2.1 Dimensión diagnóstica	107
2.1.1 Actividad diagnóstica.....	107
2.1.2 Entrevista diagnóstica	113
2.2 Dimensión evaluativa	120
2.2.1 Actividad evaluativa	121
2.2.2 Entrevista evaluativa	129
2.3 Planificación colectiva, presentando nuevas tensiones a través de la propuesta de documento curricular y dimensión valórico-política	142
2.3.1 Construcción curricular emergente.....	142
2.3.2 Entrevista valórico-política.....	149
5. Resultados y análisis del cuestionario tipo Likert.....	155

CAPITULO V. CONCLUSIONES Y DESAFÍOS PEDAGÓGICOS	158
Anexos	173
Anexo 1: Entrevistas Diagnósticas.....	173
Grupo 2.....	185
Anexo 2: Entrevistas Evaluativas	198
Grupo 2.....	218
Anexo 3: Entrevistas Valórico-Político.....	229
Grupo 2.....	246

INTRODUCCIÓN

Aquí hallamos un gesto descolonizador en la revalorización de los saberes del campo, los saberes excluidos, como conocimientos válidos y legítimos, los saberes subordinados y subalternizados, tanto geográfica como epistémicamente, que pasan a ser considerados valiosos y necesarios por los compañeros, por el colectivo y para la práctica productiva. Asimismo, este rescate de los saberes del campo se inscribe en la disputa descolonizadora por ampliar los sujetos portadores de saberes. Es decir, se produce no solo saber sino también subjetividad descolonizadora. En esta disputa, los sujetos y productores del movimiento discuten, aprenden, enseñan, analizan, se involucran y contextualizan los debates y las prácticas en el análisis de la realidad social.

“Pedagogías Descolonizadoras, formación en el trabajo en los movimientos populares”

Anahí Guelman y María Mercedes Palumbo

Esta investigación nace desde nuestro interés por las prácticas descolonizadoras como ética de vida, considerando esta, como una necesidad de romper los patrones hegemónicos que nos oprimen y no permiten el desenvolvimiento sensitivo, intelectual y práctico en nuestro día a día como una liberación real. Ambos quienes escribimos, como pedagogos en formación nos vemos en la determinación de buscar dentro de las formas epistémicas posibles e imposibles intenciones de enseñanza que posibiliten la libertad, autodeterminación y formas de autoconocimiento en las comunidades en las cuales se interactúe.

Nuestra investigación es un atrevimiento a encontrarnos en la Investigación Acción Participativa (IAP) y exploratoria y pasa por diferentes teóricos/as que tensionan las prácticas ya mencionadas, que nosotros denominamos como coloniales. En este estudio, por una parte, analizamos el currículum nacional desde una óptica descolonizadora, problematizando prácticas y contenidos de la enseñanza de la historia, llevando a cabo una propuesta de unidad didáctica desde las pedagogías descolonizadoras, siendo valioso para este recorrido y posterior resultado, el

encuentro con quienes consideramos actores claves para el desarrollo de la IAP y de nuestro enfoque descolonizador, las y los estudiantes. Profundizamos en sus experiencias con las clases de historia, sus intereses y como construir herramientas para levantar propuestas curriculares que sigan nuestras líneas de investigación.

En la primera parte de esta investigación, desarrollaremos los primeros alcances históricos y contextuales de cómo se plantea este proceso, las preguntas movilizadoras que se intentarán responder a lo largo del documento y nuestros objetivos como investigadores. De manera posterior, se definirán algunos conceptos que tienen relación con las pedagogías críticas latinoamericanas, el currículum escolar nacional, la descolonialidad y descolonización, En el tercer capítulo se plantea la forma y la metodología que trabajaremos, a través de las técnicas y estrategias de recogida de información como también para la implementación y posterior validación de nuestra propuesta en términos de unidad didáctica. Un cuarto capítulo serán los resultados y análisis que se emanaron de nuestra investigación, como lo es la unidad didáctica implementada con un posterior cuestionario de validación del proceso. Finalmente se presentarán nuestras reflexiones que emergen de las preguntas de investigación, de la contextualización histórica y de las muestras analizadas.

Si bien esta investigación se inicia como una exploración en el campo de lo educativo, también busca ser un aporte para cualquier persona que la lea; para cada docente que tenga el mismo amor por las prácticas descolonizadoras, también por qué no, para los y las estudiantes que sepan que también ellos y ellas pueden trabajar en acercar sus intereses a la sala de clases y se sientan escuchados/as. Siempre desde la humildad y apelando a que este sea un insumo para el análisis y la crítica de la forma en que vivimos, creemos que es un pequeño aporte de un entramado inmenso del que no somos capaces de hacernos cargo en esta investigación, pero que sí esboza

algunos elementos importantes para continuar profundizando las crisis del sistema capitalista, neoliberal y colonial.

CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO

1. Problema de investigación

Para dar a entender nuestros planteamientos en torno al curriculum decolonial es preciso en primera instancia reconocer que en la actualidad nos presentamos frente a un currículum nacional hegemónico direccionado a la invisibilización de patrones culturales alternos, donde el control de los saberes y formas de creación de conocimientos están supeditadas a patrones coloniales. Creemos que es posible la reinterpretación de la construcción curricular desde nuevas epistemologías, el ejemplo de las pedagogías decoloniales que viabilizan para nuestro territorio, la construcción de horizontes culturales más allá de la modernidad, abren rutas para la construcción y fortalecimientos de pensamientos otros, emergentes desde las voces, subjetividades, historias, experiencias y memorias excluidas, ignoradas y opacadas por la modernidad eurocéntrica (Mouján, 2009 en Cabaluz, 2015).

Esta otra epistemología que dialoga, interpela y tensiona con el curriculum, presenta características que aportan en la problematización, esto debido a su preocupación por avanzar en la descolonización del campo pedagógico, en la importancia de visibilizar y caracterizar pedagogías otras y en rescatar los saberes pedagógicos creados desde nuestras propias realidades, revitalizando y revalorando los saberes subalternizados, invitando a desaprender lo aprendido desde el eurocentrismo y la racialización, para reeducarnos como humanidad digna (Cabaluz, 2015). Es que estas propuestas aportan a otras formas de construcción de saberes, para esto es importante señalar la tensión que provoca ante los poderes hegemónicos y es en este mismo terreno donde se hace visible la crisis estructural, y las preguntas sobre los currículos ocultos, la

intervención del Estado y el control del proceso productivo que se integran en el nivel de la práctica escolar (Apple, 1997).

El problema de investigación consiste en visibilizar el curriculum oficial como una herramienta homogeneizadora que no permite la apertura hacia perspectivas contrahegemónicas. Ante esto, se intenta presentar una propuesta que permita hacer una tensión del currículum con el objetivo de proyectar una unidad didáctica que logre visualizar este problema, todo con un enfoque intercultural y decolonial, dando así cabida a las perspectivas alternas que actúan en la sala de clases.

Por esto, es que, nuestro problema de investigación está enfocado en la participación de las/os educandos/as, en el cómo se presenta y posteriormente se interpreta –o reinterpreta- el curriculum, con el propósito de potenciar habilidades críticas en torno a lo enseñado en la sala de clases, relevando la importancia que tienen también sus entornos cercanos o familiares. Con esto nuestra investigación quiere evidenciar cómo se desarrolla esta dialogicidad (Freire, 1968), con el propósito de resolver primero, si existe un problema o no con la participación, para que a continuación podamos desarrollar un proceso de participación y reflexión en torno a la propuesta de creación de un curriculum con enfoque decolonial. con el interés de compartir nuevas epistemologías entorno a la práctica pedagógica.

La búsqueda de una creación colectiva con enfoque descolonizador del curriculum tiene su importancia en el diseño y posterior construcción como experiencia dialógica en el aula de clases, así ampliando el conocimiento histórico con el propósito de visibilizar procesos políticos y epistémicos, es decir, otros caminos posibles (Cuevas, 2013). Porque, este posicionamiento requiere el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención de todos quienes quieran ser parte (Walsh, 2013), es una lucha continua por subvertir las colonialidades,

allí precisamente donde se generan grietas, se les identifica, se visibilizan y se alientan lugares de exterioridad y construcciones alternativas.

Nuestra problemática se decantará en la definición y posicionamiento de una formulación de estrategias pedagógicas junto al curso en el que desarrollaremos nuestra práctica, con el propósito de la creación colectiva de un proceso de descolonización en el aula de clases del 8ºD de la Escuela Básica Bilingüe República del Paraguay, en donde podamos aplicar nuestras experiencias personales y locales para la elaboración de una unidad o secuencia didáctica descolonizada (dependiendo de los tiempos de trabajo que se nos presenten), enmarcada en el curriculum oficial que tenemos como material. Para esto debemos explicitar que la participación de las/os educandos/as es fundamental para el desarrollo de nuestra investigación, evidenciando los factores culturales o el hastío educacional, que puede ser evidenciada en una participación sin interés por parte de las/os educandos, por dar un ejemplo. Por esto que nuestro interés como educadores está en la promoción de una participación activa, argumentando bajo las bases de las pedagogías críticas, en la observación de sus propios intereses y como relevarlos a una posición de aprendizaje significativo.

2. Preguntas de investigación

- ¿Qué perspectivas entrega el currículum oficial y cómo se observa el diálogo entre educador y educando a la implementación de este?
- ¿De qué manera se puede formular una unidad didáctica teniendo en consideración la decolonialidad y la interculturalidad como ejes epistemológicos principales?
- ¿Cómo se puede integrar a estudiantes migrantes al momento de proponer una forma de construcción de unidad didáctica en términos decoloniales?

3. Objetivos

3.1 Generales

Elaborar una unidad didáctica integrando elementos decoloniales e interculturales mediante un método de acción participativa por parte de educadores y estudiantes a partir del análisis del currículum oficial.

3.2 Específicos

Comprender la importancia del currículum como herramienta fundamental de la construcción de conocimientos en el aula de clases.

Generar condiciones para posicionar a los educandos como figuras claves del proceso de construcción de una unidad didáctica.

4. Antecedentes

Desde el periodo de transición a la democracia en el año noventa en Chile, se viene experimentando con fuerza el fenómeno de la migración, debido a su crecimiento económico y estabilidad política, resultando un destino atractivo especialmente para los países de la región. Es así como de ser solo un país emisor de personas migrantes, ahora se ha transformado en uno receptor, pero sin contar aún con una política migratoria (Thayer, 2016) acorde con los tipos de migraciones internacionales. La cifra de migrantes residiendo actualmente en el país, de acuerdo con los resultados del censo de población abreviado de 2017, y actualizado al 2021 por el INE, se estimó en 1.482.390 personas, con un crecimiento significativo especialmente durante la última década, siendo la Región Metropolitana la que concentra la mayor cantidad de población extranjera, alcanzando 909.414 personas (INE, 2021).

En el país una primera ley migratoria, data del año 1975 (Ley 1094) que concebía al extranjero y a la migración como una amenaza, conforme a su contexto dictatorial de producción, que incorpora elementos de la Doctrina de Seguridad Nacional, sustentada en la amplia discrecionalidad, fuerte control de fronteras y amenaza (Sandoval, 2016). Evidentemente, este

cuerpo legal no entrega respuestas para las actuales exigencias que imponen los flujos migratorios, ya que se aleja del enfoque de derechos y de los acuerdos internacionales adscritos por Chile en esa materia.

Al mismo tiempo, la Convención sobre los Derechos del niño (Congreso de Chile, Decreto Supremo N°830, 14 de agosto de 1990), donde Chile, como uno de los Estados Parte, se compromete a respetar el derecho de los niños y las niñas a preservar su identidad cultural y los valores nacionales de su país de origen (Artículo 8 y 29, letra c). Por tanto, se evidenciaba una ausencia de preocupación por una ley de inmigración concisa, en un territorio donde la diversidad cultural migrante se hace cada día más presente en el territorio y particularmente en las aulas.

Actualmente existe una Nueva Ley de Migración y Extranjería, N°21.325, que entró en vigencia el 12 de febrero del 2022, viene a presentar criterios distantes de la norma anterior, en concreto, principios relativos a la reunificación familiar, al análisis previo, a la no devolución y otros que van alineados con la norma internacional pertinente. Sin embargo, el clamor de sectores tanto de la opinión pública como de la política nacional –solicita prescindir del respeto y adecuación a las normas pertinentes, incluso distante y obviando el respeto a los derechos humanos de las personas migrantes, y extendiendo conclusiones facilistas sobre seguridad interna sin real evidencia empírica. (Vicente Guajardo, 2023)

En el contexto escolar, que sería el espacio fundamental para posibilitar la incorporación de nuevas materias en torno a un curriculum integrador, es en esta tarea fundamental el papel que juegan las/os docentes, en clave del proceso de socialización y recepción de nuevas materias en el plano de un mayor aumento de matrículas para estudiantes migrantes. Pero es posible encontrarse con contradicciones y ausencias en relación con la escolarización de niños/as y jóvenes migrantes, a pesar de los compromisos asumidos con la comunidad internacional, a partir de 1990, enfocados a velar por los derechos de los niños y niñas (Palma, 2015, p. 4) y de la declaración en la

constitución Política, que garantiza el acceso a la educación para todos los/as niños, niñas y adolescentes que residen en nuestro territorio. Sin embargo, la carta fundamental desde una concepción de estado unitario no alude la realidad multicultural del territorio nacional, entonces el derecho a la educación parece quedar reducido al acceso y no así a sus condiciones.

Las políticas educativas que dieron forma a la reforma educacional de los noventa en Chile, según lo argumentado por Oliva (2008, p. 220), la reforma curricular de los noventa es heredera de su homónima del año 1965, la cual instala un modelo curricular técnico “que se dota de atributos de “objetividad” y “neutralidad”, que enmascaran su ideología, siendo una manifestación de la continuidad de nuestra condición colonial, por lo tanto, la reforma del currículum “colaboró a la profundización de la desigualdad educativa, al fracturar profundamente el carácter moral de lo educativo”. Uno de los agentes más golpeados fueron los docentes, que debieron asumir su rol desde una racionalidad técnica, “cercenándoles sus posibilidades de formar una comunidad reflexiva”, recibiendo un golpe fatal, viéndose limitados para ejercer su rol de intelectuales, en sus dimensiones éticas y políticas de su función profesional (Oliva, 2008). Por su parte Donoso y – Donoso (2009), al realizar un balance de los veinte años de las políticas de gestión de la educación pública y escolar en Chile (1990-2010) develan la pugna entre dos paradigmas, que generaron, por un lado, políticas propias del Estado de Bienestar y por otro, políticas de mercado, el efecto de esta lucha es que no ha habido políticas educativas pertinentes para la mejora de los aprendizajes.

Las bases curriculares tienden a legitimar un currículum hegemónico que tiende a excluir los referentes culturales bajo un concepto de igualdad mal entendido y que profundiza procesos de normalización, donde “la situación de los alumnos migrantes no es un tema de reflexión para los docentes” (Bustos y Gairín, 2017, p. 200); es decir, se ejerce una exclusión curricular al ignorar las culturas presentes en la sociedad (Torres, 2012). Si bien en el Marco Curricular se repite la palabra “diversidad”, donde es posible leerla en expresiones como “diversidad cultural”,

“diversidad étnica”, “diversidad humana”, concepto que transversaliza la educación desde el nivel parvulario hasta la educación superior.

De esta forma, la gestión de la diversidad cultural migrante por parte del sistema educativo no se condice con la propuesta educacional por parte del Estado, específicamente en materia curricular, donde las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales “están sustentadas en un enfoque tradicional y conservador, con una mayoría de objetivos de aprendizaje que hacen referencia a la historia o al territorio chileno, no reconociendo los escenarios de multiculturalidad presentes en las aulas” (Universidad Diego Portales, 2017, p. 350).

Recién en la Política de Desarrollo Curricular (Mineduc, 2016c), se realiza un reconocimiento de la realidad pluricultural, plural y diversa en distintos sentidos de nuestra sociedad chilena, conforme al momento actual de Reforma Educacional, donde se observa una preocupación por generar un ordenamiento, una estabilidad curricular, porque cada gobierno de turno ha instaurado cambios que toman más años de los que dura un mandato, lo cual ha provocado un desfase en la implementación y apropiación de las nuevas bases curriculares. Es así como, el Ministerio de Educación ha considerado “fortalecer una política curricular de Estado, con perspectiva país y de largo plazo, para el desarrollo curricular nacional, en que se resguarde la pertinencia, relevancia, contextualización, legitimidad y estabilidad del curriculum para el sistema educativo” (Mineduc, 2016 c) p. 4)

Esta consignación en el discurso curricular resultaría esperanzadora, porque aquellos conceptos no solo estarían aludiendo a un tipo de diversidad derivada de los pueblos originarios, sino que abarcaría la realidad migrante, aún en forma indirecta, a que día a día se hace más presente en nuestras calles y aulas. No obstante, es necesario apuntar que el uso popularizado del concepto de diversidad en los discursos educativos institucionalizados es realizada desde operaciones binarias, donde el otro, el diverso, puede ser categorizado desde “planteamientos relativistas de la

diferencia cultural que amparan la equiparación de las diferencias entre grupos sociales en términos exclusivamente simbólicos sin considerar otros factores estructurales de desigualdad y exclusión” (Menéndez, 2010 en Jiménez & Guzmán, 2013, p. 341).

Acerca de la implementación de políticas educativas orientadas a población migrante, el Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, ha aprobado la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, donde se describe el conjunto de herramientas normativas e institucionales con que cuenta el sistema escolar para abordar el proceso de escolarización de los estudiantes migrantes. La construcción de esta política muestra el giro dado por el Estado central, ante la necesidad creciente de generar y coordinar acciones para atender la situación de esta nueva población presente en el sistema escolar. Sin embargo, hasta el momento, sus intervenciones han tenido un alcance bastante limitado, concentrándose principalmente en programas de regularización administrativa de niños y niñas migrantes matriculados en establecimientos públicos.

Respecto a la magnitud del fenómeno migratorio en el sistema escolar, la evidencia indica que Chile solo entre los años 2015-2017 el número de estudiantes migrantes pasó de 30.625 a 77.608, llegando a 192.335 en 2021. La concentración mayor aún sigue siendo en establecimientos educativos de la red pública, siendo de un 67,4% durante el año 2017 a un 53,8% en 2021 (Mineduc, 2022). Por su parte, la presencia de matrícula particular subvencionada se ha visto levemente incrementada pasando desde un 30,4% en el 2017 a un 34,4% en 2021, mientras que la matrícula en establecimientos privados solo bordea el 2% durante el periodo 2017-2021 (Mineduc, 2022).

En este contexto, en educación ya no es prudente hacer una separación entre objeto y sujeto, entre curriculum educacional y educandos, entre metodologías de enseñanza y resultados esperados y docentes, sino que “tenemos que dedicarnos a buscar el conocimiento en acción para

construir un mundo mejor... debemos estar inmersos en el objeto de estudio” (Olivera, 2003, p. 28), mediante una preparación adecuada del profesorado, la instalación de una metodología que permita levantar los velos de la diferenciación, cultivando el sentido de pertenencia, un curriculum que atienda las especificidades del entorno, la cultura y los territorios en que se implementa y rescatando el valor incalculable de la experiencia docente y del estudiantado.

Cabe también considerar, en la definición de curriculum, que este es un “producto histórico, que se expresa en una propuesta educativa, la cual incorpora de manera tácita o explícita aspectos políticos, ideológicos, epistemológicos, ontológicos y pedagógicos. Está mediado por la realidad política, económica y sociocultural donde se desarrolla” (Rojas, 2012, p. 5), y que para los lineamientos curriculares que sustentan el modelo educativo latinoamericano y chileno se caracterizan por su homogeneidad y por la relevancia de lo nacional, expresadas en los programas de estudio (Carrillo, 2016). La escuela cumple una función reproductora, lo cual se evidencia especialmente en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de enfoque chilenocentrado (Mora-Olate, 2020, 2022). Por su parte, Stefoni y Corvalán (2019) da cuenta de una ausencia en la agenda investigativa, en términos de discutir “cómo la multiculturalidad se inserta también en el currículum escolar, en la didáctica, en las pedagogías de enseñanza” (p.213).

En la lógica del funcionamiento neoliberal que ha penetrado en la agenda educativa, a través de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, se inyecta “a un bien público, como es la educación, una lógica empresarial basada en principios de competencia, riesgo, cumplimiento de metas cuantificables e incentivos ligados a resultados” (Falabella, 2015, p. 701). El rol que asume el Estado sería de árbitro (Falabella, 2015), o evaluador y asegurador de la calidad, al incrustarse “dentro del mercado para guiarlo hacia una mayor eficacia medida por pruebas estandarizadas” (Bellei y Muñoz, 2021, p. 2); por lo tanto, se amplía el control estatal sobre los

establecimientos escolares y aumenta la centralización y la estandarización de los procesos educativos.

En materia del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sufre una mutación en sus propósitos desde 1990 en adelante, y tanto en el Marco Curricular ajustado de 2009 como en las Bases Curriculares 2012 y 2016, se propone la formación de ciudadanos activos y con una conciencia ética, basada en los derechos humanos (Villalón y Zamorano, 2018). No obstante, y como reflejo de la profundización de la ideología neoliberal implantada en dictadura, los valores cívicos que se presentan con menos frecuencia en dichos instrumentos son: bien común, justicia social, solidaridad, tolerancia y cohesión social (Cox, 2018). A juicio de Gazmuri, en entrevista con Muñoz y Ramos (2017), esta asignatura en los cursos de 1° a 6° básico presenta una visión conservadora con un enfoque “orientado a la adscripción a una identidad nacional” (p. 348).

Con el segundo gobierno del centro derecha del expresidente Sebastián Piñera Echenique (2018 a 2022), esta asignatura ha permanecido en el debate público debido a la decisión del Consejo Nacional de Educación que saca de la formación general la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3° y 4° medio, remitiéndola al plan electivo, a partir del año 2020. Esto ha generado rechazo en las esferas académicas, docentes y estudiantiles, y también en el Consejo de Rectores, entidad que estima que se está en marcha de una amenaza grave para el sistema educacional chileno (Olate-Loreto, 2018, p. 92). La Contraloría General de la República tomó razón de las nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio, donde el Ministerio de Educación (Mineduc) autorizó iniciar los cambios curriculares el 2020 en 3° medio y el 2021 en 4° medio.

Forma parte de los actuales énfasis formativos de esta asignatura, el desarrollo de competencias ciudadanas y el respeto por los derechos humanos. A su vez, los establecimientos escolares están llamados a diseñar sus planes de Formación Ciudadana a través de la Ley 20.911 (2016) que crea la asignatura de Educación Ciudadana, obligatoria para 3° y 4° medio a partir de

2020. Sin embargo, los movimientos migratorios transnacionales interpelan las concepciones de ciudadanía que enfrentan “un poder coercitivo cuyo objetivo es defender sistemas político-culturales pretendidamente estáticos, que así se ven retados por la otredad del extranjero. De esta manera queda expuesta la limitación de tales sistemas para albergar al diferente” (Aguerre, 2016, p. 48).

El dialogo de saberes, que se enraíza en la perspectiva intercultural con una impronta crítica (Walsh, 2012), viene a cuestionar epistemológicamente el modelo social vigente, aparece consignado en las “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” (Mineduc, 2017) como condición para la contextualización curricular, que implica el reconocimiento y la valoración de las culturas y de los saberes que porta el estudiantado migrante en términos de enriquecimiento del currículum. Sin embargo, en la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 (Mineduc, 2018b), el dialogo de saberes no resulta aludido y en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con su propuesta curricular asimilacionista, más bien permanece silente frente a las potencialidades de la migración en términos de enriquecimiento cultural para el conjunto del alumnado (Mora-Olate, 2020).

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

1. ¿Por qué pensar en una pedagogía crítica?

1.1 Definiciones en torno a la crítica a la escuela tradicional

Dentro de los marcos conceptuales en los cuales se posiciona el estudio de este trabajo se encuentra la crítica a las definiciones y prácticas tradicionales de la escuela heredadas de modelos hegemónicos que intentan neutralizar las diferencias dentro de los espacios escolares, los cuales proponen programas monoculturales de enseñanza/aprendizaje sin escatimar en los diversos contextos a los cuales se enfrentan educadoras/es en el aula de clases. Ante esto, en este primer punto se esbozan las críticas a la construcción tradicional de la escuela, teniendo como principal

eje el poder tensionar las dinámicas que trae consigo este modelo de pensar y practicar la educación.

La pedagogía crítica emerge entonces como posibilidad de análisis ante el mencionado modelo hegemónico presente en la educación. Con esto, es pertinente señalar los elementos desde los cuales se materializa la homogenización del ejercicio pedagógico. Para esto, Cabaluz (2015) aporta una postura desde las pedagogías críticas que rompe con la consideración tradicionalista de la pedagogía.

Se apuesta a romper con ciertas prácticas de ejercicio del poder asociadas a las lógicas academicistas, elitistas y autoritarias con que se produce, selecciona y organiza la cultura, el conocimiento y el currículum; y a superar aquellas prácticas normativas que legitiman parámetros netamente cognitivos, académicos-intelectuales y racionales. (p. 39)

Dentro de estos marcos generales que enmarcan la crítica hacia la estructura dominante de la educación como se entiende hoy en día, surgen expresiones que permiten generar debates en torno a los fines y las formas con que se adopta el ejercicio pedagógico para lograr transformarlos de manera crítica. Tal como dice Cabaluz (2015), se intenta romper con las prácticas que promueven el ejercicio del poder a través de la educación, poniendo relevancia en la cultura, el conocimiento y el currículum como ejes principales que dominan al ejercicio educativo desde las lógicas dominantes.

Es por esto que se debe pensar a la educación como un terreno en disputa dado que dentro de ella emergen diferentes posiciones frente los quehaceres y objetivos de la educación. Entenderla de esta manera permite adentrar las diversas aristas que actúan en el “campo pedagógico”. Frente a este concepto, lo que intenta decir el autor es que:

(...) recoger el concepto de campo pedagógico nos invita a comprender nuestra disciplina como un escenario de luchas internas en que distintos grupos de

intelectuales, académicos, profesionales, trabajadores e instituciones se enfrentan por configurar nuevas relaciones de poder, por establecer jerarquizaciones, por lograr la hegemonía. El campo pedagógico es un campo de luchas, no un espacio pacífico, neutro ni objetivo, puesto que no puede dissociarse de los conflictos de poder (Cabaluz. 2015. p. 28).

Con esta premisa, es preciso considerar el espacio en el que se desenvuelve la educación como una extensión de los demás campos de la sociedad, tal como el campo político y el campo económico (p. 29). De esta manera, se entiende la educación como un terreno a ganar, como una posibilidad de expresión de la cultura que es negado por la doctrina hegemónica de la estructura educativa, que resta espacios para la expresión más natural y aferrada a la realidad territorial. La pedagogía, entonces, requiere de espacios y tiempos para la construcción de las subjetividades que actúan de manera simultánea a la construcción hegemónica de la educación tradicional, la cual no permite las instancias liberadoras del fin pedagógico que se pretende desenvolver desde las pedagogías críticas.

Teniendo en consideración esto, cabe señalar que la experiencia educativa no debe abocarse a una forma de entender la materia estudiada, como tampoco se debe simplificar la construcción de conocimientos a una forma ya dada por la estructura escolar y la hegemonía del currículum. Se debe atender, también, a la diversificación de las experiencias personales dentro del aula de clases, asumiendo un rol de integrador de los múltiples conocimientos experimentados dentro de los espacios escolares.

Es importante considerar las posibilidades de nuevas atenciones que requieren los desafíos de la inclusión en la educación. Es en esta perspectiva que aparecen los estudios que guían los conceptos y acciones en busca de una mayor inclusión, ya no tan solo de los diferentes estamentos que interactúan dentro de la sala de clases, sino que también la diversificación de cualidades,

condiciones y contextos socioculturales que se pueden encontrar dentro de la comunidad escolar. Guiándonos por lo que comenta Marco Antonio Navarrete (2019), se puede encontrar dentro de su investigación titulada *Inclusión en el siglo XXI: reflexiones sobre la Educación inclusiva en Chile y Latinoamérica* que la diversidad, para emplearla como elemento constitutivo de la participación activa de los y las estudiantes, es vista de manera negativa. El autor postula que la inclusión se omite dentro de las prácticas educativas de la mayoría de las escuelas de la región, donde la mayor atención se pone en la homogeneización de estándares participativos dentro del establecimiento (p. 157). Esto da paso a tener una noción de calidad basada únicamente en las prácticas que no dan espacio a la inclusión o a la participación, sino más bien en las prácticas que permiten mantener una estabilidad tanto en la construcción de conocimientos como en la diversidad de las personas que actúan en el aula de clases. Ante esto, en palabras de Parrilla (2002), este comenta que

(...) la negación de derechos ya adquiridos y la opción por una idea cuestionable de calidad a costa de la equidad nos parece mucho más que discutible. Porque no hay calidad sin equidad (sino que una falsa calidad), ni hay equidad sin calidad (sin que la misma cantidad de esfuerzos educativos se dirijan a todos los alumnos) (p. 14)

Es decir, dentro de lo que se infiere de lo rescatado de los autores, es que la democratización de las escuelas remite de manera directa a la profundización de la inclusión para considerar una participación efectiva de todos los contextos y condiciones que traen consigo los y las estudiantes.

La pedagogía crítica, de esta manera, toma sentido al hablar de una ruptura de los valores y formas en que la educación tradicional (hegemónica y estandarizada) concibe los ejercicios pedagógicos. Para esto va a ser importante reflexionar sobre las distintas variantes que posee la pedagogía crítica, pasando por un proceso de democratización del ejercicio educativo, hasta pasar

por una reconceptualización de la crítica a la escuela tradicional para centrarse en una postura que abarque mucho más allá de la construcción política de democracia, sino que considere los elementos valóricos y ético/culturales de los/as/es estudiantes.

En síntesis, y para poder adentrar las categorías de análisis que profundizan el rol democrático de la educación, se extrae desde Cabaluz (2015) una síntesis que explica de manera sólida las pretensiones de la pedagogía crítica:

(...) las Pedagogías Críticas han pretendido producir conocimientos desde las mediaciones, intercambios, rechazos y resistencias que se generan en los procesos educativos, por lo que resulta primordial comprender cómo los/as educandos/as construyen significados, cómo producen y re-crean conocimientos que sean política, ideológica y pedagógicamente transformadores, democratizantes y liberadores (p. 82).

1.2 Expresión de las escuelas democráticas (Apple)

Hacemos este apartado sobre las expresiones de las escuelas democráticas, porque encontramos que es necesario relevar ciertas ideas fundamentales para el desarrollo teórico que se dará a lo largo del proyecto de tesis. Esto lo consideramos importante mencionar, porque a lo largo del trabajo estaremos refiriéndonos a las escuelas democráticas, es más, en el último apartado del marco teórico estaremos retomando las ideas de Apple y Beanne, para levantar nuestras propias ideas, sustentadas en las lecturas sobre democratización en las escuelas, de cómo consideramos que debiesen ser las escuelas democráticas en la actualidad considerando elementos contextuales de la cultura de los actores educativos.

En primera instancia, es válido considerar las definiciones que se entregan del concepto democracia, el cual es bien trabajado por Carolina Urbina, Rebecca Ipinza Villamán y Luciano Gutiérrez-Fuentes en su trabajo titulado “Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación

en el aula: desafíos para la construcción de una convivencia democrática”. En este trabajo, y citando a Grau, se propone la democracia como el máximo posible de la participación de la ciudadanía en las decisiones públicas, asumiendo el poder de reflexionar, debatir y decidir. (Urbina et al., 2020). A pesar de que se muestra una revisión primaria en cuanto a nociones que se deben tratar en la democracia como tal, es necesario realizar una relación de esta concepción de la democracia con los elementos precisos a trabajar al momento de pensar una escuela democrática. En cuanto a esto, y apoyándose también en lo que menciona Grau, se concibe que una escuela democrática implica gestionar una institucionalidad que genere espacios para la vivencia de valores democráticos transmitidos a través de la educación (Urbina et al., 2020). Ante esto, cabe mencionar que los valores mencionados más arriba, tales como la reflexión, el debate y el poder decisión son valores que deben ser trabajados íntegramente por los sistemas educativos con el fin de profundizar la convivencia democrática en las escuelas.

Es por esto que, las escuelas democráticas, para Apple y Beane (2005) alcanza a los/as/es educadores en el trato de no sólo disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean, es así en el caso de la preocupación al momento de comprender la inquietud que se requiere al momento de mantenerse firmes contra el racismo, la injusticia, el poder centralizado, la pobreza y más desigualdades que aparezcan en la escuela como en la sociedad. Para ambos autores (2005): “el trabajo que conlleva organizar una escuela democrática y mantenerla viva es agotador y está lleno de conflictos” (p. 28).

Por lo tanto, lo que se compromete en la educación democrática está situado en una posición de conflicto con las tradiciones dominantes de la escolarización, esta vista desde la comprensión que el “estado ideal” de la democracia no es cosa más que la utopía, de lo que queremos alcanzar, en donde la introducción de cambios significativos aporta elementos constitutivos para la tarea que es levantar escuelas y proyectos educativos que fomenten no solo

la participación, sino que también el pensamiento crítico, como dirán Apple y Beane (2005): “aprenden a ser “interpretes críticos” de su sociedad” (p. 31).

1.3 Aportes de Latinoamérica

Sostenemos que los aportes de nuestra región a la construcción de una educación democrática basada en la integración, participación y decisión de todos las/os/es actores que intervienen en el acto educativo parte del reconocimiento, como señala Rita Segato, de que la racionalidad moderna, capitalista, colonial, patriarcal, adultista, es el proyecto histórico del capital. Este posicionamiento, relacionado con lo que dice Walter Kohan, que nos invita a “pensar otro pensamiento”, es precisamente el reconocer que estamos dentro de una región alterna, inmiscuida en el sistema global-capitalista que descarta y homogeniza los pensamientos. Son estas posiciones contra hegemónicas las que invitan a América Latina y otros territorios a crear nuevos fundamentos para las escuelas.

Ya lo mencionaba el mismo Paulo Freire, en donde su pensamiento político-pedagógico fue decisivo en la construcción colectiva de la corriente latinoamericana de educación, concepción que reconocerá la politicidad de todo acto educativo, que defiende el diálogo y la construcción colectiva de saberes, que plantea la importancia de partir de la realidad socio-histórico-cultural de las/os/es educandos/as/es, y que reconoce el papel fundamental que cumple la organización colectiva de y desde las/os/es sujetos/as/es oprimidos para la concreción de transformaciones en su favor, Cabaluz (2015) nos señala que se entiende el rol educativo como un modo que “reconoce la politicidad de toda práctica educativa, rechazando aquellas concepciones que promueven la neutralidad, la objetividad, el universalismo y la tecnificación” (p. 38).

Frente a esto, se propone un modelo integral no basado en la unicidad o formalismo en que se concibe la forma de educar tradicionalmente. Es más, se propone desde los frentes educativos proyectados desde Latinoamérica una construcción de la educación basado en proyectos políticos

territoriales que integre y emerja desde las bases comunitarias que se expresan en el territorio. El mismo Cabaluz (2015) nos aporta en poder pensar que estos aportes tienen que sostenerse en la contribución a la creación de prácticas socioeducativas que de una u otra manera cuestionen, luchan y transformen la sociedad existente.

Dentro del carácter cuestionador que se levanta desde nuestra región, frente a los paradigmas hegemónicos identifica que tales están profundamente arraigados en nuestras sociedades y culturas, los reconoce y los asocia dentro de un sistema material y político. Podemos reconocer que el aporte de Latinoamérica, en su disputa por la producción y reproducción de conocimiento, reconoce y cuestiona aspectos subyacentes en la cultura hegemónica, y en esta situación de disputa, genera constructos alternativos para definir la realidad bajo otros parámetros. De esta manera, disputa definiciones ontológicas, antropológicas, epistémicas y éticas de la cultura hegemónica.

Ya la idea del campo pedagógico nos ayuda a entender los aportes, al momento de que contribuye a los procesos de reconocimiento y autoafirmación de nuestros saberes, nuestras cosmogonías, nuestras epistemes, nuestras formas de vida, territorializando nuestras maneras de ver el mundo (Puiggrós, 2010; Mejía, 2013 en Cabaluz, 2015). Lo que nos dice Pinto (2007) es relevante:

A América Latina le urge pensarse desde otros lenguajes, desde otros contextos, rebelarse ante los paradigmas de la dominación, la reproducción y el control, de lo dado por las estructuras conceptuales que formalizan contenidos homogéneos. Hay que pensarla como continente que puede tener contenidos significantes abiertos a la multiplicidad, como horizonte posible para un nuevo movimiento gnoseológico, que reflexione en sí mismo, en un pensar no paramétrico. ¿Qué significa entonces el ser y estar de nuestra América?, ¿Cómo descentrar los discursos para dar cuenta

de la matriz cultural e histórica que subyace en cada espacio territorial? ¿Cómo desentrañar su subjetividad más profunda, aquella silenciada por la dominación, aquella que es potencia y posibilidad, aventura y apertura? (p. 188)

La riqueza se encuentra en lo que está pero que no hemos logrado devenir, el camino contradictorio nos tiene en estas tierras tan dolidas, pero como si fuese un cuerpo/a logra mutar y transformarse en nuevas direcciones que nos tienen pensando en cómo lograr las praxis para seguir avanzando en la prefiguración de nuevas relaciones sociales, institucionales, accionales y discursivas en el espacio educativo que contenga esa liberación que se ha puesto como propósito Latinoamérica al momento de contribuir a las pedagogías críticas.

2. Currículum

2.1 Crítica al currículum estandarizado

La estandarización del currículo, así como la evaluación de los aprendizajes para medir el conocimiento adquirido por los alumnos buscan asegurar y controlar el qué y el para qué de la enseñanza, debido a su implicación ideológica, por parte de la macro política. Como contrapartida, el currículo estandarizado puede tener propósito homogeneizador de la cultura y la conducta del aprendiz a lo largo de la vida. Es decir, los estándares proyectan una visión clásica de la educación centrada en lo institucional. Por tanto, el conocimiento es la meta a alcanzar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin contar con lo cotidiano y comunitario del individuo.

El cuestionamiento a una educación que forma al individuo con base en una cultura única susceptible de vulnerar su identidad, pues ignoran la heterogeneidad de los educandos. Asimismo, las diferentes fuentes consultadas mantienen de manera implícita abierto el interrogante, pues no hay un consenso al respecto, el desplazamiento que señala Rodríguez-Revelo (2017) nos parece pertinente:

¿Está respondiendo la educación a un interés público, sentido y aceptado por el conjunto de la sociedad, o forma parte de toda una maquinaria ideológica técnico-empresarial que busca desarrollo a costa de una pérdida de identidad cultural? Todas las opiniones y debates que se puedan abrir en torno al tema también dan sentido a la educación y proporcionan herramientas útiles para mejorar el quehacer educativo. (p. 249)

De ahí que la inflexibilidad legal o la propia práctica “funcionaria” de resistencia a la innovación que tienen los/as/es educadores instalados en el sistema (Pinto, 2013), arrastra el que hacer frente a esta realidad, considerando la homogeneización de los procesos educativos (currículo, evaluaciones, por mencionar algunos), en general a favor del capital financiero. Para alcanzar dicho cometido se hace uso de procesos técnicos-instrumentales (estándares) para homogeneizar el currículo educativo y a su vez medir los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, de tal manera que aseguren la calidad del producto humano que se insertará, en un futuro, en el mercado laboral.

La estandarización curricular busca ordenar los contenidos que se deberían desarrollar en diferentes ámbitos o asignaturas para que las actividades no sean repetitivas, sino secuenciales e imbricadas con saberes anteriores y posteriores. Esto favorece al estudiante cuando la educación tiene cimientos empresariales, pues la escuela es considerada una fábrica y los/las/les alumnos/as/es el producto. Señala (Rodríguez-Revelo, 2017) que: “así la estandarización curricular facilita una producción en serie (visión taylorista de la educación)” (p. 250).

Igualmente, Ingvarson y Kleinhenz (2006, p. 265) añaden que “los estándares son herramientas para emitir criterios sobre la práctica en un contexto de significados y valores compartidos”, y que asimismo son instrumentos de medida que describirán lo que será valorado. Los estándares curriculares, medibles tras una evaluación estandarizada, permiten al Estado exigir

rendición de cuentas, además de conocer lo que se espera que los profesores enseñen y los/as/les estudiantes deban aprender (Casassus, 1997).

2.2 Currículum emergente

Por otro lado, el proceso pedagógico como lo observamos tiene un carácter unidireccional donde las/os/es estudiantes son evaluados en relación con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje plasmados por los documentos evaluadores y curriculares. A nuestros ojos, los documentos curriculares constituyen una barrera que delimita y marca el camino a seguir, pero se cierra a los otros saberes que puedan emerger en el proceso educativo. En este sentido, Rolando Pinto (2013) define como currículum escolar de carácter emergente:

Entendíamos esta construcción como una “ruptura epistemológica” con el paradigma de elaboración de planes y programas de estudio centralizados y homogéneos, orientados y organizados por los “curriculistas” situados como especialistas eruditos de una disciplina, cuyo conocimiento y lógica gnoseológica debería ser reproducido por igual, por todos los educandos nacionales, cualquiera sea su cultura, las necesidades, los intereses y las aspiraciones de esos eventuales educandos; y que al romper con esa lógica pudiese el currículo escolar abrirse a la posibilidad del rescate y valoración de ámbitos de saberes proveniente de la historia y la cultura de identidad de esos educandos. (p.16)

Como vemos, estas experiencias que emergen en la sala de clase nos permiten visibilizar otras posibilidades de enseñanza-aprendizaje asumiendo la diversidad de contextos y experiencias con el territorio. En este sentido, tanto el currículum oficial como el currículum emergente se encuentran en una constante tensión en cuanto a la triada enseñanza/aprendizaje/contexto, ya que si bien el currículum emergente no es un documento oficial –como dice su nombre-, este emerge

de forma espontánea entre las/los/les estudiantes al considerar sus saberes y experiencias, por esta razón:

Resulta importante replantearse las prácticas curriculares en la escuela y la forma en que se construye un conocimiento, como dinámicas que no se encuentran excluidas de las personas, sino que son elaboradas por ellas en conjunto, tanto en su significación como en sus expresiones, su comprensión y su valoración. (Armijo, 2018).

Permiten conocer el entorno, la cultura, las costumbres, creencias, que rodean a las/os/es estudiantes y permite planear estrategias que le puedan dar sentido al aprendizaje, debido a que, conociendo el contexto, se conocen las necesidades de cada uno de los/as/es niños/as/es y esto permite satisfacer dichas necesidades.

Pensar en currículos emergentes desde una apuesta por el reconocimiento de la diversidad cultural es reconocer dentro del contexto escolar las diferencias de género, de sexualidad, de etnia y de clase social, para lo cual la dinámica escolar se articula desde propuestas pedagógicas que integran los contenidos disciplinares posibilitando un diálogo variado entre los repertorios de conocimientos que traen los actores escolares, de esta manera, la dinámicas de enseñanza se orientan hacia la diversidad de estilos de aprendizaje que proviene de los variados grupos sociales y culturales.

Desde esta mirada es importante analizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica como compromiso social, a partir del cual se cuestione sobre el propósito de la educación dentro de los contextos multiculturales que hacen parte de la diversidad en la que estamos inmersos. Asumir la condición y situación de ser educadores críticos (Pinto, 2013), es una invitación a la reevaluación desde el quehacer pedagógico sobre la pertinencia de las políticas educativas para la educación. Para lo cual es fundamental que, en la institución educativa, se piense y diseñen currículos que

atiendan las necesidades de sus estudiantes y las comunidades a partir de la observación y diálogo con el contexto.

3. Pedagogía crítica latinoamericana

3.1 Crítica al eurocentrismo en las instituciones y la cultura.

Ahora bien, como ya hemos dicho el currículum emergente nos presenta una ruptura en cuanto a la matriz epistemológica tradicional hegemónica poniendo en el ojo del huracán estos saberes oficiales, los cuales poseen una enorme carga colonial y eurocéntrica. Ambos conceptos se podrían explicar del siguiente modo:

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria (...). Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo (...) en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es –o ha sido siempre- simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. (Lander, 2000)

Como se ha visto, las largas raíces y los frutos de la colonización aún se encuentran presentes en nuestra región latinoamericana y una de aquellas cosechas se refiere a la construcción de la categoría de *raza* que corresponde a una clasificación siguiendo supuestas diferencias biológicas entre europeos e indígenas dejando a estos últimos en completa desventaja frente al invasor y su proyecto Moderno. En la visión de Quijano, esta categoría construida junto con la modernidad configuró las relaciones de poder y de dominación en el Nuevo Mundo:

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América, quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos. (Quijano, 2014, p. 778)

Anudados al concepto anterior, surgen otros conceptos derivados del aporte de Quijano, que igualmente han tomado relevancia en esta matriz de pensamiento crítico; estos son colonialidad del ser y del saber. El primero, entendido como la “experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130), o en palabras de Walter Mignolo (2005), en “general la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres” (p. 30); y en segundo, como el establecimiento del “eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento” (Walsh, 2007, p. 104) y sus consecuentes exclusiones sobre cualquier otro tipo de formas epistémicas.

Frente a la situación relatada, se abren líneas de fuga¹ que Mejía (2020) describe a propósito del posicionamiento desde el Sur global, tanto en episteme como en praxis:

Precisamente, lo que nos ayuda a salir de esa dualidad en el debate es construir los elementos con los cuales configuramos el ser desde acá y visitar nuestra tradición de derechos, resistencia y reexistencia, lo cual nos ha permitido comenzar a construir otros relatos con diferentes narrativas para comprender ese monoculturalismo desde una mirada multicolor que nos permita otras explicaciones para producir (...) un proceso de dialogo de saberes que construye

¹ Para Deleuze y Guattari, las líneas de fugas son desplazamientos en la trayectoria de una narrativa que escapa de una línea de fuerza o poder. Estos diagramas de líneas de poder son también “lugares de mutación” donde las personas doblan las líneas y buscan líneas de fuga hacia algún otro lugar. La acción de doblar una línea de poder es un acto de resistencia a la operación del poder.

intraculturalidad, además de una *interculturalidad* derivada de la confrontación de saberes, y una *transculturalidad desde la* negociación cultural que nos permite cruzar los múltiples relatos para reconocer con quienes construimos lo común de estos tiempos en el norte y en el sur, para transformar esas realidades que niegan lo diferente, lo diverso, la unicidad de lo humano y la naturaleza, y nos invitan a construir otros mundos. (p. 164)

De ahí que lo señalado por Grosfoguel (2011): “La descolonización epistémica, al mismo tiempo que abre el horizonte al reconocimiento de experiencias ignoradas e invisibilizadas por las ciencias sociales occidentalizadas, no descarta aprender de las contribuciones de la teoría crítica producida desde la zona del ser” (p. 105). Nos aporta la claridad cierta de que nos podremos permitir observar el mundo europeo también en un proceso que de vuelta la occidentalización, poniendo en práctica entonces la creencia de que el cuestionamiento puesto en práctica puede venir de la región y territorio que sea, siempre y cuando exista un verdadero respeto y relevancia a las voces que han estado subalternadas.

3.2 Expresiones decoloniales y descolonizadoras.

Tomando en cuenta el contexto actual, consideramos más que necesario exponer y comunicar el giro decolonial como categoría epistémica relevante en la construcción de un nuevo conocimiento otro, posicionándose como un nuevo paradigma que denuncia el progreso y desarrollo capitalista colonial y postcolonial en la periferia. El decolonialismo como paradigma crítico de la Modernidad y del Colonialismo, nos obliga a repensar la conformación del sistema-mundo (Aguirre, 2004). El marxismo, por sí solo, no es capaz de explicar los procesos coloniales y postcoloniales que se producen en Latinoamérica, ya que olvida la dimensión epistémica que se vincula con el nacimiento de las ciencias humanas y sociales, tanto del centro como de la periferia.

De este modo el aporte de Dussel en su Filosofía de la Liberación nos otorga un sustento filosófico y epistémico para pensarnos:

La filosofía piensa lo no-filosófico: la realidad. Pero porque es reflexión sobre su propia realidad parte de lo que ya es, de su propio mundo, de su sistema, de su espacialidad. Lo cierto es que pareciera que la Filosofía ha surgido siempre en la periferia, como necesidad de pensarse a sí misma ante el centro y ante la exterioridad total, o simplemente ante el futuro de liberación. (Dussel, 1996, p. 15)

Por tanto, el giro decolonial implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal (Mignolo, 2005), a la vez que propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial.

Consideramos la necesidad de una comprensión crítica de la historia desde una pedagogía en clave decolonial, presupone desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla. A su vez significa dismantelar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y control, así como la imposición de un sistema económico globalizante, como un fenómeno natural que se afirma en las condiciones propias del devenir histórico. De otro lado, una comprensión crítica se resiste desde una pedagogía en clave decolonial, a aceptar concepciones que postulan la muerte de la historia (Giroux, 2003), y, por el contrario, se enfoca a producir condiciones favorables para la formación de sujetos/as/es capaces de

problematizar los principios que sostienen teórica y prácticamente la afirmación en torno a su inevitable fenecimiento.

Descolonizar la epistemología significa entonces construir alternativas a estas formas de pensar y vivir. Escobar (2016) plantea la necesidad de un <<desclasamiento epistémico>> consistente en atreverse a pensar más allá de la episteme moderna, abandonando las categorías mismas de desarrollo, progreso y crecimiento económico, así el autor nos señala que:

Por desclasamiento epistémico entiendo la necesidad de abandonar toda pretensión de universalidad y de verdad, y una apertura activa a aquellas otras formas de pensar, de luchar y de existir que van surgiendo, a veces con claridad y contundencia, a veces confusas y titubeantes, pero siempre afirmativas y apuntando a otros modelos de vida, en tantos lugares de un continente que pareciera estar cercano a ebullición. (p. 348-349)

Esta perspectiva es, pues, un llamado a recordar que la ciencia no es no ha sido, ni será neutral. Que todo discurso científico lleva inmerso un potencial político y social, por tanto, ideológico, y que participa de unas relaciones de poder. La civilización occidental, heredera de los postulados de la ilustración se arrogó el derecho de hablar por el mundo, de declararse la portadora de la verdad, del conocimiento, de la democracia, de la igualdad, etc., y de imponérselas al mundo entero, por la razón o por la fuerza. La mirada descolonial recuerda que existen otras miradas y que vivimos en un mundo complejo y diverso.

A pesar de los aportes del Grupo Modernidad/Colonialidad, Cabaluz (2015) identifica a lo menos tres críticas a este grupo relevantes de mencionar porque nos aportan una matriz de donde nos posicionamos, tanto como tomando las críticas realizadas por este grupo que aportan insumos valiosos para la construcción de otros pensamientos y por otro lado una necesidad de comenzar a desarrollar esas teorías en una praxis descolonizadora:

Primero, que gran parte de este discurso se produce desde posiciones de prestigio, comodidad y privilegio académico, ya que trabajan en universidades norteamericana y/o latinoamericanas de gran influencia en la región.

Segundo, que su trabajo ha actuado como un *colonialismo interno* ya que se generan redes verticales que subalternizan centros académicos e intelectuales, los cuales comienzan a incorporar selectivamente ideas y conceptos del norte, desconociendo así los saberes producidos por la intelectualidad indígena y afrodescendiente del sur.

Tercero, este grupo ha recogido planteamiento de los Estudios subalternos, del pensamiento postcolonial y de múltiples vertientes del pensamiento latinoamericano, pero ha alimentado el “gatopardismo” de las elites políticas, económicas, e intelectuales de países como Bolivia, Perú y Ecuador generando un “multiculturalismo oficial, teórico, despolitizado, cómodo, racializado y exótico, que les ha permitido generar estrategias de neutralización contra quienes luchan por procesos descolonizadores radicales” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 58). Es por esto que rescatamos conceptos como eurocentrismo, colonialidad del poder y teoría de la dependencia, términos que este grupo ha puesto en el tapete, pero que también observamos con un ojo crítico.

3.3 Entonces, ¿Por qué hablar de una pedagogía crítica latinoamericana? (Fundamentos pedagógicos latinoamericanos)

Nuestro posicionamiento desde las pedagogías críticas latinoamericanas tiene como fundamento principal el posicionamiento desde el territorio del Sur global, esto quiere decir que, pertenecemos a un territorio constantemente oprimido desde la conquista y se nos fue instruyendo en orden occidental hasta nuestros días por medio de uno de los elementos de poder fundamentales, la escuela. Autores como Areyuna, Cabaluz y Zurita (2018), nos dicen que:

La pedagogía crítica debe ser entendida como una opción consciente y determinada por crear un nuevo tipo de educación desde adentro, desde el lugar donde están la mayoría de los niños

y jóvenes, no se trata de un adentro ensimismado, todo lo contrario, la pedagogía crítica entra a las escuelas para abrir sus ventanas y botar muros, para dialogar con las comunidades, renovar las prácticas, fortalecer la autonomía de los/as/es estudiantes y de los/as/es maestros y para entroncar la misión de las escuelas con el proyecto histórico de su pueblo, porque las escuelas no son sitios simplemente instruccionales, son espacios inmersos dentro del convulsionado terreno de contradicciones sociales, lugares donde la vida transcurre y donde la historia también cuaja. (p. 75)

Salir del relato único es una línea de fuga que nos permite fundar el dialogo de saberes y la negociación cultural, producto de diversas condiciones desiguales que han posibilitado a los sujetos pensar en una alternativa de cambio. Dando lugar a la emancipación como su vehículo central y estableciendo una relación entre lo educativo, lo político y lo pedagógico. La construcción de lo propio en la pedagogía crítica desarrollada en nuestro continente encuentra su constitución en fuentes retomadas de Europa y Norteamérica. Su especificidad es referida por Mejía (2011) así: “la educación y la pedagogía nos arrojan un acumulado propio de una construcción que ha sido labrada en las condiciones de un continente desigual y al calor de organizaciones, instituciones, personas (p. 18).

Hemos hablado del cuestionamiento al eurocentrismo y la occidentalización que ha tenido lugar en la educación de nuestro Sur, en estos términos, Mejía (2020) nos habla de cómo el conocimiento de una región delimitada y local devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, negando las formas no racionales, por mencionar algunos cuestionamientos del autor. Así en tanto los aportes para poder hablar de pedagogías críticas latinoamericanas, en la letra del autor (2020) serían las siguientes:

Las rebeldías latinoamericanas fueron generando una teoría práctica que, a la vez que construía movimientos sociales y generaba dinámicas disruptivas a las teorías políticamente

correctas, fue impugnando el discurso que en la mirada euro norteamericana se mostraba como lo científicamente determinado, lo cual permitió, al interior de los países, múltiples procesos de los más variados tipos (...). Aprenden de sus equivocaciones, acumulan nuevas elaboraciones, abren territorios geográficos conceptuales y epistémicos, que prosiguen en su construcción a través de la discusión y el debate, dando soportes a nuevos entendimientos que, al leer las prácticas, no pretenden como lo hizo Occidente, fijar ahora un nuevo patrón monocultural, sino abrirse a un camino de reconocernos culturalmente diversos, humanamente diferentes en un mundo único que nos hace reconocernos como naturaleza y en sociedades profundamente desiguales, injustas y opresoras que deben ser transformadas para construir humanidad sobre otras bases y fundamentos. (p. 162)

En esta lógica, el pensamiento pedagógico latinoamericano pretende entender cómo desde lo local se puede construir una propia tradición pedagógica, sin el desconocimiento de las demás tradiciones que existen en el mundo y que han aportado a la educación latinoamericana, y como este pensamiento pedagógico y didáctico también puede aportar a otras concepciones pedagógicas y educativas que circulan en este contexto, como lo son las tradiciones europea y norteamericana, anteriormente mencionadas.

Cabe preguntarse por cómo construir una pedagogía latinoamericana o un pensamiento pedagógico latinoamericano, desde la particularidad histórica de esta región, desde la singularidad, historia y la contingencia de los/as/es sujetos/as/es, que permita recuperar la memoria y el devenir latinoamericano, la pregunta por cómo construir una pedagogía latinoamericana que esté pensada desde nuestra región con una vocación crítica, sin desconocer los aportes que otras tradiciones han dado al pensamiento pedagógico latinoamericano y teniendo presente que esta pedagogía no puede ser ajena a cada contexto particular y a cada situación política determinada.

3.4 Curriculum decolonial

La superación de lo colonial debe considerar las dimensiones epistémicas, políticas, institucionales, imbricándolas con distintas categorías sociales. Centrarse solo en uno de estos ámbitos debilita una mirada amplia de la opresión racista/clasista que ha sido desplazada, como se revisó entre otros por la importancia que la Modernidad les atribuye a los elementos homogeneizadores y estandarizantes, por mencionar alguno de los elementos que ya hemos comentado durante el presente trabajo.

Habilitar una mirada relacional entre los desarrollos del pensamiento eurocéntrico y de epistemes Otras, es decir, apostar por la transdisciplinariedad, de tal manera que se releven posibilidades de co-presencia que superen la coacción y con ello las jerarquías cognitivas. Una valoración que incluya las voces de abajo, vinculadas a contenidos no occidentales, le otorga pertinencia y coherencia al currículum con las demandas sociales, políticas y culturales que confrontan el colonialismo interno actual. Iris Morales (2019) nos señala que: “poner en cuestión las verdades eurocéntricas, el tiempo moderno como productor de retraso, las relaciones jerárquicas producidas por la colonia, la productividad capitalista como temas curriculares es un camino beneficioso” (p. 58).

Incorporar los saberes desechados en el currículum educativo, cuestión que surge desde el análisis de lo que éste hace circular y lo que borra en todas las disciplinas. De esta forma, considerar los impactos de la matriz de poder colonial en la vida que vivimos, ingresándola en el análisis de los contenidos curriculares; poner en circulación conceptos levantados por las luchas latinoamericanas; superar los límites de conocimientos que producen Colonialidad como el científico y el legal, alientan otras formas de ser y estar en el planeta, por eso son los otros mundos posibles. En esta línea Lao-Montes (2013) aboga por

La transformación de los *currículos* hacia la inclusión de las memorias, historias y expresiones culturales Afro, a través de programas de estudios negros, afrodiaspóricos y africanos, así como mediante una transformación de las perspectivas epistémicas y pedagógicas eurocéntricas y occidentalistas, al igual que de las prácticas racistas a través de todos los tejidos institucionales (p. 76)

La escucha ensancha la imaginación política con ideas Otras (Morales, 2019) y favorece que la denuncia del racismo/clasismo sea considerado como un aporte al cambio, facilitando que la coalición sea un campo concreto de acción. En este sentido, dar cabida a los saberes feministas subalternos, indígenas, afrodescendientes, campesinos, populares, posibilita desplazar los análisis fragmentarios y el racismo y clasismo que les alimenta, dado el carácter relacional que ponen en juego. Agregamos que la interseccionalidad es un pensamiento complejo que desafía políticas públicas, cuyo carácter identitario desecha el carácter múltiple y relacional de la violencia. Dichas políticas inciden en las prácticas educativas que, al simplificar los abordajes y estudios de la realidad, omiten experiencias en donde el racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia se expresan simultáneamente.

Enfatizar la crítica al capitalismo/neoliberalismo, ya que la crisis ecológica planetaria que ha producido es de urgente abordaje. Esto debe vincularse a los desarrollos teóricos/políticos de las luchas indígenas, negras, campesinas y populares. Así se descentraliza el poder, lo que adquiere formas específicas como son el ejemplo de la formación/autoformación en los temas ya planteados y no solo de docentes, sino de educadores populares, académicos/as. Didácticas dirigidas a vivenciar posibilidades que transformen las condiciones que la reactualización colonial impone, sustentando transposiciones didácticas afincadas en las experiencias vividas, en lo relacional, en la reciprocidad, en la responsabilidad territorial que dejen a la vista cómo hemos sido parte de la superación y también de la conservación de la matriz de poder colonial.

En las prácticas pedagógicas, señala Maricruz Karlovich (2020) pudiese generar reales espacios de reflexión y debate sobre la colonialidad que atraviesa al curriculum en los espacios de enseñanza y de aprendizaje:

Dar cuenta de las presencias coloniales permitirá construir horizontes de posibilidad frente a las ausencias. A su vez, historizar esas presencias coloniales permitirá establecer las relaciones de poder en que se encuentran inscriptas, dar cuenta de la relación de poder y saber, y reflexionar sobre la alteridad y quienes son lxs “otrxs” que aparecen y cuáles no y las características que estas presencias y ausencias asumen.

Así la resignificación de la escuela y su sentido es a través de la generación de espacios más participativos y cooperativos ya que son saberes que se construyen en las luchas que son colectivas. Los contenidos por su carácter radical se construyen y se socializan en directa vinculación con las/os/es estudiantes y con los desafíos que deben enfrentar, por lo cual, el sentido para su aprendizaje es inherente a sí mismo. A su vez, la socialización y producción de estos saberes de manera colectiva, permite su reconstrucción permanente dando cuenta de la flexibilidad de los mismos y de su permanente transformación, de la mano de la transformación social (Karlovich, 2020).

La revisión de materiales educativos para evitar toda forma de racismo, clasismo, sexismo, homo/lesbo y transfobia, la omisión de conflictos y exigencias históricas, destacando las voces racializadas para no encajonarlas en demandas de corte meramente cultural que borran la experiencia colonial. Todo esto se transforma en desafío a la imaginación política de los objetivos, contenidos y actividades que ponemos en juego para transformar la realidad desde el currículum. Allí, un análisis descolonial podría resultar en nuevas perspectivas de abordaje, cuyo carácter

crítico reconoce y cuestiona los términos hegemónicos, aun cuando hayan sido levantados por grupos subalternos.

4. Propuesta pedagógica

4.1 Revisando el concepto de escuelas democráticas en el siglo XXI

El mundo globalizado y la avanzada fascista que hemos evidenciado en nuestro Sur y en el mundo, nos pone en la pregunta de cuanto de esta democracia de la cual hablamos está protegida y cuanto nos protege, y como una lluvia torrenciosa en Santiago, el error es creer que en las escuelas no están sucediendo acciones de carácter fascistas, donde incluso se puede negar la educación por tu color de piel, pensamiento. Acá la pregunta por las escuelas democráticas se hace aún más importante, considerando lo que Mejía (2020) señala:

Desde el Sur, desde nuestros grupos originarios y nuestras comunidades locales, se han ampliado procesos que van más allá de la democracia representativa, mostrando también un enriquecimiento de las misma en los procesos comunitarios, en las mingas de asociación grupal, para construir diferentes niveles (político, económico, social, cultural) el proyecto de participación de los individuos en el colectivo social, lo que en una mirada eurocentrada solo puede ser visto como la pervivencia de formas pre-capitalistas. (p. 179)

Estamos en un proceso de integración por intereses de carácter individual-colectivo, pero que no son representados por la mayoría, porque la democratización escolar está pendiendo de un hilo si consideramos que quienes consideran lo democrático es solamente la homogeneidad y estandarización escolar, hecho que se ha puesto en tensión en otros momentos, considerando que solo ha traído buenos resultados para un grupo de la población, mientras que los/as/es desterrados/as/es estamos aquí resistiendo a los embates negacionistas, racistas, patriarcales, coloniales.

Desde la actualidad lo señalado por Marcos Raúl Mejías (2020) es relevante para comprender la movilidad de la escuela democrática, dentro de ese mismo parámetro de lo que es “democrático”, no nos toca definirlo a cabalidad, pero si nos resulta pertinente resaltar la idea de que lo democrático también es capitalista, y por hoy también es neoliberal. Nos toca decidir centrarnos en el camino pedregoso, ese que está constantemente golpeado por la prensa o familias que piensan y opinan que la escuela es un lugar de depósito, que creen en esa educación bancaria que Freire (2018) critica, para Mejías (2020) y lo señalamos como relevante: “no hay respuestas únicas, el debate está abierto y hay que participar en él sacando la educación de ser un asunto “técnico objetivo” para hacerla profundamente política” (p. 102).

En ese sentido, lo que nos aporta Nussbaum (2013) a esta situación tan compleja, es la idea de la delicada democracia, de cómo la democracia está en peligro porque la manera de entender las competencias en el sistema educativo transnacionalizado ha reducido lo humano a un saber hacer limitado que subsume en una estandarización homogeneizante la diversidad, la complejidad, y la integralidad, a partir y a través de las cuales se ha constituido lo humano a lo largo de la historia.

4.2 Expresiones de la multiculturalidad

Las instituciones educativas toman con preferencia la educación centrada en modelos hegemónicos y estandarizados, centrados en una forma de evaluación específica, con contenidos regulados y métodos poco convencionales para la integración de grupos alternos. Por esto consideramos importante ampliar los horizontes de la escuela, lo que conlleva a revisar la mirada epistemológica que trae consigo y desde ahí proponer la amplitud desde la que nos posicionamos.

La educación formalizada, como la hemos estado definiendo, no considera los elementos alternos que se enfrentan a ella. Las instituciones que intentan desintegrar la formalidad de la educación oficial muchas veces se ven imposibilitadas o limitadas en sus propuestas, dada la carga

académica que hay que atender, por falta de recursos o, bien, por falta de herramientas tanto teóricas como prácticas. Estas limitaciones pueden generar que las expectativas que presentan en un principio queden reducidas a meros intentos de inclusión dentro del aula de clases, o bien, puede llevar a confundir conceptos muy distintos como son la multiculturalidad y la interculturalidad. El error en la definición de estos conceptos puede suponer una falsa mirada a los métodos empleados para fortalecer las relaciones democráticas y convivenciales dentro del espacio educativo. Por esta razón, dentro de este apartado y el siguiente intentaremos definir ambos conceptos para no confundir lo que conlleva cada uno.

Primero, la multiculturalidad es una sociedad en la que existe una gran variedad de culturas, que no tienen mayor contacto que el del espacio público, visto como lugar de tránsito donde no tiene mayor importancia y significa la integración y la comunicación efectiva. El espacio público aquí también puede entenderse como los espacios educativos públicos, regidos por organismos estatales. En la escuela, muchas veces tenemos una diversidad en los espacios que la conforman, con estudiantes de distintas nacionalidades y procedencias, pero que no se integran sustancialmente ni tienen relaciones horizontales que las enriquezca. Así también, las instituciones educativas muchas veces son también responsables de no considerar la diversidad existente dentro de sus espacios y no estiman esfuerzos a proponer tensionar dicha diversidad en los procesos de enseñanza/aprendizaje o al currículum oficial (Escarbajal, 2011).

La multiculturalidad, en todo caso, supone también una neutralidad frente a los temas de injusticia racial, social y de género (Escarbajal, 2011), donde solo considera la diversidad como una variedad en el manto público, pero no toma en cuenta los elementos tan determinantes en las relaciones sociales como la posición económica, el acceso a los recursos y la discriminación en toda índole (Escarbajal, 2011). La multiculturalidad se nos presenta como un reconocimiento a las costumbres, identidades y culturas en el entramado social, pero que no son conscientes de su

función social y donde, además, no se atienden a las injusticias de las relaciones de poder entre las culturas.

Las tensiones sociales que muchas veces se aprecian con mayor claridad en la concepción multicultural de la sociedad promueven la segregación y exclusión de las culturas más desfavorecidas y vulneradas, limitando su participación política y siendo meras costumbres aceptadas, pero no integradas al tejido público e institucional. León Olivé (2004) nos entrega una visión sobre la integración de la diversidad cultural y su consecución de justicia social. Nos dice que:

Por ahora podemos subrayar que para muchos individuos que han crecido en el seno de un pueblo o una cultura, la realización de su plan de vida depende de la existencia y de la preservación, o incluso del florecimiento y el desarrollo de su cultura. Sobre estas premisas sostendremos que la preservación de una cultura, y la garantía del acceso a los recursos necesarios para su florecimiento y para la satisfacción de las necesidades básicas de todos sus miembros es una cuestión de justicia social. (p. 61)

4.3 Intención de comunicación intercultural en el aula

Escarbaja (2011) nos puede ofrecer una mirada introductoria a la idea de interculturalidad. Primero, tendremos que entender por qué la escuela tradicional no considera elementos propios de la educación intercultural. Referente a esto, el autor nos indica que:

Las instituciones educativas han sido y son en muchos casos un instrumento de homogeneización cultural, un instrumento de normalización y asimilación que sigue los patrones de la cultura dominante establecida mayoritariamente, lo que significa ya un sesgo importante y un obstáculo para conseguir los objetivos de la interculturalidad. (p. 133).

La multiculturalidad por descarte refiere a un proceso de mayor apertura que la expuesta por la multiculturalidad, ya que no solo reconoce la diversidad cultural desde un patrón hegemónico y cómodo para la cultura dominante, sino que apuesta por la importancia de la participación activa de las distintas culturas y la congruencia y colaboración entre estas. Fidel Tubino (2004) nos muestra una definición bien acabada acerca de la interculturalidad y nos presenta las complejidades de este concepto.

La interculturalidad como proyecto ético-político es justamente eso: una manera de superar, en democracia, la violencia simbólica estructurada en el imaginario social. Su limitación es que muchas veces se intenta, en nombre de ella, superar los conflictos interculturales desligando la injusticia cultural (la violencia simbólica) de la injusticia económica y social (pp. 61-62)

Entender esta concepción en la escena educativa refiere de una transformación profunda de las directrices que controlan la conformación de los estándares oficiales de la educación. En las escuelas las formas de convivencia y entrega de contenidos presentes generan la postergación de la hegemonía de la cultura oficial, proyectando su influencia y poder a las demás culturas, reconocidas, pero no integradas. La interculturalidad, por otro lado, refiere a la interacción, intercambio, aceptación y reconocimientos de los valores y los modos de vida de otros; por eso, la educación intercultural permite concebir una verdadera revolución, donde conceptos como *identidad* y *cultura* se entienden de manera dinámica, en continua evolución y no como riesgos de confrontación, sino que enriquecimiento personal y colectivo con el *otro* como referente de reflexión y entendimiento. (Escarbaja, 2011).

4.4 Identidad latinoamericana, identidad en el aula diversa.

Frente a todo lo expresado anteriormente, cabe señalar que la identidad es el elemento primordial del cual se afirma nuestra propuesta pedagógica. Teniendo en claro que la formación

de identidad y la construcción de conocimiento a través de la cultura homogeneizada y estructurada institucionalmente desde los parámetros oficiales es la que impera hoy en día en aulas y en la mayoría de los espacios desde donde se ejercen tareas educativas, se vuelve imperioso el poder reelaborar y revisar en detalles la concepción de identidad entendida desde acá.

En primera instancia, cabe mencionar que la identidad a la cual proyectamos nuestra propuesta pedagógica es la identidad que surge desde la construcción de conocimientos antihegemónicos, con la intención de poder extender estos conocimientos a la vida diaria de los y las estudiantes y así, a través de estos, dar relevancia a sus patrones culturales alternos en contraposición a lo que se concibe dentro de los marcos curriculares oficiales y academicistas. Como base a esta crítica a la identidad construida desde los estándares oficiales, Nina Pacari (2004) ofrece una visión de la identidad. Esta dice que:

Frente a una globalización que carece de reglas de juego y que opera ante nuestros ojos con implacable efectividad uniformizante, el concepto de identidad ofrece un sentido de pertenencia y de comunidad solidaria. La identidad, entonces, debe ser para los países la columna vertebral que necesitamos para no movernos sin rumbo. Sin ella se pierden raíces, principios y valores que nos marcan, que nos protegen y que caracterizan nuestras vidas (p. 49)

¿Por qué es importante, entonces, tener en consideración a la identidad como elemento primordial dentro de nuestra propuesta pedagógica? Es a esta pregunta que intenta darse respuesta al poner en la mesa lo expuesto por Pacari, y es que la identidad se entiende como una valoración de lo propio para poder desde ahí construir una nueva forma de construcción de conocimientos. Es decir, esta columna vertebral que menciona la autora no debe entenderse sólo desde el posicionamiento de los estados-naciones como urgencia para la construcción de su identidad, sino

más bien debe proyectarse a todas las actividades humanas, incluso fuera de los proyectos que se levantan desde la institucionalidad.

Teniendo esto como premisa, la elaboración de la identidad dentro del aula de clases debe abocarse a entender que existe una multiplicidad de actores que viven día a día particularidades subjetivas que se proyectan y actúan simultáneamente en la construcción de conocimientos a través del ejercicio pedagógico. Dentro de lo que observa en nuestro contexto de participación para la elaboración de la investigación, se entiende la urgencia que tiene la sala de clases de integrar elementos de la identidad latinoamericana para extender dicha identidad a la diversidad que se nos presenta, y que se presenta en muchas otras aulas donde la multiculturalidad actúa como dinámica principal de los y las estudiantes.

Lo que se puede entender como identidad latinoamericana posee muchos vértices de entendimiento que dificultan el poder englobar en una sola corriente lo que se entiende como identidad latinoamericana. Entendiendo que no existe un solo trato para este término, en este apartado intentamos esbozar la identidad latinoamericana desde las perspectivas que hemos estado trabajando en este marco teórico, es decir, desde una noción decolonial, antihegemónica y fuera los estándares que puede entregar la oficialidad a través de las instituciones y su manejo cultural.

Formular una idea de la identidad latinoamericana puede ser una tarea difícil que abarca muchos matices, y entre estos matices podemos encontrar que variados puntos de vista no logran interceptar una conclusión que sea acorde a lo que la región requiere. Para eliminar algunas teorías y formulaciones, partiremos de dos premisas que son importantes a nuestro parecer para esbozar el tema de la identidad.

- 1) Es que toda región, territorio y los grupos humanos que se desenvuelven América poseen una cultura determinada, fuera de la civilización universalizada, que los particulariza y los subjetiva, por lo tanto, identifica de otros grupos humanos; y

- 2) la cultura es enriquecida a partir del análisis propio y profundo de sí misma a través de referentes que se dedican a la auto interpretación y representación de esta (Dussel, 1968).

A continuación, asimilamos estas características a la realidad latinoamericana y al aula de clases.

A. Identidad latinoamericana

En cuanto al primer punto, es necesario decir que la identidad latinoamericana es un hecho y que por lo tanto merece ser analizada y valorizada. Dussel nos dice que ningún grupo humano puede dejar de tener cultura, y nunca puede tener una que no sea la suya (Dussel, 1968), y por lo tanto la identidad es algo inherente a toda persona o sociedad. En el caso de la identidad latinoamericana, la identidad se manifiesta como una construcción heterogénea, un entramado de muchas otras identidades que van plasmando lo que se reconoce como propio en esta región. Así también la identidad latinoamericana no solo pertenece a la diversidad que se presenta en su construcción, sino que también se debe tomar en consideración la multiplicidad de contextos y territorios en los cuales se manifiesta. Sin embargo, todas estas alternativas en la construcción de la identidad latinoamericana poseen una matriz histórica en común que las identifica como tal: el pasado colonial y la instauración del cristianismo dentro de sus instituciones y expresiones culturales. Desde la instauración de la religión y su reflejo dentro de la sociedad hasta la fecha, el occidentalismo ha ido guiando las pautas de reconocimiento de nuestra cultura, sin embargo, detrás de esta cara que se le entrega al mundo, las particularidades que trae de atrás y desde abajo nuestra identidad van poniendo en tensión la perspectiva que tenemos sobre nuestras costumbres, tradiciones y modelos éticos.

Para la comprensión de la identidad latinoamericana, el hablar de la diversidad nacional existente dentro del continente no supone un marco de definición suficiente para la concepción de nuestra identidad. La historia corta del ordenamiento espacial que ha sufrido el territorio

latinoamericano no significa un modelo aceptado de autorreconocimiento, y esto, explicado por Dussel es porque:

Muy pocas de nuestras naciones tuvieron en su pasado prehistórico una raíz lo suficientemente firme como para justificar una personalidad comunitaria e histórica adecuada; nos referimos a México, Perú y Colombia, ámbito geográfico de las únicas tres áreas altas culturas latinoamericanas (Dussel, 1968).

Esto quiere decir que las construcciones de naciones no tienen una firmeza o unificación cultural que les permita concebirse como identidades unívocas y acabadas. Es más, dentro de la identidad nacional, se pueden encontrar hoy en día una multiplicidad de actitudes que dejan al Estado-Nación como un ente que es capaz de controlar a los diversos territorios a través de la fuerza y la ocupación, pero que le es imposible concebirse como referencia cultural e identitaria que represente a todas las expresiones humanas existentes que intenta controlar. Para concebir de mejor manera lo que somos, es preciso ir más atrás de lo que quisiera el ordenamiento espacial y las limitaciones fronterizas marcadas actualmente, y quizás integrando las culturas latinoamericanas anteriores a la construcción de Estado-Nación.

Nuestra historia como continente comienza el 12 de octubre de 1492, cuando Cristóbal Colón pisa las playas de las islas caribeñas, y junto con él llega la cultura y la idiosincrasia de la Europa medieval tardía. Anterior a esto los habitantes del continente no concebían una unidad en su formación y su identidad no escapaba más allá de territorios ocupados sin limitaciones claras con otras culturas. Esta confrontación entre los habitantes ancestrales del continente con la cultura europea medieval tardía supone muchas veces una dominación de esta última sobre la primera, sin tampoco estratégicamente permitir el sincretismo por la supervivencia de mitos amerindios en la conciencia popular (Dussel, 1968). El espacio que se le permite a la ritualización y cultura amerindia deja una brecha importante para la expresión actual de la identidad latinoamericana,

dejando que se muestren pequeñas, pero significantes resistencias a la cultura occidental que cada vez toman más fuerza.

Muchos y diversos han sido los intentos de intelectuales, académicos y politólogos de crear y crear concepciones erróneas de la identidad latinoamericana, pretendiendo acercar más a occidente, hacia el mundo hegemónico y primermundista lo que creemos que somos. Sin embargo, quienes han pretendido acercar la concepción de nuestra identidad a aquellos lugares y territorios terminan por sentirse ajenos a la realidad latinoamericana y su discurso termina invalidado o no teniendo sustento dentro de los marcos sociales (Dussel, 1968). El reconocernos comprende una concepción mucho más extendida, donde se toma en consideración al occidentalismo como parte integral de la construcción de nuestra identidad, pero que se confronta y acomoda a otras concepciones de la realidad, a otras subjetividades colectivas, las cuales no se encuentran pasivas y buscan o emergen de las cenizas o alcanzar la expresión más viva posible. Es importante tener en consideración que estas identidades ajenas al occidentalismo también son parte viva de nuestra identidad total, en diferentes contextos y situaciones, y que actúan desde la resistencia para poder expresar sus costumbres y tradiciones. En palabras de Dussel (1980), podemos encontrarlo siguiente:

Allí va nuestra juventud, nuestra cultura, "gente de las afueras, moradores de los suburbios de la historia; los latinoamericanos somos los comensales no invitados que se han colado por la puerta trasera de Occidente, los intrusos que han llegado a la función de la modernidad cuando las luces están a punto de apagarse -llegamos tarde a todas partes, nacimos cuando ya era tarde en la historia, tampoco tenemos un pasado o, si lo tenemos, hemos escupido sobre sus restos, nuestros pueblos se echaron a dormir durante un siglo y mientras dormían los robaron y ahora andan en

andrajos, no logramos conservar ni siquiera lo que los españoles dejaron al irse, nos hemos apuñalado entre nosotros [...] (p. 24).

En definitiva, para cerrar lo que comprende la cultura latinoamericana, cabe mencionar que no es posible concebir a esta como una identidad única y acabada, singular y objetiva. Al concebirnos a nosotros (as/es) es preciso entender que no hay una sola manera de entendernos, sino más bien somos una gran cantidad de variables actuando simultáneamente. Podemos extender la explicación para nuestra identidad desde muchos ámbitos, y según donde nos desarrollemos y vivamos posicionamos nuestra autenticidad, ya sea estemos en el campo o en la ciudad; en Buenos Aires o Caracas, si somos de clase alta, media o baja; si pertenecemos a una raíz europea, amerindia o afrodescendiente, o si tenemos conciencia o no de nuestro pasado. La construcción de nuestra identidad es una constante revisión técnica, valórica, ética y reflexiva que nos permite poner en discusión lo característico de nuestras costumbres, tradiciones; de nuestra identidad.

B. Identidad en el aula diversa

A partir de ahora nos encontramos ante un desafío mayúsculo dentro del aula que nos propone realizar un trabajo de reflexión, análisis e implementación con todo lo mencionado anteriormente. En este apartado no pretendemos que los, las y les estudiantes logren realizar una reflexión en torno la identidad latinoamericana en términos filosóficos o metódicos, ni mucho menos que intenten resolver cuestionamientos que son difíciles de abordar y que generaría debates de distintas dimensiones y situados desde distintas perspectivas. Lo importante a lograr aquí es que en conjunto con los, las y los estudiantes podamos realizar una construcción de una unidad didáctica con la participación activa de todos los actores y subjetividades presentes en la sala atendiendo a la diversificación de la cultura e identidad latinoamericana como se nos presenta.

Entonces, cabe agregar la siguiente pregunta dentro de nuestro análisis: ¿de qué manera podemos construir un modelo de enseñanza/aprendizaje en conjunto con los, las y les estudiantes

teniendo en consideración la diversificación de la identidad latinoamericana descrita y presente en el aula de clases?

Antes que todo, para comenzar a preparar un método de enseñanza/aprendizaje con estas características, es preciso expresar que en el aula de clases no nos encontramos ante un papel en blanco el cual debemos llenar. Para llevar a cabo nuestra tarea, debemos partir de la posición de que todos los estudiantes poseen una carga de experiencia que juega un rol fundamental en su autoconstrucción identitaria, y que, por lo tanto, no se encuentran vacíos de vivencias, poseyendo cargas ideológicas detrás. Esta carga de vida que es inherente a toda persona, la encontramos dentro del aula aferrada a la identidad latinoamericana descrita anteriormente, es decir, todo estudiante está inmiscuido dentro de la dicotomía que encierra a la identidad latinoamericana, la cual se expresa en todas las variables posibles que hemos revisado. Pero ¿de qué manera entonces atendemos a esta diversificación?

Para atender la urgencia que se nos presenta en la sala de clases en cuanto a la diversidad latinoamericana, haremos mención de lo que describimos más arriba referente al currículum emergente. Primero que nada, proponemos una mirada crítica a la construcción del currículum como se entiende de manera oficial, el cual no logra prestar la suficiente atención a la diversificación que se nos presenta en la sala producto de la homogeneización que presenta en su estructura e implementación. El entender la construcción curricular de manera crítica nos permite observar con ojo examinador los elementos que limitan la participación de los y las estudiantes y proyectar los componentes que, en conjunto con el estudiantado, encontramos pertinente para la construcción de un modelo de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, esta primera observación crítica al currículum oficial solo es un acercamiento inicial al objetivo final de nuestra labor, el cual involucra muchas aristas más.

Volviendo a retomar de un poco más atrás, entendemos las subjetividades presentes en la sala de clases y la confluencia de identidades que se presentan. A pesar de esto, es necesario realizar una construcción de identidad que permita enfocar la unidad didáctica que queremos lograr, o bien, atender a esa diversidad para la construcción de la propuesta pedagógica. Según lo que nos señala Rolando Pinto, podemos entender la urgencia de atender a la diversificación de la identidad y la cultura:

la formulación de un currículum latinoamericano sobre postulados desde una pedagogía crítica se impone como cuestión ineludible y urgente. De una parte advierte en la región la declinación y caída del Estado de índole Keynesiano, centralizado, benefactor; fenómeno que ha favorecido el surgimiento de procesos socio culturales de nuevo cuño; procesos que "abren espacio a un ambiente menos verticalista en la circulación del poder", ambiente en donde brotan a la vez reivindicaciones sociales nuevas, donde se decantan expresiones culturales que parecen dar cuenta de una región centrada en lo diverso más que en lo homogéneo, pero una región que lucha por conservar su identidad (Pinto, 2008)

Con lo expuesto aquí, logramos notar la importancia de encontrar lógicas educativas que nos permitan integrar la diversificación en el aula. Entendiendo que tenemos esta condición, entonces, la idea es poder extrapolar lo expuesto del currículum latinoamericano hacia un currículum emergente.

La construcción de un currículum emergente refiere la capacidad de integrar los elementos propios de una cultura determinada a la formulación de unas bases que permitan integrar los saberes de aquella cultura. En este sentido, el currículum emergente necesita de valores comunes que puedan generar una inclusión de todos los saberes encontrados en la sala de clases, y para esto

hace falta notar desde dónde se va configurando nuestra identidad. Dussel (1968) nos dice acerca de esto que:

Los modos que van configurando un carácter propio se adquieren por la educación ancestral, en la familia, en la clase social, en los grupos de función social estable, dentro de ámbitos de todos aquellos con los que se convive, constituyendo un nosotros. (Dussel, 1968)

Es esta condición la que pone en común a los y las estudiantes del 8avo D al momento de intentar construir su proceso de enseñanza/aprendizaje. El tener elementos que los identifica como latinoamericanos deja presente la idea de que comparten un pasado en común, aunque diverso, pero que es necesario atender para lograr tomar consciencia de su condición histórica e identitaria. (Dussel, 1968).

CAPÍTULO III. Marco Metodológico

1. Tipo de Investigación

En nuestro proceso de investigación creemos necesario mantener la línea ideológica que ha abarcado transversalmente nuestro trabajo y que acompaña fielmente la necesidad expuesta dentro de la problemática que presentamos. Es por esto que, bajo estos lineamientos, proponemos una metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP) para la realización de este trabajo, la cual se enmarca dentro del criterio requerido que nos exige la investigación. A continuación, pasamos a contar un poco de su historia y definir esta metodología de investigación.

La Investigación-Acción-Participativa (IAP) nace en los años 60-70, en plena efervescencia popular en Latinoamérica, a partir de la convergencia de cuatro corrientes de pensamiento: la “teoría de la dependencia” Cepalina, la relectura y revisión del marxismo desde Latinoamérica que dio lugar a un marxismo anticolonial, las prácticas políticas subversoras como

la de Camilo Torres y la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire (Fals Borda y Rodrigues Brandao, 1987). Su propósito, señalan las autoras (Guelman y Palumbo, 2018):

Es ayudar a producir cambios radicales en la sociedad. Para la IAP, el papel de los investigadores es central en el proceso de transformación. En este sentido se propone como estrategia metodológica la devolución sistemática, de manera de que los investigadores puedan enriquecer el conocimiento de los investigados en una operatoria de conversión del sentido común popular en buen sentido (p. 101)

La metodología de investigación-acción participativa se encuentra dentro de un marco de valores ideológicos que tiene como propósito el mejoramiento de situaciones colectivas a través de la investigación (Bacher-Martínez, 2016, p. 311), poniendo su foco en las clases bajas o populares o en los grupos desfavorecidos por los sistemas hegemónicos imperantes en el mundo hoy en día. Su finalidad es poder encontrar un sentido práctico de la investigación, donde no solo se recuperan saberes académicos, sino que se trabaja desde la posición de ocupar esos saberes al favor de la comunidad.

El recogimiento de saberes requiere de ciertas especificidades por parte del sujeto investigador, el cual se posiciona como un ente inmerso en los grupos sociales y que, por tanto, es parte también de la convivencia estudiada. *Un concepto clave para la investigación-acción participativa es la comprensión del sujeto investigador como un sujeto colectivo que actúa, conoce y reflexiona* (Bacher-Martínez, p. 314) en la comunidad y es parte de ella o intenta acercarse de la manera más amena y cercana posible. Esto refiere de varios elementos que nacen de esta forma de relación entre sujeto investigador y las comunidades a las que estudia, las cuales parten de la premisa de que se debe centrar la investigación en la observación de la convivencia y cotidianidad del grupo social alejándose del paradigma ordinario que pone al investigador por fuera de la

comunidad. (Bacher-Martínez, p. 315-316). Esta idea es compartida y profundizada por Suarez-Cabrera (2014) quien menciona que:

(...), desde la etnografía menos tradicional, el trabajo de inserción en el campo permitiría adentrarnos en las dinámicas cotidianas y tensionar la mirada exótica que se ha construido sobre el sujeto migrante, para con ello asumir un rol que se aleja del espectador académico desde un posicionamiento ético y político del sujeto investigador, y así acceder, conocer y comprender las luchas, conflictos y tensiones que se dan al interior de los grupos sociales. (p. 635).

Es decir, el sujeto investigador forma parte de la comunidad a la que estudia, teniendo en cuenta que su misión no es mirar desde afuera y rescatar los saberes para su provecho o para la academia, sino que se entromete en ella para la fortificación de sus lazos sociales. El investigador debe asumir el rol que se aleja del academicismo y debe replantearse las teorías sociales y las metodologías implementadas en el estudio de las problemáticas sociales (Suárez, p. 633-634)

Para dar el giro hacia una metodología que se entrometa en las prácticas cotidianas y la convivencia del grupo social, el investigador debe asumir el diálogo como metodología de la investigación. Con esto se busca que tanto el investigador como el grupo social aprendan en un contexto de reciprocidad y comprensión (Bacher-Martínez, p. 315-316). En cuanto a esto, y referido más desde una posición tomada desde la educación, Flores (2009) nos dice que se debe establecer como requerimiento metodológico que los educadores lleven a cabo procesos participativos de indagación para alinear su enseñanza con el universo verbal y la forma de encontrarle sentido al mundo de la gente (p. 296), lo cual se logra solamente a través de la dialogicidad y es la metodología que permite la sistematización del conocimiento popular y devolverlo a los grupos sociales con los que se trabaja a través de la autovalidación.

Enfatizando nuestro desarrollo metodológico en las pedagogías críticas, que velan por la transformación y democratización de las prácticas pedagógicas, existe el desafío de potenciar en nuestros/as estudiantes la capacidad de escudriñar en las grietas de una realidad social humana que se muestra inmutable, construida desde categorías capitalistas, patriarcales, colonialistas y homogeneizadoras, con el propósito de develar y denunciar las contradicciones e injusticias existentes. Como afirma Mejía (2008), el proceso significa recuperar la tradición de pensamiento, de elaboración de una perspectiva teórica y de construcción epistemológica siguiendo un camino latinoamericano, sin dejar de lado los avances de la ciencia mundial.

De los muchos pensadores involucrados con esta renovación del pensamiento en el continente americano, se destacan Orlando Fals Borda y Paulo Freire. Estos son los pensadores que inspiran y de los cuales se toma mano para proponer la Investigación-Acción-Participativa como una alternativa epistemológica para la investigación, en este caso, de la pedagogía. Fals Borda (2008) afirma que el espíritu científico puede florecer en las circunstancias más modestas y primitivas, que un trabajo importante no es necesariamente costoso ni complicado, ni debe constituirse en monopolio de clase o de la academia.

El mismo Fals Borda (1987) nos deja un mensaje importante para este proceso, y es que el obstáculo más importante, es sin duda, la tendencia del intelectual a proyectar su saber sobre la realidad, a querer encontrar en ella lo que nosotros/as ya sabemos desde nuestra formulación teórica. Lo que es esencial en esta perspectiva epistémica es el nuevo “modo de ver” y en cierta medida el “ver de nuevo”, que no se puede entender sin entrar en el campo de la acción participativa que se establece por la comunicación.

Para Domingo Bazán (2013) apuntar a pensar y repensar nuestra propia realidad, dialogando sobre los problemas existentes, cuestionando las propias comprensiones e instalando

procesos de cambio y resignificación que vayan más allá de lo instrumental y lleguen al orden ético y de lo posible. Dice así Bazán (2013):

Comprender que la escuela es vista como el lugar donde se hereda la sociedad y donde se construye –se sueña, se ambiciona- una sociedad mejor. Y que es la propia mirada crítico-social la que explicita que esto no se logra a cabalidad porque la escuela tiende a reproducir un orden social injusto y a generar una clase oprimida incapaz de cuestionar el orden heredado (p. 90)

En este mismo sentido, Rita Segato (2013) plantea que “ya no se trata de dirigir la mirada hacia el otro con la finalidad de conocerlo sino la de posibilitar que nos conozcamos en la mirada del otro” (p. 12). Nos habla de una disciplina interpelada, solicitada, demandada por los pueblos que han sido históricamente oprimidos, nos resulta potente respecto de nuestras prácticas metodológicas la figura de la interpelación, porque creemos que la investigación si se pretende descolonizadora y comprometida tienen que estar al servicio de las organizaciones, los movimientos y los pueblos. Pero no la concebimos exactamente como una demanda a satisfacer, sino más bien como construcción conjunta del problema, del foco, de preguntas, de aspectos a mirar, a partir de las necesidades de los sujetos (antes objeto) con quienes trabajamos (Guelman y Palumbo, 2018).

1.1 Técnica de recogida de información: Análisis documental

La técnica de recogida de información que utilizaremos será el análisis documental, pues, uno de los ejes de esta investigación es el currículum. Elemento fundamental para cualquier proceso pedagógico, entendiéndolo como un eje de la pedagogía y que se materializa de distintas formas. Es un planteamiento sociopolítico y epistémico para comprender los procesos de aprendizaje. Para Tadeu da Silva (1999) el currículum trasciende el plano organizativo y de metas dentro de la escuela:

El currículo tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confinarán. El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, currículum vitae: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad. (p. 36)

Es por esta razón, que toma relevancia pensar(se) más allá de las perspectivas tradicionales de comprender la vida y la pedagogía. Es decir, entender los enfoques epistémicos con los cuales se interpretan y ejecutan las prácticas, conceptos y paradigmas. El currículum no está compuesto solamente por la perspectiva más clásica que aboga por organizar habilidades y contenidos, sino que hay perspectivas que abogan por un currículum emergente, crítico (Pinto, 2013) y, según nuestra propuesta, descolonizador.

En específico, esta técnica de recogida de información será aplicada al currículum escolar oficial de Octavo básico. Un propósito inicial será su revisión acuciosa para determinar la presencia de la incorporación de elementos multi e interculturales en este nivel y la profundidad que acoge; posteriormente, analizaremos a través de categorías la perspectiva epistémica que predomina.

Dentro de nuestro trabajo y el trabajo en conjunto con los y las estudiantes está también presente la tarea de formular y aplicar un currículum que tenga dimensiones aferradas al paradigma decolonial que intencionamos en esta investigación. Para esta labor, y como acto seguido del análisis documental del currículum oficial, está la elaboración de una propuesta curricular que se enmarque en los idearios de la decolonialidad. Esta propuesta curricular será elaborada por parte nuestra y será presentada a los y las estudiantes con la finalidad de que estos tengan la capacidad de discernir entre ambos documentos, y así puedan discutir sus intereses en torno a la clase de

historia, geografía y ciencias sociales y descartar o valorar los elementos que encuentren pertinentes para su propia formación.

Para la validación de sus intereses y también dar una finalidad concreta a lo que los y las estudiantes pudieron valorar y rescatar de la comparación de ambos documentos curriculares, se espera el poder construir un tercer modelo curricular que integre lo rescatado por los y las estudiantes en la discusión previa. Este tercer modelo curricular debe sintetizar lo analizado por el estudiantado permitiendo integrar los elementos a los que les dan importancia y consideran pertinentes para la realización de una clase de historia, geografía y ciencias sociales. Es decir, de los dos modelos presentados anteriormente (currículum oficial y currículum alternativo) se debiera considerar un tercer modelo que integre los elementos que rescatados por el estudiantado y permitan dar pie a la implementación de una clase de historia, geografía y ciencias sociales mediante un currículum emergente con perspectiva decolonial.

1.2 Grupos de trabajo y validación

Dentro de la IAP, predomina el vínculo social que genera el investigador con la realidad que estudia y con los sujetos/as que son parte de la investigación. Entre mayor el acercamiento tenga el/la/le investigador, mayor es la profundización de lo investigado. Metodológicamente, las estrategias que coinciden con estas perspectivas tienen relación con propuestas que busquen acercar al investigador al fenómeno estudiado, como la observación participativa y la entrevista.

Para llevar a cabo esta metodología de investigación es necesario propiciar las tareas realizadas por los y las estudiantes en consonancia con los principios que presenta la IAP. En este sentido, al proponer un currículum crítico, se espera que los y las estudiantes sean capaces de discernir entre la propuesta y el currículum oficial a través de grupos de trabajo que sean capaces de valorar los conocimientos que encuentren pertinentes para la construcción del modelo curricular emergente. La idea principal de trabajar en grupos es la de que los y las estudiantes comuniquen

con sus pares lo que pretenden aprender en las clases de historia, para que de esta manera se puedan compartir espacios de reflexión que permitan poner en común inquietudes y validaciones de una nueva propuesta curricular construida de manera colectiva.

En términos concretos, estos grupos de trabajo tienen dos misiones que son primordiales para la construcción de conocimientos en colectivo que se pretende levantar en esta investigación. En primer lugar, los y las estudiantes deben ser capaces de discernir con sus conocimientos previos cuáles son los elementos que encuentran pertinentes para revisar en la clase de historia, cuáles son las reivindicaciones que consideran deben ser el punto de partida para la construcción de conocimientos y poner en común estas ideas que serán levantadas desde la particularidad. En segundo término, los y las estudiantes deben ser capaces, igualmente, de descubrir que elementos no encuentran necesarios de revisar en la clase de historia, los cuales no les hacen sentido en su quehacer diario y no les llama la atención. Es decir, los y las estudiantes deben ser capaces de validar y descartar los elementos según se establezca en cada grupo.

Consideramos importante consignar que al final del proceso nuestro interés también recae en levantar un cuestionario que tenga como propósito evaluar y revalidar el proceso de construcción colectiva del curriculum emergente. Esta será presentada en formato impreso, tipo escala Likert en donde habrá preguntas de selección múltiple y un espacio para que ellos y ellas puedan agregar comentarios escritos.

1.3 Entrevista grupal y focalizada a representantes

Esta técnica tendrá, como definimos, 3 pasos, el primero será la etapa Diagnóstica en donde definiremos grupos de trabajo y tendrán que escoger un encargado por grupo para que tome apuntes de lo conversado, definimos este espacio como autónomo y que nuestra intervención aquí será para llevar a cabo un grupo de preguntas que evidenciamos serán para contra preguntar. Las

preguntas en este paso tendrán como finalidad relevar sus intereses sobre la clase de Historia y Geografía y sobre la investigación participativa.

Un segundo momento está definido para que cada representante de los grupos del paso anterior, conforme la etapa Evaluativa, con el propósito de informar lo conversado en los grupos anteriores, sistematizando esa información, nos centraremos en preguntas sobre lo curricular. En este paso le mostraremos como está conformado el curriculum oficial y la propuesta curricular emergente que nosotros le llevaremos, con el propósito de dialogar sobre los intereses que ellos y ellas proponen y como se podrían ver reflejados en la propuesta curricular. Las preguntas van dirigidas a escuchar sus impresiones sobre otras formas de creación curricular, que les pareció el ejercicio de poder dialogar sobre sus intereses y como estas pueden ser plasmadas en el currículum de historia.

El último paso de la entrevista, que llamaremos Valórica-Política, es cuando ya hayamos implementado nuestras clases acorde a todo el proceso sumativo de participación colectiva y podamos recoger sus impresiones en torno a como vieron implementado sus intereses, que les llamó la atención, que temas sumarían. Todo lo que ellos y ellas digan será primordial para comprender la dificultad del desarrollo de la IAP, esta última parte estará enfocada en la conversación que se vaya dando con las y los estudiantes a modo de plenaria.

2. Muestra

En la muestra se espera que el total de estudiantes puedan ser partícipes de la investigación, donde la acción participativa sea el motor de recogida de información. La muestra, entonces, considera a los y las 45 estudiantes del 8avo D del colegio República del Paraguay. Los y las estudiantes participarán en su totalidad y activamente dentro de la investigación dando su opinión e interviniendo de manera directa.

2.1 Características de la técnica

Las principales herramientas que utilizaremos para nuestro marco metodológico corresponden a la revisión de los instrumentos curriculares emanados por el MINEDUC. Seleccionamos este tipo de análisis documental de índole escrita ya que nos permite observar de forma rigurosa y sistemática la forma en que se aborda el contenido conceptual, procedimental y actitudinal en los programas curriculares de 8° Básico referente a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales.

En cuanto a las fuentes documentales, utilizaremos las fuentes oficiales emanadas por el MINEDUC para el curso de 8° Básico:

- Ley General de Educación
- Historia, geografía y ciencias sociales. Programa de estudio 8° básico
- Bases curriculares 7° Básico a 2° Medio

Este análisis de los documentos curriculares tiene como propósito el construir y presentar a los y las estudiantes un parámetro que se enmarque dentro de los postulados presentados en el marco teórico y que abarcan todo el propósito de la investigación, teniendo en cuenta los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se encuentran dentro del currículum oficial. Es decir, se formulará un marco curricular alternativo donde se intenta tomar los aspectos de la formación del currículum oficial para darle un giro orientado al ideario de la decolonialidad.

Nuestro propósito es incentivar la participación activa por parte del estudiantado para la elaboración de un marco curricular emergente que refleje los intereses reales al momento de plantearse frente a una clase de historia, geografía y ciencias sociales. Es por esto que no consideramos solamente el análisis del currículum oficial como la única forma de recogida de información, sino que es necesario y pertinente para las características de este trabajo el considerar igualmente el rescate de los elementos que valoran los y las estudiantes y que creen que sean

pertinentes de abordar en una clase de historia, geografía y ciencias sociales. Ante de cualquier análisis de documentos curriculares, creemos que un primer paso para dar pie e importancia a lo que los y las estudiantes pueden aportar para la construcción curricular, es validar los intereses y perspectivas que los y las estudiantes manifiesten en la discusión grupal.

Para la construcción del currículum emergente se considera la elaboración de un modelo curricular alternativo que será presentado a los y las estudiantes en conjunto al modelo curricular oficial. Este será entregado a los representantes de cada grupo que trabajó anteriormente para que puedan formular, reformular y validar sus propios intereses, dejando esta construcción curricular alterna como un modelo totalmente variable a las condiciones que los y las estudiantes crean coherentes con sus intereses al momento de estar presentes en la clase de historia. De esta discusión se espera que se recojan las propuestas de los grupos que representan donde se presenten sus intereses en materia curricular y puedan ser puestos en común posteriormente, dando paso a la construcción del currículum emergente.

De la discusión grupal inicial, en la cual los y las estudiantes manifiestan sus intereses en torno a los temas a tratar en la clase de historia, sumado a la bajada de información y reflexión en torno al currículum oficial y el alternativo que se presentará a los representantes de cada grupo, se construirá un currículum emergente que debe ser validado por los y las estudiantes. Es necesario considerar la validación por parte del grupo de estudiantes del resultado que surja de toda la discusión previa. La validación será considerada de manera general en forma de plenario discutiendo cada punto a tratar en las clases de historia y que guía el currículum emergente. Esta validación es de suma importancia dado que, dentro del documento presentado como resultado de la discusión, se debe encontrar los elementos que el grupo de estudiantes consideró vitales y necesarios para su formación en las clases de historia, geografía y ciencias sociales y poder ser así aplicado posteriormente.

Como última instancia, y posterior a la validación del currículum emergente, se considera la aplicación de este documento concretamente en clases teóricas. La materialización de este currículum emergente debe estar constantemente analizado por el grupo de estudiantes del 8avo D, dado que debe considerar los elementos que integraron y que son propicios para su formación. Como validación final, se espera que los y las estudiantes contesten un cuestionario que revele si lo aplicado del currículum emergente está en consonancia con lo expuesto en la discusión previa.

3. Diseño instrumental

3.1 Análisis documental: planes, programas y bases curriculares

Como hemos planteado, esta técnica de recogida de información se basará en los planes y programas de estudio del MINEDUC para el curso de 8° Básico (2016) y las Bases Curriculares (2015). Este es nuestro universo de material documental. Estos documentos responden a la Ley General de Educación (Ley 20.370), que es la que norma y regula los procesos escolares en Chile.

Dada la gran cantidad de Objetivos de Aprendizaje (OA) para el nivel de 8° (22 OAs (Objetivos de Aprendizaje) la decisión metodológica para la categorización fue utilizar los Objetivos de Aprendizaje de la Unidad 3, que corresponden al proceso de planificación de nuestras clases donde esperamos implementar todo el trabajo colectivo que nos propusimos con la IAP, correspondiendo a una unidad didáctica. Estas muestras son seleccionadas por los investigadores considerando los temas que también a las y los estudiantes le resultaron relevante y pudimos hacer una correlación entre clase a clase.

En las bases curriculares (MINEDUC, 2015) encontramos la organización de los Objetivos de Aprendizaje a través de organizadores temáticos. La selección de los criterios de los Objetivos de Aprendizaje se basa en aquellos ejes y consideramos las siguientes dimensiones:

Tabla 1: Criterios de selección y ordenamiento de los Objetivos de Aprendizaje¹

Nivel/Dimensiones	Historia de Europa	Pueblos indígenas y tribales americanos	Historia de América
Unidad 3: Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia 8° Año Básico	<i>"Nuevos principios que configuran el mundo occidental; Ilustración, revolución e independencia"</i> OA 14-15-18-20		<i>"Influencia de las revoluciones occidentales en el mundo americano colonial"</i> OA 16

Tabla 2: Aprendizajes basales y complementarios

Currículum oficial	
Aprendizajes basales	Aprendizajes complementarios
Caracterizar la ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas tales como el ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y	Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa y las independencias de las colonias en Latinoamérica.

<p>fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano.</p>	
<p>Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile.</p>	<p>Analizar, apoyándose en diversas fuentes, la centralidad del ser humano y su capacidad de transformar el mundo en las expresiones culturales del Humanismo y del Renacimiento.</p>
<p>Explicar el concepto de derechos del hombre y del ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución Francesa, y reconocer su vigencia actual en los derechos humanos.</p>	
<p>Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica.</p>	

Tabla 3: Habilidades y actitudes

Habilidades	Actitudes
HI08 OAH A Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo, reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de	HI08 OAA A Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología

<p>acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel.</p>	<p>u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.</p>
<p>HI08 OAH B</p> <p>Analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel.</p>	<p>HI08 OAA B</p> <p>Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.</p>
<p>HI08 OAH C</p> <p>Representar la ubicación y características de los lugares, y los diferentes tipos de información geográfica por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas y de la utilización de herramientas geográficas y tecnológicas.</p>	<p>HI08 OAA C</p> <p>Pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias, y desarrollar una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.</p>
<p>HI08 OAH D</p> <p>Interpretar datos e información geográfica, utilizando tecnología apropiada para identificar distribuciones espaciales y</p>	<p>HI08 OAA D</p> <p>Demostrar valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante</p>

<p>patrones (por ejemplo, población, cultivo, ciudades, regiones, entre otros), y explicar las relaciones entre estos.</p>	<p>distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis.</p>
<p>HI08 OAH E</p> <p>Seleccionar fuentes de información, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención). • La relación con el tema. • El uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información que entregan. 	<p>HI08 OAA E</p> <p>Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.</p>
<p>HI08 OAH F</p> <p>Analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas sobre temas del nivel.</p>	<p>HI08 OAA F</p> <p>Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.</p>
<p>HI08 OAH G</p> <p>Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos:</p>	<p>HI08 OAA G</p> <p>Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Definición de un problema y/o pregunta de investigación. • Planificación de la investigación sobre la base de la selección y el análisis de la información obtenida de fuentes. • Aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida. • Elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales. • Comunicación de los resultados de la investigación. • Utilización de TIC y de otras herramientas. 	<p>forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.).</p>
<p>HI08 OAH H</p> <p>Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. 	<p>HI08 OAA H</p> <p>Desarrollar actitudes favorables a la protección del medio ambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Formular inferencias fundadas respecto de los temas del nivel. • Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. • Comparar críticamente distintos puntos de vista. • Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema. • Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos. • Evaluar rigurosamente información cuantitativa. 	
<p>HI08 OAH I</p> <p>Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema.</p>	<p>HI08 OAA I</p> <p>Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común.</p>
<p>HI08 OAH J</p>	<p>HI08 OAA J</p>

Comunicar los resultados de sus investigaciones de forma oral, escrita y por otros medios, utilizando una estructura lógica y efectiva, y argumentos basados en evidencia pertinente.	Usar de manera responsable y efectiva las tecnologías de la comunicación para la obtención de información y la elaboración de evidencia, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.
---	---

3.2 Entrevistas con estudiantes

Para abordar las entrevistas a realizar, lo primero es plantear como pregunta inicial la descripción de sus intereses en relación al dialogo que ellos y ellas tengan con la experiencia de acción participativa, será la etapa diagnóstica. Lo principal es que comenten que les parece lo que están viendo, en donde pondrían mayor atención o como ven que esto les puede aportar en su desarrollo personal y colectivo. Buscamos interiorizarnos sobre su participación en la clase de Historia, no solo en el aula, sino que en otros espacios que ellos/as encuentren conveniente mencionar (familia, amistades, por ejemplo) y si existe un dialogo que potencie su interés por el aprendizaje y que enfoques tienen.

En un segundo paso de las entrevistas, será la dimensión evaluativa, en la que se interrogará el impacto que tiene la enseñanza de la Historia para comprender como estos les pueden afectar. Aquí la sistematización de sus conversaciones en grupos nos dará una instancia donde podamos evaluar la propuesta curricular emergente que llevaremos para que ellos y ellas puedan incorporar sus intereses.

Y, finalmente, una dimensión valórica-política donde se analiza la implementación de la nueva propuesta curricular, ya habiendo incorporado sus opiniones.

Dimensión	Preguntas
Diagnóstica	¿Cuáles son tus intereses en la clase de Historia?
	¿Cómo es tu relación con la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?
	¿Qué espacio tienen tus intereses en la elaboración de una clase?
	¿Consideras que los elementos multi e interculturales están abordados en la clase?
	¿Cómo te sientes al participar de una investigación de este tipo?
Evaluativa	¿Cómo resultó la conversación que tuvieron con sus grupos de trabajo?
	¿Qué aspectos distintos al currículum oficial pueden destacar como importante para su formación?
	¿Qué temas crees que quedaron fuera y te hubiese gustado agregar?
	¿Cuáles son los aspectos de la materia que más te llamaron la atención?
	¿Qué te parece la propuesta alternativa al currículum? ¿Consideras que se encuentran

	algunos elementos que pudiste discutir con tu grupo?
Valórica-política	¿Cómo te sentiste en este proceso de creación colectiva?
	¿Te gustaría que existiesen más instancias así en otras asignaturas?
	¿Qué les pareció esta construcción en colectivo?
	¿Qué es lo que más destacarías de este proceso?

3.3 Elaboración unidad didáctica crítica-emergente

Dada las características de nuestra investigación, es que uno de nuestros propósitos es llevarles la propuesta de una unidad didáctica, en este caso de la Unidad 3, de darle relevancia a ciertos contenidos y conceptos que vemos que consideramos importantes dentro del aula y que ya han sido expresados por las y los estudiantes. Esta propuesta, ubicada dentro de las características de un currículum crítico-emergente será presentado a las y los estudiantes para crear un dialogo relevante, relacionándolo con las entrevistas y que posteriormente esperamos sea validada.

Octavo Básico

Objetivos basales	Objetivos complementarios	Contenidos
Entender la ilustración como corriente de pensamiento europeo, considerando las ideas basadas en el perfeccionamiento de la concepción del	Analizar cómo las ideas ilustradas sirven como fundamento de la libertad dentro de los procesos de independencia del siglo XVIII y XIX en América, considerando las revoluciones criollas como la	<ul style="list-style-type: none"> - Secularización europea - Crisis de la monarquía absolutista - Surgimiento de la República burguesa - Independencia de Estados Unidos

<p>hombre europeo como único modelo de ser humano, y comprender las vinculaciones de esas ideas en torno al arte, la organización social y la economía, creando una tensión dentro del absolutismo, dando pie a la construcción de la hegemonía republicana.</p>	<p>materialización de las ideas del renacimiento europeo en el continente, entendiéndose que se imponen por sobre las demás formas de organización social y política.</p>	
<p>Comprender la independencia de las colonias en América como la conformación de un sistema neocolonial de dominación que rescata los elementos ilustrados e impone la República como forma</p>	<p>Contrastar los diferentes procesos de independencia en el continente americano durante fines del s.XVIII e inicios del s.XIX, tensionando dicho proceso, considerando los nuevos actores que se suman al control territorial en América. En conjunto con la relevancia que toman los debates en torno a la</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Crisis sistema colonial - Independencia de Haití - Neocolonialismo

<p>de organización política en el continente, en desmedro de los pueblos indígenas y tribales, apropiándose de sus identidades.</p>	<p>concepción de ser humano exigido por Europa y como se contrastan con la diversidad territorial.</p>	
<p>Analizar el concepto de derechos de los hombres y de las mujeres como una disputa generada por la Ilustración y la Revolución francesa, reconociendo su génesis e imposición desde Europa contemplando una única concepción de ser humano.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Patriarcado - Entronque patriarcal - Visión única de la humanidad
<p>Estrategias metodológicas</p>	<p>Apoyo pedagógico -material didáctico</p>	<p>Evaluaciones</p>

		(formativa, metacognitiva, sumativa)
<p>Establecer dinámicas de técnicas participativas para iniciar las clases, con el propósito de activar en todas las clases.</p> <p>Para desarrollar los contenidos de la clase sobre Revolución francesa y debatir sobre el porqué de una Declaración de los hombres y no de las mujeres, poner en tensión las practicas patriarcales de ese momento histórico con nuestra actualidad, a través de preguntas que inviten al dialogo de las y los estudiantes.</p>	<p>Mapas didácticos geográficos: Slavevoyager.</p> <p>Videos: Sobre revolución francesa, revolución haitiana, revueltas indígenas, neocolonialismo en América.</p> <p>Fuentes: Sobre el derecho de las mujeres, la dependencia/independencia en América.</p>	<p>Evaluación de tipo diagnóstica al comenzar la clase y cada vez que se necesiten consolidar saberes.</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica en donde los y las estudiantes participen de manera activa.</p>

<p>Ocupar la dialogicidad (Freire, 2018) como fundamento de participación colectiva en todas las clases.</p>		
--	--	--

3.4 Validación del currículum emergente

Cuando hayamos conversado con las y los estudiantes, en donde ellos y ellas hayan conversado sobre sus temas de interés y llegado a acuerdos de como integrarlos a la propuesta curricular emergente, tendremos el formato definitivo de currículum emergente:

Documento de propuesta curricular		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES

<p>Clase 1</p> <p>Caracterizar la Revolución francesa como un proceso comandado por la burguesía que consigue establecerse en el poder, consignando la Declaración de los derechos del hombre y de la mujer europeas como nuevos parámetros para la comprensión del ser humano universal.</p>	<p>Clase 1</p> <p>Revolución francesa burguesa</p> <p>Declaración de los derechos del hombre y de la mujer.</p> <p>Patriarcado</p> <p>Castas</p>	<p>Clase 1</p> <p>En un primer momento se les consulta sobre que saben sobre la revolución francesa y su relación con las castas sociales, se anotan sus impresiones en la pizarra.</p> <p>En un segundo momento se espera que las y los estudiantes puedan identificar las consecuencias de las etapas que tuvo la revolución francesa, se hace hincapié en los conflictos entre castas, a través de imágenes satíricas.</p> <p>A continuación, se espera que las y los estudiantes comprendan el porqué de la Revolución francesa de carácter burgués a través de la lectura de ambas declaraciones donde se definen los derechos del hombre y la crítica realizada por las mujeres, elaborando sus propios derechos, se espera que acá puedan reflexionar el rol de las mujeres en la revolución, se anotan sus impresiones en la pizarra.</p>
--	---	--

		<p>Finalmente, las y los estudiantes trabajan sobre el concepto de patriarcado y burguesía, creando un relato en donde puedan compartir sus impresiones de la revolución francesa y como estas tienen un efecto en la actualidad.</p>
--	--	---

<p>Clase 2</p> <p>Identificar el proceso de Independencia de Haití bajo la mirada crítica, entendiéndola como una revolución de esclavos africanos en América que promueve el deseo liberador de las colonias europeas y desafía las estructuras sociales del continente.</p>	<p>Clase 2</p> <p>Revolución de los esclavos</p> <p>Abolición de la esclavitud</p> <p>Castas sociales de la sociedad colonial.</p>	<p>Clase 2</p> <p>Los y las estudiantes, en primera instancia, logran recordar los elementos de las clases anteriores referidos a la esclavitud y las castas sociales en la colonia.</p> <p>Posteriormente, se espera que los y las estudiantes puedan identificar temporal y espacialmente la Independencia de Haití mediante la visualización y análisis de un mapa.</p> <p>En seguida, se espera que los y las estudiantes comprendan las causas de la revolución de los esclavos poniendo énfasis en las castas sociales, la esclavitud, la cosmovisión africana y la organización de los rebeldes.</p> <p>Finalmente, los y las estudiantes aplican lo aprendido dentro una actividad que consiste crear relato sobre las experiencias de personas africanas en América.</p>
--	---	--

<p>Clase 3</p> <p>Comprender los procesos de revoluciones indias de finales del siglo XVIII como sucesos relevantes para entender el racismo que se genera al romper con el ideario europeo de ser humano y revolución</p>	<p>Clase 3</p> <p>Revueltas Indias</p> <p>Patriarcado</p> <p>Entronque patriarcal</p> <p>Consecuencias de las actuaciones de hombre y mujeres indígenas, en la lucha por la liberación.</p>	<p>Clase 3</p> <p>Las y los estudiantes, en primera instancia, identifican los elementos referidos a las castas sociales y la forma de organización política territorial (Virreinos/Capitanías generales) de la época colonial en América.</p> <p>Posteriormente, identifican las diferencias sociales, culturales y de pugna de poder entre los grupos europeos, mestizos e indígenas.</p> <p>A continuación, se presenta una serie de mujeres y hombres que se levantaron en los grandes movimientos indios contra la Colonia.</p> <p>Finalmente, a las y los estudiantes se les pedirá que puedan recoger el nombre de alguno/a de las/os indígenas que se levantaron por su liberación contra la Colonia y reflexionar sobre el racismo y de otras posibilidades de revolución.</p>
<p>Clase 4 (Ind)</p>	<p>Clase 4</p>	<p>Clase 4</p>

<p>Identificar las independencias latinoamericanas como una consecución de la dominación colonial en América a través del concepto del Neocolonialismo.</p>	<p>Causas de las independencias criollas latinoamericanas. Consecución de la dominación colonial. Neocolonialismo.</p>	<p>En primera instancia, los y las estudiantes recuerdan los elementos de las clases anteriores referidos a las revueltas indígenas, la Independencia de Haití y la Revolución Francesa mediante preguntas guías como:</p> <p>¿Qué características tienen las revueltas indígenas?</p> <p>¿Qué importancia tuvo la Independencia de Haití para el continente?</p> <p>¿Por qué la Revolución Francesa tuvo que ser un acto violento?</p> <p>Ideas quedan anotadas en la pizarra.</p> <p>Posteriormente, los y las estudiantes contrastan los conceptos de Independencia y Dependencia asimilados desde la relación de las colonias con el centro hegemónico, mediante una comparación de ambos conceptos. Ideas quedan anotadas en un cuadro comparativo en la pizarra.</p> <p>Siguiendo con la clase, los y las estudiantes comprenden la influencia de las ideas</p>
---	--	---

		<p>ilustradas en América como una causa de la Independencia criolla, de la consolidación de la República y la distinción social a través de la raza, mediante la exposición de imágenes y fuentes (Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO, p. 746). Los y las estudiantes anotan en su cuaderno.</p> <p>Por último, los y las estudiantes aplican lo aprendido mediante la exposición de un video</p> <p>https://www.youtube.com/results?search_query=neocolonialismo+para+ni%C3%B1os)</p> <p>y contestando las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué elementos del neocolonialismo puedes identificar dentro de los procesos de Independencia Latinoamericana?</p> <p>¿Qué acciones de los nuevos Estados Nacionales pueden identificar como constitutivos de la neocolonialidad?</p>
--	--	---

		¿Qué principios crees que son correctos para un país que se independiza de una colonia?
INSTRUMENTOS		EVALUACIONES
<p>Clase 1</p> <p>Proyector</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=T_59S0tW1wY (Revolución francesa, tiktok)</p> <p>Mapa revueltas agrarias</p> <p>https://e1.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiauniversal1/unidad3/revolucionFrancesa/etapa1792_1794</p> <p>Declaración derechos del hombre y del ciudadano</p> <p>https://www.cndh.org.mx/index.php/noticia/se-aprueba-la-declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano#:~:text=El%2026%20de%20agosto%20de,las%20Naciones%20Unidas%20en%201948.</p> <p>Declaración derechos de la mujer y de la ciudadana</p>		<p>Clase 1</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica al comenzar la clase y cada vez que se necesiten consolidar saberes.</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica en donde los y las estudiantes participen de manera activa.</p>

<p>https://feministasconstitucional.org/portfolio-items/sobre-la-declaracion-de-los-derechos-de-la-mujer-y-de-la-ciudadana/</p>	
<p>Clase 2</p> <p>Proyector</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=H2z56j0H49k (Independencia de Haití: la revolución olvidada)</p> <p>https://www.instagram.com/p/CyBCSvLKC SV/ (Kwame Ture sobre la Independencia de Haití)</p> <p>Lápices de colores</p> <p>Hojas de Block.</p> <p>https://www.slavevoyages.org/voyage/database#timelapse (línea de tiempo de los barcos que traían esclavos desde África)</p>	<p>Clase 2</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica al comenzar la clase y cada vez que se necesiten consolidar saberes.</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica en donde los y las estudiantes participen de manera activa.</p>
<p>Clase 3</p> <p>Proyector</p> <p>Parlante</p> <p>Lápices</p> <p>Hojas de Block</p> <p>Mapa Mudo</p>	<p>Clase 3</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica al comenzar la clase y cada vez que se necesiten consolidar saberes.</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica en donde los y las estudiantes participen de manera activa.</p>

<p>https://www.youtube.com/watch?v=i6t0UQE0CoE (Micaela Bastidas y Bartolina Sisa)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=21Z65dzWtNQ (La “gran rebelión”)</p>	
<p>Clase 4</p> <p>Proyector</p> <p>Parlante</p> <p>Pizarra</p> <p>Fuente: Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO, p. 746.</p> <p>Video:</p> <p>https://www.youtube.com/results?search_query=neocolonialismo+para+ni%C3%B1os</p>	<p>Clase 4</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica al comenzar la clase y cada vez que se necesiten consolidar saberes.</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica en donde los y las estudiantes participen de manera activa.</p>

3.5 Cuestionario de revalidación del currículum emergente aplicado, tipo Likert.

1-. ¿Consideras que los elementos que fueron discutidos en el trabajo en grupo fueron integrados en la implementación de la clase?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo

Puedes complementar tu respuesta aquí:

2-. ¿Te sentiste parte de la construcción del currículum emergente?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo

- En desacuerdo

Puedes complementar tu respuesta aquí:

3-. ¿Crees que la construcción grupal del currículum beneficia el aprendizaje de la materia?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo

Puedes complementar tu respuesta aquí:

4-. ¿Crees que tus experiencias son importantes al momento de pensar la realización de una clase de historia?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo

Puedes complementar tu respuesta aquí:

5-. ¿Sientes que los profesores pudieron sintetizar de manera eficiente lo discutido en los grupos de trabajo, prestando atención a todas las opiniones que se levantaron?

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo

Puedes complementar tu respuesta aquí:

Finalmente, comenta tu experiencia dentro de la construcción del currículum emergente.

CAPITULO IV: ANÁLISIS Y HALLAZGOS DE LA IMPLEMENTACIÓN METODOLÓGICA

1. Re(descubriendo) el currículum oficial

En la primera parte de este capítulo, se trabajará con los primeros resultados de esta investigación. Se contextualizará acerca de la Ley General de Educación, el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y su organización en octavo básico, con el objetivo de analizar la carga colonial y, por lo tanto, eurocéntrica, presente en el documento oficial que rige a todos los establecimientos educacionales de Chile. De forma posterior, se analizarán las entrevistas hechas a las y los estudiantes, que sus características estarán detalladas más adelante.

Es muy relevante el diálogo que se establece entre práctica pedagógica, currículum y currículum emergente. Creemos que esta triangulación, permite no tan sólo develar las problemáticas que se viven hoy en las escuelas, sino que tomar posición respecto al quehacer docente, en palabras de Yásnaya Gil (2021): “En un sistema opresor que trabaja para que desaparezcas, seguir existiendo es ya resistencia. Para lograrlo es posible capitular en apariencia y utilizar las estructuras impuestas para subvertirlas y convertirlas en medios para resistir” (p. 44). Es acá donde también definimos la importancia de toda institución que envuelve a la comunidad educativa (Gobierno de turno, MINEDUC, comuna, escuela, UTP, docentes, apoderados y estudiantes, por solo nombrar a algunos actores/as). Dicho sea de paso, para motivos de nuestra investigación, nos es pertinente agradecer a la Escuela Bilingüe República del Paraguay, por abrirnos las puertas y darnos su apoyo en esta investigación.

Las reflexiones emanadas desde esta investigación buscan entablar esa relación, apelando a una praxis cotidiana. Al mismo tiempo, con ciertas preguntas movilizadoras interroga sobre los aportes, limitaciones y posibilidades que debería abrir esta investigación. Es decir, un

cuestionamiento desde la misma investigación para seguir profundizando las preguntas y prácticas, no tan sólo para quienes estamos en el área pedagógica, sino que a todos y todas quien la lean.

1.1 Hallazgos de las bases curriculares

En este apartado se profundizará sobre lo encontrado en las bases curriculares, ya sea su dimensión educativa, como lo que se plantea desde la legislación, lo que se propone desde el Ministerio y la visión del proyecto educativo a nivel nacional, teniendo como principal eje las bases curriculares, los planes y programas y los contenidos escolares.

1.1.2 Apuntes sobre la Ley General de Educación, las Bases Curriculares, Objetivos de Aprendizaje y los Programas de Estudio

En nuestro país la educación se encuentra regulada a través de la Ley General de Educación del 2009 (Ley 20.370). En ella se establecen los requisitos mínimos que se deben exigir para cada nivel educativo y se definen los principios, derechos y deberes del Estado y de las y los ciudadanos y ciudadanas en cuanto a la educación. Es, por tanto, un documento fundamental para nuestro análisis investigativo puesto que nos delimita las posibilidades y restricciones de la enseñanza en contextos de educación formal.

Este documento curricular nos da el marco a las y los docentes para planificar las actividades de aprendizaje y enseñanza, a través de diversos procesos y contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales teniendo como fin lograr un desarrollo integral de las y los estudiantes y así contribuir a la construcción de un futuro más justo y solidario. En las bases curriculares (MINEDUC, 2015) se establece el marco curricular con respecto a las diversas asignaturas impartidas en las escuelas formales. En este mismo documento se expresan las definiciones, antecedentes y objetivos de la educación, así como también la definición que concibe

el MINEDUC con respecto a las bases curriculares. Así, en el punto 4 de sus definiciones declara que:

Las bases curriculares constituyen, de acuerdo con esta ley, el documento principal del currículum nacional. Su concepción se enmarca en lo que establece nuestra Constitución y en lo que ha sido nuestra tradición educativa. Por una parte, cumple con la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. DE esta forma asegura que todos los alumnos y todas las alumnas participen en una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social. Por otra parte, se reconoce que esta base curricular admite ser complementada; por ende, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus propuestas de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo. (MINEDUC, 2015, p.16)

Considerando lo anterior, el MINEDUC plantea las Bases Curriculares de manera nacional, es decir, que engloba a todos los territorios, independiente a las particularidades que se presentan en la región chilena. Se enmarca en el plano legal, bajo la constitución, que también es un documento homogéneo, bajo la justificación de generar en las escuelas chilenas la misma educación o la igualdad en términos educativos. Si bien expresa que existe posibilidad de la *libertad de expresar diversidad*, esta aparece como una sugerencia anclada a la estructura curricular nacional, no considerando también las diferencias económicas y culturales de los territorios.

Además, a modo de resumen, el MINEDUC se refiere a las bases curriculares de la siguiente forma:

Las bases curriculares indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y todas las alumnas (...). Dichas bases tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente del cual se construyen los programas de estudios del Ministerio de Educación, los programas de estudios elaborados por los establecimientos que opten por programas propios, los planes de estudio, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje (...). Los establecimientos pueden elaborar programas propios para todas las asignaturas obligatorias o para alguna de ella. (2015, pp. 22-23)

Es así como las bases curriculares se convierten en una especie de hoja de ruta para las escuelas de este territorio que no posean planes y programas propios, evaluando los diversos aprendizajes a través de los Objetivos de Aprendizajes (OA) y Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT). Estos últimos los podemos resumir en aprendizajes que emanan durante toda la trayectoria escolar de las y los estudiantes y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de cada estudiante, por lo que se entiende que tienen “un carácter más amplio y general; se considera que atañen a toda la trayectoria educativa y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula cómo fuera de ella” (MINEDUC, 2015, p. 22). Por el otro lado, los Objetivos de Aprendizaje (OA) son:

Objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los OA se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que busquen favorecer el desarrollo integral de las y los estudiantes. (...) Los OA relacionan en su formulación las habilidades, conocimientos y las actitudes plasmadas y evidencian de forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que él o la estudiante debe lograr. Se conforman así un currículum centrado en el

aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo.

(MINEDUC, 2015, p. 22)

Otro instrumento que se define en las Bases Curriculares corresponde a los Programas de Estudio. Estos son fundamentales en nuestro análisis debido a que, como mencionamos en el marco metodológico, definimos un criterio de selección de ciertos Objetivos de Aprendizajes que se encuentran dentro del Programa de Estudio de 8° Básico para su posterior análisis. Estos programas organizan los diversos contenidos de forma anual. En palabras del MINEDUC:

Los programas de estudio entregan, al menos una organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje para su logro en cada año escolar. Constituyen una propuesta que organiza en el tiempo los OA para facilitar a la o el docente su quehacer en el aula. En ellos se define una secuencia recomendada de los objetivos, una estimación aproximada del tiempo escolar requerido, indicadores de logros sugeridos y ejemplos de actividades de aprendizaje y de evaluación. Estos instrumentos tienen un carácter flexible y general para que puedan adaptarse a las realidades de los establecimientos educacionales. (2015, p. 23)

Frente al análisis de las propias definiciones y visiones que establece el MINEDUC en cuanto a las Bases Curriculares, Objetivos de Aprendizaje y Programas de Estudio, hemos ido elaborando algunas ideas que nos permiten realizar algunas reflexiones iniciales que, luego, irán siendo profundizadas al avanzar en las experiencias de las y los estudiantes que ha participado en esta investigación.

Como investigadores y docentes nos resulta preocupante y limitador que el MINEDUC no aliente ni fomente la creación de planes y programas propios, en las diferentes escuelas del

territorio². Este aprendizaje común quita toda posibilidad de generar documentos y planes curriculares contextualizados, considerando el movimiento internacional de migraciones que pone a las escuelas en una situación que necesita evaluarse. Esto, porque quienes construyen y definen los aprendizajes comunes lo hacen desde una posición de privilegio, centralista y con un claro componente colonial que se expresa en las Bases Curriculares al mencionar que se enmarcan dentro de la Constitución y la “tradición educativa” del país, una tradición que posee la herencia y la carga colonial de los Estados-Naciones que surgen en el siglo XIX y que se reflejan en las Repúblicas Europeas.

En segundo lugar, otra reflexión que podemos advertir corresponde al énfasis y relevancia que se le atribuye a los Objetivos de Aprendizaje. Consideramos que los objetivos resultan necesarios e importantes en todo proceso de aprendizaje-enseñanza, pues, nos permiten contrastar los logros de cada estudiante con respecto a los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales vistos. El principal problema que encontramos en estos Objetivos de Aprendizaje es que en su construcción se excluye al estudiantado, quienes son los actores clave en cualquier proceso educativo, así como también las otras partes que componen la comunidad educativa. En el caso chileno de la construcción del currículum nacional, no existe un espacio de discusión para las y los estudiantes para decidir lo que requiere o no dentro de su aprendizaje. Los padres, madres y apoderados/as de cada estudiante no son vinculados/as con el contenido escolar, y se omite la construcción colectiva de los planes y programas, que considerando a estos/as actores, profundizarían la democracia de lo que requiere cada comunidad con el contenido escolar.

² Ahora bien, es necesario hacer la salvedad de que, si bien es una limitante, también existe la posibilidad de poder adentrarse a crear nuevos currículums, esto está en las bases y corresponde a las distintas escuelas y sus equipos movilizar para que esto sea posible.

Tampoco, existe una consulta barrial, territorial, regional, dónde se pregunte por las formas y contenidos que debería tener la escuela. Todas estas ausencias hacen que la construcción de la escuela, los planes y programas y Objetivos de Aprendizaje, sólo respondan a los intereses de quienes controlan el aparato educativo del Estado y no de las comunidades organizadas. Ya hemos mencionado que el acto pedagógico no es un acto individual, sino que colectivo, por lo que en la construcción de los saberes es necesario considerar a todas/os los/as participantes del proceso educativo.

Una tercera reflexión surge a partir de la obligatoriedad de seguir las Bases Curriculares como documento sobre el cual se escriben los programas de estudios. Esto nos genera una enorme limitación frente a la posibilidad de pensar otros Objetivos de Aprendizajes contextualizados y contruidos por las comunidades educativas o los diversos currículums emergentes que puedan surgir en las diferentes escuelas. Es por esto que resulta más que necesario agudizar la mirada cuando estemos hablando sobre el currículum escolar elaborado por el MINEDUC. Al tener una condición de obligatoriedad, tensiona a los currículums que emergen o se plantean de una forma distinta a la que plantea el Ministerio de Educación. En este sentido, cualquier prueba estandarizada (SIMCE, PAES, por ejemplo), tienen esta base en común y no desde lo construido desde las propias comunidades emergentes. Todo esto, pensando en que todos los territorios tienen una base en común, negando las condiciones sociales, sumamente desiguales en la región chilena. Donde los intereses también varían de acuerdo al espacio donde está emplazada la escuela o el espacio escolar. Si bien, existe esa posibilidad de plantear nuevos currículums y planes y programas propios, a pesar de esas pruebas estandarizadas, debemos hacer de fuerza para generar esos espacios de encuentro colectivo para que los procesos de cambio se comiencen a gestar.

1.1.3 Las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se encuentra compuesta por disciplinas que estudian diversas perspectivas del ser humano en el tiempo y en el espacio, y es una de las asignaturas obligatorias desde el primer año de escolaridad. En estas Bases Curriculares se declara que:

El trabajo conjunto de estas disciplinas permite a la o el estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad. La asignatura busca promover aprendizajes que representen un aporte significativo para enfrentar los desafíos de desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico, plural y cambiante.
(MINEDUC, 2015, p. 176)

Frente a esta definición de la asignatura nos surge una problemática en cuanto a la contextualización de los contenidos ya que, si bien es cierto que las interacciones que se dan en nuestro mundo son cada vez más complejas y aceleradas, en la realidad curricular estamos limitados a impartir los OA's que se nos presentan en las bases curriculares y los programas de estudios, los cuales pocas veces son contextualizados a las diferentes realidades regionales del país.

Desde nuestro rol como docentes investigadores nos resulta necesario destacar que estas Bases Curriculares son el marco dentro del cual nos debemos desenvolver para alcanzar los objetivos y, por tanto, traza los lineamientos en relación a los objetivos de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales. El énfasis de su propuesta considera siete puntos fundamentales, a saber:

- a. Perspectiva multidisciplinar
- b. Pensamiento Histórico
- c. Pensamiento Geográfico
- d. Desarrollo de las competencias ciudadanas y del respeto por los derechos humanos

- e. El carácter interpretativo de las Ciencias Sociales
- f. La Historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica
- g. Las Ciencias Sociales: perspectivas políticas y económicas

Para efectos de nuestra investigación, es cierto que la propuesta de la elaboración de una unidad didáctica con características descolonizadoras contempla varios de los puntos señalados arriba, y es justamente con la elaboración de la unidad didáctica, donde más que nunca, debemos hacer caso a la organización multicausal que nos ofrece la disciplina, y que nos permite comprender varios aspectos como una cadena de situaciones que acontecen y nos permitimos relatar, para su honra y reconocimiento.

1.1.4 La organización curricular en las Bases Curriculares (2015)

En la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales los diferentes OA se organizan en Organizadores temáticos que se agrupan en base a una “idea fuerza”. Esta organización curricular posee una secuencia cronológica de contenidos que se definen desde séptimo año hasta segundo año medio. Esta secuencia “sigue un orden cronológico, que se inicia en los albores de la humanidad y culmina en la revisión de los desafíos de nuestro mundo actual” (MINEDUC, 2015, p. 18). Ya que nuestro foco de investigación se centra en los contenidos de octavo procederemos a detallar y analizar la organización cronológica de dicho nivel.

C. *Octavo Básico*

Ya en octavo básico el MINEDUC (2015, p. 180) “ha puesto el acento en los procesos históricos que sientan las bases de la modernidad y que acaban en las revoluciones de los siglos XVIII y XIX”. Para motivos de nuestro análisis estamos justamente en un nivel educacional primordial, porque consideramos que según como están expuestas las materias, se reafirma la linealidad que existe sobre la Historia, ya produciendo una colonización epistémica, esto a los ojos

de todos y todas quienes tanto realizan y planifican clases, como para los y las estudiantes. Para estos fines, los organizadores temáticos que componen el nivel se dividen en seis.

El eje que nos interesa y que trabajamos para efectos de la investigación, es el que pone énfasis en la Ilustración y cómo esta incide en los procesos revolucionarios e independentistas americanos de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, nos es importante señalar la organización que existe en el nivel con respecto a los temas, por eso, aquí los colocaremos todos, pero volvemos a insistir en que solo nos fijaremos en el eje ya mencionado:

Tabla 3: Organizador anual temático

Organizador Temático MINEDUC	Objetivo de Aprendizaje asociado
<i>Los inicios de la modernidad: humanismo y Reforma (siglos XV – XVII)</i>	OA 1 – OA 2 – OA 3 – OA 4
<i>El choque de dos mundos y la mutua transformación de América y Europa.</i>	OA 5 – OA 6 – OA 7
<i>Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial.</i>	OA 8 – OA 9 – OA 10 – OA 11 – OA12 – OA 13
<i>Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia.</i>	OA 14 –OA 15- OA 16
<i>Formación ciudadana: una nueva concepción de los derechos individuales como fundamento de la política moderna.</i>	OA 17 – OA 18 – OA 19
<i>Sociedad y territorio: la Región en Chile y América.</i>	OA 20 – OA 21 – OA 22

Fuente: Elaboración propia.

1.1.5 Análisis de la organización curricular

Para comenzar, como investigadores podemos develar la visión que el MINEDUC posee sobre la Historia, ya que, la concibe como una línea de tiempo cronológica y progresiva. Esta forma de comprender la Historia posee una carga epistémica eurocentrista ya que coloca un inicio y un fin a estos procesos históricos, los cuales muchas veces no han terminado de cerrar por

completo. Esto resulta ser un elemento interesante, ya que en ninguna descripción de los documentos curriculares elaborados por el MINEDUC se menciona que la Historia debe proyectarse hacia un futuro, lo que niega, en lo teórico, la posibilidad de imaginar y construir otras realidades para las escuelas del territorio nacional. Por ejemplo, sería interesante pensar la escuela y el contenido escolar, de una manera holística integral, donde los contenidos trabajados pudieran dialogar de una manera complementaria y no fragmentada³. Al mismo tiempo, la incorporación de saberes ancestrales o de las y los estudiantes migrantes, acompañaría de manera dialéctica la relación entre conocer y experiencias presentes en todas las comunidades que habitan la escuela.

Otra consideración importante tiene relación con el acento que se pone sobre la historia de Europa. Esto resulta evidente en la organización curricular, ya que, en octavo básico, se aumenta la organización curricular de cuatro a seis ejes manteniendo la superioridad de Europa por sobre América, África o Asia. Como investigadores consideramos que la organización curricular de octavo reproduce el canon cultural europeo al centrar la Modernidad como un eje que configura el mundo occidental, a través de la Ilustración, la Revolución Francesa y los procesos independentistas en América. Estos procesos independentistas pusieron fin al pacto colonial, pero dan comienzo a una nueva forma de dominación neocolonial en la región. Al tener mayor contenido europeo, en lo simbólico tiende a comprender que los procesos del contenido europeo son más relevantes que los procesos de todo lo que no es Europa, el orden y la cantidad del contenido también construyen imaginarios en las y los estudiantes.

1.1.6 Sobre los programas de Estudio de 8° básico (2016)

³ Para John Dewey que era crítico con los enfoques tradicionales en los cuales las profesoras transmiten hechos de manera unidireccional hacia estudiantes pasivos. En cambio, él consideraba la educación como un proceso interactivo en el cual los estudiantes exploran temas sociales a través de un intercambio crítico con sus docentes.

Ya hemos mencionado que los diferentes Objetivos de Aprendizaje asociados a cada nivel son contruidos a partir de lo expuesto en las Bases Curriculares. En este sentido, el Programa de Estudio de octavo básico es una propuesta del MINEDUC para los establecimientos educativos del país. En la introducción del programa (2016) se menciona que las Bases Curriculares son un referente para aquellos establecimientos que deseen elaborar planes y programas propios, apelando a su autonomía y que es al MINEDUC a quien:

Le corresponde la tarea de elaborar Programas de Estudio que entreguen una propuesta pedagógica para la implementación de las Bases Curriculares para aquellos establecimientos que no optan por generar programas propios. Estos programas constituyen un complemento coherente y alineado con las Bases Curriculares y buscan ser una herramienta de apoyo para las y los docentes. (2016, p. 8)

Dentro del mismo documento se define conceptualmente a los Programas de Estudio declarando que estos proponen una organización cronológica de los Objetivos de Aprendizaje de acuerdo al tiempo disponible dentro del año escolar. Dicha organización:

Es de carácter orientador y, por tanto, las profesoras y los profesores deben modificarla de acuerdo a la realidad de sus estudiantes y de su escuela. (...) En síntesis, estos programas de Estudio se entregan a los establecimientos educacionales cómo un apoyo para llevar a cabo su labor de enseñanza, en el marco de las definiciones de la Ley General de Educación (Ley N°20.370 de 2019 del Ministerio de Educación). Así, su uso es voluntario, pues dicha ley determina que cada institución escolar puede elaborar sus propios programas en función de los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares. (2016, p. 9)

A continuación, procederemos a organizar y analizar parte de los Objetivos de Aprendizaje de Octavo Básico, colocando especial énfasis en la enseñanza de la Historia desde una perspectiva descolonizadora. En términos metodológicos utilizaremos los tres Objetivos de aprendizaje de la unidad 3, que son los que utilizamos en el curriculum emergente junto a las y los estudiantes del curso.

1.1.7 Programa de Estudio de 8° Básico

Tabla 4: Unidad 3 Nuevos principios que configuran el mundo occidental: Ilustración, revolución e independencia.

OA 14	Caracterizar la Ilustración como corriente de pensamiento basada en la razón, considerando sus principales ideas, tales como ordenamiento constitucional, la separación y el equilibrio de poderes del Estado, los principios de libertad, igualdad y soberanía popular y la secularización, y fundamentar su rol en la crítica al absolutismo y en la promoción del ideario republicano.
OA 15	Analizar cómo las ideas ilustradas se manifestaron en los procesos revolucionarios de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, considerando la independencia de Estados Unidos, la revolución francesa y las independencias de las colonias españolas en Latinoamérica.
OA 16	Explicar la independencia de las colonias hispanoamericanas como un proceso continental, marcado por la crisis del sistema colonial, la apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano, y analizar en este marco el proceso de Independencia de Chile.

Fuente: Programa de estudio Octavo Básico (2016)

La tercera unidad de Octavo Básico se desarrolla a partir de la occidentalización del mundo de la mano del proyecto Moderno y la Ilustración como forma de pensamiento. Nuevamente, observamos que las habilidades a trabajar en la unidad se enfocan en la caracterización, el análisis

y la explicación de las ideas ilustradas con la finalidad de dar a entender a nuestros y nuestras estudiantes que el legado civilizador europeo decantó en los procesos emancipatorios latinoamericanos. Ya hemos mencionado que el surgimiento de los Estados Nacionales da paso a una nueva forma de colonización, esta vez a una escala global bajo la figura del proyecto modernizador.

El OA 15 se centra en las ideas ilustradas manifestadas en la independencia de Estados Unidos, la Revolución Francesa y las independencias de las colonias españolas en América. En este sentido, asumimos que fueron estas ideas las que produjeron un terremoto de incertidumbre en la región, pero el foco siempre se centra en EEUU y Europa, relegando al último lugar a los países americanos. En este caso consideramos que también se descontextualiza debido a que podría alzarse otro tipo de contenido como la revolución haitiana, la cual es una revolución anticolonial, ya que se proclama como la primera república negra independiente del mundo en 1804. Creemos que este tipo de contenido debería ser impartido en las salas de clases y debiera ser parte de un OA pensado por el MINEDUC, ya que hoy en día, por los movimientos migratorios, existe una relación con ese territorio en particular considerando los datos de personas haitianas habitando el territorio. Esto potenciaría la multi e interculturalidad en el aula y nos ayudaría a pensarnos de mejor forma en el aspecto socio histórico, ya que le otorga a las y los estudiantes la posibilidad de comprender la simultaneidad de eventos históricos y geográficos a partir de dinámicas que se siguen expresando en nuestro presente.

En cuanto al OA 16, este nos habla de la ruptura del pacto colonial y la crisis de la gobernabilidad en la región. Pone como eje central la “apropiación de las ideas ilustradas y la opción por el modelo republicano” en el caso chileno, asumiendo que las elites criollas toman como suyas las ideas de otros, sin siquiera cuestionar o plantearse otras posibilidades. Aquí también consideramos que se relega las rebeliones indígenas que son previas a lo que conocemos

como procesos de independencia y que, dentro de las lógicas de una unidad didáctica descolonizada, es relevante considerarlas por la incorporación de otros/as actores al escenario de descontento y que no solo cumple con la función de emular lo que sucede en Europa, sino que, de re(conocer) experiencias de otras formas de organización política social.

2. Repensar los conocimientos: Análisis de actividades y entrevistas

Para anclar lo expuesto anteriormente con la construcción curricular emergente que se realiza en conjunto con el 8°D del República del Paraguay, hemos considerado una estrategia metodológica que permita concentrar las costumbres, intereses e identidades de los y las estudiantes con el fin de que la construcción curricular emergente sea fiel a las necesidades de formación que el curso manifiesta. De esta manera, el posicionar nuestra metodología desde Investigación Acción Participativa, nos permite adentrarnos en las relaciones diarias de los y las estudiantes, manteniendo distancias y cercanías precisas para la cooperación en la construcción de una clase. Para esto, es necesario mencionar que, del grupo de estudiantes de un total de 45, accedieron a trabajar en conjunto con nosotros 14. Desde ya les agradecemos su participación en las distintas instancias de taller que realizamos junto a ellos y ellas y su entusiasmo por comentarnos en las entrevistas realizadas todo en completa confianza. Consideramos que eso es un avance sustancial en las formas de hacer pedagogía y nos pone contentos saber que logramos un vínculo importante con cada uno y una de ellas y ellos.

La manera de analizar nuestro proceso de investigación con el curso del 8° D estará guiada por tres dimensiones que, a manera de progresión, van creando un andamiaje para la construcción del currículum emergente. Tanto las actividades realizadas para la construcción del documento curricular como las entrevistas que complementan las actividades van en concordancia con este andamiaje y progresan en los intereses de los y las estudiantes para vincularlos con la creación de

una secuencia didáctica que incorpore dichos intereses. Las dimensiones consideradas para la construcción de la secuencia didáctica son, en primer lugar, la dimensión diagnóstica, siguiendo con la dimensión evaluativa y finalizando con la dimensión valórico-política. A continuación, pasamos a analizar cada una de las dimensiones intentando entrelazar las reflexiones de las actividades y de las entrevistas.

2.1 Dimensión diagnóstica

Dentro de la dimensión diagnóstica, tanto en la parte de actividades como de las entrevistas realizadas, nuestra misión como profesores investigadores es lograr hacer un levantamiento de los intereses de los y las estudiantes en torno a la materia del ramo de historia. Esta revelación de intereses se proyecta a través de preguntas abiertas que, tanto a nivel grupal (en las actividades) como de manera más dialógica (en las entrevistas), son necesarias para encaminar el proceso de construcción curricular emergente debido a que, sin los intereses primarios de los y las estudiantes, es imposible crear algo desde el diálogo y la participación de cada persona involucrada. A continuación, pasamos a revisar, en primer lugar, la actividad realizada en esta dimensión, para posteriormente dar paso a la instancia de entrevistas. Finalmente, se entregan algunas reflexiones de lo rescatado de los y las estudiantes.

2.1.1 Actividad diagnóstica

En la primera instancia de actividades, nuestra misión es aproximar los intereses del grupo de estudiantes hacia la clase de historia. Es preciso decir esto dado que la acción propuesta para la investigación es la cercanía que experimentan los y las estudiantes con el ramo, dando a entender sus intereses y propuestas metodológicas para la clase, y no, por el contrario, acomodar contenidos entregados por el currículum oficial para darle un sentido significativo en el curso. En torno a esto, dentro de la actividad de la dimensión diagnóstica nos dedicamos a rescatar los intereses de los y las estudiantes en torno a la materia en general tratando de hacer un paneo amplio de los elementos

que nos pudieran entregar. Para esto, juntamos cuatro grupos de trabajo tratando de formarlos de la manera más heterogénea posible (en cuanto a participación dentro de la clase, grupos de amigas(os), territorios de proveniencia, género, etcétera) según lo que hemos podido observar dentro del curso.

Dentro de lo que podemos analizar, encontramos que, de la actividad, los y las estudiantes tuvieron una respuesta favorable teniendo una participación activa del grupo y mostrando entusiasmo por expresar sus opiniones en torno a la clase de historia. En primera instancia, sobre sus intereses a la clase, los estudiantes, haciendo valer la heterogeneidad de cada grupo, mostraron intereses diversos, que cuesta encerrar o encasillar en un solo grupo de contenidos. Lo que expresaron los y las estudiantes está relacionado con los contenidos asociados a la colonización del continente americano, las guerras mundiales (también la guerra en general como temática), la profundización en temas indígenas, el estudio de la historia desde diferentes posicionamientos, entre otras temáticas que se logran apreciar. Algunos grupos incluso expresan la evolución humana como una cuestión a tratar dentro del ramo.

Lo que podemos encontrar aquí es que los y las estudiantes en ningún momento dirigen sus opiniones hacia un desinterés por temas históricos. Es más, los grupos presentan entusiasmos diversos que demuestran un gran atractivo por la historia, incluso relacionados con el contenido que estaban revisando por planificación al momento de realizar la actividad, como es el tema de la colonización. Muestran intereses tan diversos como la guerra o la visión alterna de la historia. Un grupo en particular anota lo siguiente con respecto a esta parte de la actividad: *Nuestro interés son el período la colonización, culturas americanas, mitología griega y la segunda guerra mundial.* Otro grupo también agrega temas muy diversos puestos como interesantes para el estudio de la historia: *Aprender sobre la evolución humana y las guerras que hubieron durante la historia del fútbol y las guerras frías y las historias de diferentes países.*

La heterogeneidad de los grupos se expresa en los enunciados citados, haciendo caso a la diversidad de nacionalidades e identidades que convergen en la sala de clases donde se notan diversos intereses hacia el estudio de la historia. Si bien encontramos intereses que están ligados a los bases curriculares y los planes y programas de estudio entregados por el MINEDUC, percibimos que los y las estudiantes hacen un llamado, igualmente, a incorporar perspectivas de las cuales el currículum no se hace cargo, tales como la visión de las distintas culturas americanas en los procesos de colonización y una visión amplia del estudio de la historia que integre elementos multi e interculturales. Sabiendo que el currículum nacional posee una carga identitaria inclinada hacia el nacionalismo republicano, creemos necesario modificar las directrices de aquella identidad, extendiéndola a una perspectiva inclusiva de las otras naciones, teniendo en cuenta el contexto del curso en el que se trabaja. Para ampliar la crítica realizada por los y las estudiantes, rescatamos las palabras de María Mora Olate (2018), quien realiza un juicio ante la poca efectividad inclusiva del marco curricular:

Si bien en el Marco curricular se repite la palabra “diversidad”, donde es posible leerla en expresiones como “diversidad cultural”, “diversidad étnica”, “diversidad humana”, este uso retórico queda atrapado en el enfoque técnico por competencias, que transversaliza la educación desde el nivel parvulario hasta la educación superior (p. 238).

Lo expuesto por la autora viene a marcar una tendencia difícil de superar, donde se muestra la inutilidad de las herramientas entregadas por el marco curricular para trabajar la integración multicultural dentro del aula. En los distintos niveles se aprecia la poca densidad de los conceptos que utiliza el marco curricular, que no generan un sentido significativo ni en estudiantes, ni en profesores, ni menos en la comunidad educativa. Los y las estudiantes manifiestan la necesidad de

una integración sólida que no merme las capacidades de dialogicidad (Freire, 2018) entre los distintos estamentos de la institución.

Pero ahora, ¿qué relación tienen estos contenidos propuestos por los y las estudiantes con la clase de historia que semana a semana realizan normalmente? Esta relación de muestra como negativa por parte del curso, dado que las respuestas se dirigen hacia una crítica de la aplicación de los contenidos tradicionales e impuestos por el currículum oficial, provocando un rechazo general hacia la clase y la materia en cuestión. Las respuestas entregadas por el curso van dirigidas hacia la poca motivación que les causa el asistir a las clases. En un grupo expresan lo siguiente en torno a la relación con la clase: *Mala porque habla mucho (el profesor) y pensamos que debería ser más interactiva y divertida.*

Mientras tanto, otro grupo manifiesta lo siguiente en torno a las herramientas utilizadas para el estudio de la historia: *Más o menos porque hay algunas veces que nos hacen leer textos complicados, que nos hacen hacer actividades que no entendemos como las “fuentes”.* Cabe mencionar una expresión de otro grupo para la comprensión de su relación con la clase de historia. Este dice así: *La verdad opinamos que más o menos pues sentimos que a veces no es tan entretenido y tal vez no conectamos con la clase o les da sueño, etc...*

Estas tres últimas menciones dan cuenta de la relación negativa que estudiantes vivencian en cada clase de historia relacionada tanto a la conexión con la misma clase, las herramientas utilizadas para el aprendizaje y la motivación, y la participación que incentiva el profesor para con el curso. Entendemos las dificultades que presenta el profesorado dentro de estas complejidades, que creemos se extienden a todo los niveles y territorios del país. Considerando el contexto dentro del cual se ejercen las clases, en una sala con 45 estudiantes, de diferentes nacionalidades, identidades e intereses que cuesta comulgar en un grupo tan grande y diverso. Las dificultades para la realización de una clase que converja en los intereses de los y las estudiantes no pasa

necesariamente por una mala disposición del profesor ni menos en la falta de herramientas para la comprensión y atención de la materia por parte del curso, sino que se enmarca en una dificultad mayor que abarca la institucionalidad educativa como sistema que intenta agregar más estudiantes a espacios cada vez más acotados (Mejías, 2020).

Otra de las cosas a destacar de lo expresado por el curso en la actividad diagnóstica realizada es la percepción que poseen de la inclusión multicultural en los contenidos de la materia de historia. Creemos importante para la elaboración de una secuencia didáctica de un curso con personas de diferentes naciones el considerar la multiculturalidad como fundamento de una clase debido a la diversidad que se debe atender. Por eso mismo, la reflexión dirigida hacia los y las estudiantes va en concordancia con la valoración que tienen de su propia condición como un curso multicultural, multinacional y de identidades variadas.

En torno a esto, los diferentes grupos tuvieron respuestas muy diversas sobre la integración de la multiculturalidad en la clase de historia. Las respuestas están dirigidas hacia la una visión dual de la historia, haciendo mención de la disputa entre español/indígena, europeo/latinoamericano. El curso también considera la revisión (o más bien una pequeña mención) de diferentes culturas como un elemento intercultural dentro de la sala de clases. Las respuestas encontradas van en la siguiente línea: *El profesor nos enseña cosas de Europa y no de Latinoamérica*. Otro grupo expresa también: *Sí (se considera la multiculturalidad), porque a veces vemos otras culturas en la clase de historia como los pueblos indígenas*. Por último, un grupo aporta lo siguiente: *La mayoría piensa que no, pues siempre hablan de los europeos. Aunque algunos opinamos que 50/50 porque igual se habla de europeos y de Latinoamérica*.

Con lo expresado por los diferentes grupos, consideramos que los y las estudiantes comprenden la interculturalidad como un momento en donde no sólo se habla de Europa, sino que se introducen dentro de los relatos históricos a otros países o culturas (como los pueblos indígenas).

Ante esto, creemos que la consideración de los y las estudiantes está marcada por un sesgo que no permite ver la historia fuera de la concepción europeo-occidental, donde la premisa parte por ver a Europa en relación a las demás culturas o naciones. Entender la multiculturalidad, para ellos y ellas, tiene relación con una concepción única de la historia, no considerando a las demás naciones o culturas como ajenas, independientes o alternas a la historia oficial. En esta posición, se vuelve necesario retomar lo dicho por Escarbajal (2011).

El último paso será llegar a la interculturalidad, pero no sólo necesita medios materiales y humanos, nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas para llegar al diálogo y reconocimiento intercultural, porque no debemos olvidar que, en general, los patrones educativos tienden a la homogeneización; las instituciones educativas han sido y son en muchos casos un instrumento de homogeneización cultural, un instrumento de normalización y asimilación que sigue los patrones de la cultura dominante establecida mayoritariamente, lo que significa ya un sesgo importante y un obstáculo para conseguir los objetivos de la interculturalidad (p. 133).

Los obstáculos que menciona el autor, los hacemos vivos al observar dentro de la práctica escolar patrones que se vuelven recurrentes que no permiten al estudiante desarrollar plena consciencia de su posición dentro del sistema-mundo (Aguirre, 2004). El tener espacios educativos centrados en la repetición del pensamiento europeo merma las condiciones para un diálogo fructífero que prolifere en una visión multi(inter)cultural.

Por último, dentro de esta dimensión diagnóstica, buscamos rescatar la valoración que tienen *a priori* de la actividad realizada, donde pretendemos que el curso exprese su opinión en torno a cómo se sintieron al participar de este ejercicio de rescate de intereses en torno al estudio de la historia. En simples palabras, las respuestas de los y las estudiantes fueron positivas,

manifestando una comodidad al momento de poder dar sus opiniones, donde se sintieron escuchados y se sintieron bien al poder participar. Aun así, encontramos respuestas que van en el sentido contrario, dado que manifiestan un desinterés por la materia de historia y, por consiguiente, con la actividad realizada. Las respuestas van en la siguiente dirección: *Nos sentimos muy motivados ya que están tomando en cuenta nuestros intereses.* Mientras, en otro grupo se puede apreciar: *Hay algunos que les gustó y hay otros que no porque no les gusta la historia y porque hay otros que se sienten escuchados.* Por último, se observa en otro grupo: *La mayoría le parece “chévere” porque piensan que sí les interesa nuestras opiniones, pero 3 personas no estamos tan de acuerdo pues no nos llama la atención participar en esto.*

Ante la positividad de algunos y algunas estudiantes en torno a la clase de historia, creemos que es una importante oportunidad para vincular sus intereses, de sus experiencias con la clase misma; mientras que con los y las estudiantes que no están a favor de la actividad, consideramos que la integración de sus intereses es en demasía importante, sin embargo, pretendemos que la vinculación con el ramo, la materia y la construcción curricular debe velar por los intereses de cada uno y una, o bien, por los no intereses que de igual forma se muestren.

2.1.2 Entrevista diagnóstica

Tal como se mencionó al inicio de este apartado, la idea de realizar entrevistas es realizar un proceso de acompañamiento a las actividades que se generan en cada dimensión de la investigación. Dentro de la dimensión diagnóstica, se intenta rescatar, a través de las mismas preguntas, intereses ligados al estudio de la historia, comprender como se vincula la multiculturalidad dentro de la clase y las apreciaciones que tienen en torno al trabajo realizado hasta ahora. Para esto, se realizaron dos tandas de entrevistas semiestructuradas de dos grupos de estudiantes de cinco integrantes cada uno. Se agradece el diálogo y la disposición de los grupos a la participación.

Lo primero que se destaca en ambos grupos es que existe un interés en la clase de Historia⁴. En particular, su interés se ve manifestado en ciertas temáticas, como, por ejemplo, con la influencia que tuvo Europa en América, el impacto que generó ese momento, termina siendo algo sorprendente para ellos y ellas. Es importante señalar que es justamente la materia que tienen que ver los de octavo básico por currículum. En otros casos nos aparecieron intereses como lo son la Guerra Fría o las mundiales, también un interés en la Edad Media, en la forma de vestirse de las personas.

Al momento de preguntarles por la relación que cada uno/a tiene con la clase de Historia, es donde nos damos cuenta de que las y los estudiantes tienen una particular relación, principalmente por cómo se está enseñando en la clase y como es importante la didáctica del profesor, la estudiante 3 nos menciona que: *Yo siento que con la clase de historia a mí si me gusta, pero como que a veces no entiendo mucho al profesor, entonces y yo me quedo ¿Qué? ¿Qué dijo? Pero cuando yo lo investigo por mi cuenta, ahí si ya lo entiendo y me doy cuenta que en realidad sí me gusta, sólo que no le había entendido al profesor y como que cuando voy a la clase, como tengo miedo a que el profesor me pregunte y yo no sepa. Yo me quedo así quiera porque no sé qué responder.*

Así también la estudiante 1 señala: *Que muchas veces cuando en la mañana, por ejemplo, cuando nos toca historia, ¿no? Nosotros como al principio nos da sueño y todo eso, pero después como que yo veo lo que tenemos que hacer y también es como siempre se va a hacer la misma rutina de entrar al salón eh... Que nos introduzca en la clase teórica y después tenemos que pasar a la práctica con una escritura. Y es como ya entiendo que esa es la rutina que está dictaminada*

⁴ Cuando les preguntamos a las y los estudiantes sobre sus intereses en la clase de historia, estamos hablando de la generalidad, en donde también, por temas de competencia, se incluyen los aspectos geográficos y de las ciencias sociales.

para enseñarnos, pero también hay muchas otras cosas que a los demás también no lo entienden, entonces como que traten de hacer que todos entendamos porque no todos tienen diferente... no todos tienen la misma capacidad para aprender, entonces es como difícil que todos entiendan y mucho más en una, en un salón que tiene 40 y algo de estudiantes para un salón tan pequeño. Entonces, para un profesor es difícil que todos entiendan.

Nos resulta importante hacer mención que estos comentarios, que logran sintetizar la pregunta por su relación con la clase de Historia, hacen alusión a la relevancia de una confianza entre estudiantes-docente y como la monotonía puede afectar en el proceso de aprendizaje, ahora es importante recalcar que un solo profesor haciendo clases en todos los niveles de una escuela básica, significa un desgaste que por el cual solidarizamos y buscamos la empatía para que pensemos en otros modos de hacer pedagogía en este territorio. En este sentido, bell hooks (2021) señala lo siguiente:

Las y los pensadores críticos que trabajan asuntos pedagógicos y están comprometidos con los estudios culturales deben combinar “la teoría y la práctica para proponer y demostrar prácticas pedagógicas volcadas en crear una nueva lengua, derribar las fronteras entre disciplinas, descentrar la autoridad y reescribir las zonas institucionales y discursivas de frontera donde la política se convierte en una condición para reafirmar la relación entre capacidad de acción, poder y lucha.
(p. 184)

Las y los estudiantes continúan refiriéndose a cómo ven que sus intereses están inmersos en las clases de Historia, la estudiante 3 nos continúa diciendo que: *como que siempre o vemos como de Europa, Europa y más Europa y como que de acá lo vemos como... como a todos así, bien rápido y ya, como por ejemplo de mi país, otra vez, eh... yo no sé nada, yo... yo vivía allá hasta como hasta los 4 años y me vine acá. Desde entonces, entonces, pues eso.* Complementa la

idea la estudiante 1: *y ahorita que estamos viendo lo de... lo que estamos viendo en clase, pues como que se están centrando demasiado en Chile, pero algunas veces muy, muy pocas veces se centran como en otros países, como en Colombia, en Perú en Bolivia y así.*

Lo mencionado anteriormente nos permite establecer la relación entre escuela democrática y la falta de ella, considerando que aquí el currículum predomina en conjunto con el rol del profesor, pero obviando los intereses de las y los estudiantes. Sobre esto, Guelman y Palumbo (2018) señalan lo siguiente:

El sistema escolar, heredero de esta matriz moderna tal como se desarrollará en las próximas notas, reafirma la legitimidad del estatuto de los conocimientos académicos. Estos son validados como único registro epistémico, al interior de la escuela dada su inscripción en las matrices simbólicas de la modernidad, descuidando los saberes vitales y existenciales de los alumnos (p. 196)

Así consideramos que tanto el interés de las y los estudiantes es esencial para la conformación de clases mayormente democráticas, consideramos que a la vista de lo mencionado y vivido con las y los estudiantes este año (2023), vemos una fatiga emocional importante que no solo afecta al profesorado, el estudiantado también se ve en esta situación considerando la cantidad de clases que tienen, cinco días a la semana con horarios que ellos y ellas no consideran los adecuados, un estudiante nos dice que sea cual sea la materia que se tenga a las 8 de la mañana, será una desmotivación tenerla.

Respecto a lo anterior, para nosotros es pertinente señalar que no se trata finalmente de un cambio de horario el que cambiará mágicamente el interés o motivación del estudiantado por una materia en particular, los intereses son una variable que en este caso en particular se escapa de nuestro análisis. Si era necesario dejar mencionado esto debido a que nos parece importante querer buscar las formas para crear ese interés, es por eso que este tipo de acercamiento a las y los

estudiantes, llamarles a compartir; sus experiencias, sensaciones, sentimientos, es motivo de esta *dialogicidad* (Freire, 2018) que buscamos para crear nuevas experiencias en el aula.

Sobre si consideran que los elementos multi e interculturales están abordados en la clase, emerge la siguiente intervención del estudiante 6: *La verdad es que no, porque solo se habla de España nunca, nunca de otros países. Nunca han hablado de China. La única vez que hablaron de China, fue sobre los guerreros de Terracota. Nunca más ha visto nada de, de otras poblaciones, ni siquiera de Latinoamérica. Solo toman en cuenta a España porque fue que nos conquistó y tenemos que aprender más sobre él.* Otra intervención de la estudiante 1, que consideramos pertinente señalarla, dice así:

¿Qué pienso? Ah, que muchas veces no porque cuando... como cuando uno intenta saber, mejor dicho, uno siempre como que se encuentra como que hay mejor no porque claro en este, este en el salón de nosotros la mayoría son extranjeros y a pesar de que seamos extranjeros nunca podemos aprender porque de lo que a nosotros de verdad nos interesa, porque muchas veces siempre como estamos basados en un país donde es solamente que tenemos que aprenderlo, porque simplemente vivimos en Chile, siempre es lo necesario porque vives en Chile, tienes que aprender lo de Chile y nada más, exclusivamente eso porque ahorita creo que la cantidad de inmigrantes ahorita es bastante grande y siempre se la pasan como “Chile, Chile” y no me gusta eso.

Estas palabras enunciadas por las y los estudiantes, nos permiten acentuar en la idea del colonialismo interno (Tapia, 2019) considerando que es justamente un Estado el que no se hace cargo, a través del curriculum de fomentar las bases del mundo en el que vivimos, es decir multicultural, la estudiante 3 nos señala que: *Siento que a veces un poquito, pero siempre como que vemos un detalle así, chiquitito y ya nos saltamos a otra cosa,* dicha intervención nos hace preguntarnos cual es realmente la importancia de educar en términos multiculturales e

interculturales. Para ambos docentes, nos queda más que claro que la interculturalidad es un posicionamiento ético que no será abordado en lo más reciente y que dependerá de individualidades tener el atrevimiento de plantearse en una escuela y librar un proyecto de esas características.

En palabras de Fanon (2009) “disciplinar, domesticar, reducir y ahora pacificar son los vocablos más utilizados por los colonialistas en los territorios ocupados” (p. 281). El control ejercido por el currículum, pero también por la labor docente, que termina generando esta crítica por las y los estudiantes al sistema educativo, nos interpela y son ellos y ellas mismas/os quienes levantan propuestas, por ejemplo, lo que dice la estudiante 1, ante la pregunta si tendría beneficios que hubiese interculturalidad en la clase de Historia:

Nos podríamos, por ejemplo, ver la historia desde una forma que en plan los junte las personas que fueron colonizadas, los viví... cómo lo vivieron y ese en ese proceso y no solamente centrarnos en cómo, ¿por qué lo hicieron?, ¿por qué, por qué los colonizadores? Así creo que se dice. Se centraron nada más en eso, porque siempre nos centramos en que ah, que Europa es parte de América, porque los colonizaron y está bien eso, pero también podemos ver la otra forma, la otra cara de la moneda porque hay muchas personas que, por ejemplo, le interesan la esclavitud como a mí, porque yo, de hecho tuve la... he tenido la oportunidad de viajar a África y la verdad es que es un país muy, es un continente más bien muy interesante y la verdad es que no, no se centra mucho en eso porque siempre nos centramos más en la mirada del blanco y no de los otros matices.

Agrega la misma estudiante 1: *Cómo que hayan más ferias de... de diferentes países, por acá, por ejemplo, se celebra una fiesta que es la multiculturalidad, entonces que haya más ferias en diferentes colegios o en diferentes áreas del aprendizaje como lenguaje o ciencia y así, porque muchas veces vemos nada más la parte de las personas que escriben o las personas que investigan,*

porque la mayoría de ellos son europeos y casi nunca se incluyen como los escritores de diferentes continentes o países, entonces eso también lo podríamos cambiar, que se incluya más textos o investigaciones de otras personas que no sean europeas.

Se reafirma el hecho de la desconexión que existe entre la triada docentes-institución-estudiantes, es decir, al momento de preguntarles están demostrando lo que siempre han querido decir, pero el ejercicio de crear esa confianza se da con el tiempo y con la motivación de motivarles a creer en que las cosas se pueden hacer de manera distinta, es por esto que decidimos embarcarnos en este camino de construir a través de la IAP, por medio de preguntas que fuesen significativas para ellos y ellas, es importante, considerando que en las clases de Historia se potencia el pensamiento crítico, no puede ser que exista solo una mirada de donde se cuenten las cosas, como dice la estudiante 3: *es que siempre la historia ha sido como que, desde la perspectiva de los hombres blancos...*, así la idea se materializa y nos deja en claro que no es una sobre ideologización nuestra como docentes, más bien es la reafirmación que el colonialismo está entre nosotros/as.

Finalmente, frente a la pregunta de cómo se sienten al participar de una construcción de una forma diferente de hacer las clases de Historia, ligado a la respuesta anterior, vemos aquí una relación o un interés de querer hacerse participe de otras formas de hacer escuela, al menos la respuesta que más se repitió fue la de que se sentirían bien porque se les está tomando su opinión como también lo que les gustaría aprender. Así la estudiante 1 nos señala: *A mí... se siente raro porque cuando... porque de partida nunca lo preguntan, entonces si a ti te viene un profesor y te dice “¿qué quieres aprender que no estén en un libro o que no esté en esta rúbrica?” te preguntan. Se siente raro porque no sabes qué decir porque estás tan acostumbrada a que solo tenemos que ver esto porque el siguiente año te van a pasar esto y uno se queda como que “ah bueno”, entonces después cuando uno de verdad quiere aprender y con el tiempo se va perdiendo el interés de lo que uno de verdad quiere aprender, y no lo que simplemente tenemos que aprender.*

En relación a esto último, en palabras de Cabaluz (2015):

Debemos asumir estrategias de subversión del campo pedagógico, lo que implica trabajar por modificar las posiciones que ocupamos en la actualidad y generar posiciones que permitan potenciar la legitimidad y el reconocimiento social de los no-expertos y/o de las comunidades no-elitizadas. Asumir la lucha de poder por parte de actores a quienes se ha históricamente intentado marginalizar del campo pedagógico, implica asumir una práctica política de ruptura y apertura, para desde ahí re-orientar intereses preocupaciones, presupuestos, prioridades de trabajo (p. 32)

Así la respuesta de la estudiante 1 nos dice que: *Con muchas más ganas de aprender, o sea, como más disposición de lo de los alumnos que sí les interesa que tengan mucha más disposición para aprender de ese tema y no simplemente de lo que está en un libro escrito por ciertas personas, mandado por ministros de educación.* Para subvertir entonces, debemos atrevernos a pensar(nos) desde otros planos, quizás la jerarquía educador-educando se mantenga, pero ahora tenemos que agregarle, o más bien, hacerles llegar la idea de que ambas partes nos estamos educando, que, en este caso, justamente sus respuestas nos enseñan y nos re-orientan a establecer otros temas, esos que nunca fueron preguntados, porque se mantienen en la posición de “sin voz”, ahora que existe ese re(conocimiento) es cuando nos planteamos la posibilidad de ir en el camino que nos propusimos al inicio de esta investigación, encontrar en conjunto herramientas, estrategias para establecer una práctica coherente con la creación colectiva de lo que será la unidad didáctica descolonizada.

2.2 Dimensión evaluativa

La dimensión evaluativa refiere a la instancia de afirmación de los intereses expresados por los y las estudiantes en la dimensión anterior, tanto en la instancia de actividad o en las

entrevistas realizadas. El objetivo que tenemos junto con el curso en esta ocasión es el de generar entrelazamientos entre los intereses que manifestó el curso con los contenidos del currículum oficial, para comparar y verificar si se integran los contenidos y metodologías expuestas por los y las estudiantes, o bien, se pueden discutir e incorporar en el currículum emergente. Dentro de este apartado, se analiza de manera crítica el currículum oficial de tal manera que podamos ir hallando los elementos que lo vuelven un documento con una potente carga eurocéntrica y colonial, para posteriormente ir evaluando la incorporación de elementos que estén fuera de lo que entrega el MINEDUC. Consideramos esta instancia una de las más importantes dentro de nuestra investigación, dado que es el punto de inflexión que permite ir consolidando el documento curricular emergente levantado con el curso.

2.2.1 Actividad evaluativa

Para la revisión de las actividades dentro de la dimensión evaluativa, tal como se refleja en el capítulo del marco metodológico, se consideraron dos oportunidades de trabajo que fueron repartidas de la siguiente forma: 1) una actividad a nivel de curso, donde nos concentramos a analizar las bases curriculares de la 3° unidad del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 8° básico, y 2) una actividad centrada en los contenidos, objetivos de aprendizaje y objetivos específicos que se propusieron para considerar con los y las estudiantes en la construcción del currículum emergente.

Nuestro propósito para las actividades realizadas dentro de la dimensión evaluativa va dirigido a la sistematización y estructuración de los intereses rescatados durante la dimensión anterior (diagnóstica) y lograr así encaminar la propuesta hacia el currículum emergente que se está levantando en conjunto con el grupo de estudiantes. A continuación, se presentan en orden la actividad centrada en el currículum oficial y, posteriormente, la actividad centrada en la propuesta curricular.

1. *Análisis del currículum oficial*

Esta actividad fue realizada por la totalidad del curso, donde se trabajó en formato de grupo con la misma intención de la actividad realizada dentro de la dimensión diagnóstica, formar grupos heterogéneos que puedan compartir ideas y opiniones para plasmar en este análisis. El objetivo de esta actividad es que los y las estudiantes tengan la posibilidad de revisar críticamente las bases curriculares y así valorar o descartar elementos que esta entrega para la realización del curso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los análisis se realizaron por medio de un instrumento en donde se presentan los aprendizajes basales y complementarios que entrega el Ministerio de Educación a través del currículum oficial, además de agregar las habilidades y actitudes que se presentan en el mismo documento curricular. Este material realizado por nuestra parte resume y concentra los elementos principales del currículum y busca dar una bajada concisa que sea de fácil comprensión para los grupos de estudiantes. Para esta primera etapa de actividad evaluativa se consideró trabajar con el curso completo.

Las respuestas entregadas por los y las estudiantes a este análisis crítico van en direcciones diversas debido a la gran cantidad de temas que recoge la unidad 3 del currículum de Historia para 8° básico, tales como la ilustración, los procesos de independencia en América, la crítica al absolutismo y la crisis de los reinos en Europa (Revisar apartado de la investigación documental). Estos temas son valorados de variadas maneras por los grupos de trabajo, donde se manifiestan a favor de elementos que entrega el currículum y muchas veces, igualmente, contrariados ante lo que se presenta.

En cuanto a la parte de análisis dedicada a los aprendizajes basales y complementarios, los y las estudiantes manifiestan un profundo desinterés por los temas entregados por el currículum oficial, dando a entender en diferentes oportunidades la desmotivación que les provoca la materia de historia. Dentro de varios trabajos entregados por los grupos se pueden apreciar expresiones

tales como: *No creo que llame la atención ya que no es tan divertido*. O bien, comentarios como estos: *No me interesa el texto* (documento curricular oficial) *pero me parece bien que les importe la opinión de los estudiantes*. Otro grupo manifiesta que *no nos llama la atención la ilustración ya que es como demasiado por así decir*.

Estos comentarios de rechazo hacia los aprendizajes basales y complementarios que entrega el currículum oficial se encuentran en la mayoría de los trabajos entregados por los grupos y se contradice con lo que entregaron dentro de la dimensión diagnóstica, donde los y las estudiantes intentan proyectar sus intereses en torno a la materia de historia. La crítica que rescatamos de estas respuestas entregadas por los y las estudiantes, la enmarcamos en la poca congruencia que tienen los contenidos entregados por las bases curriculares en sus programas de estudio con las identidades que intenta buscar el curso en la clase de historia. La necesidad de una historia basada en las identidades de la comunidad educativa que se atiende, son necesarias desde el punto de vista que intenta generar una conexión entre el contenido, la institucionalidad y los y las estudiantes. Villalón y Zamorano (2018) comentan sobre esto la necesidad que tiene la enseñanza de la historia con la fiel representación de las necesidades formativas del o la estudiante.

La perspectiva práctica de la enseñanza de la Historia coloca el acento en una construcción del aprendizaje de la Historia que busca que los estudiantes sean capaces de comprender el mundo que les rodea; el foco está en aprender Historia para desarrollarse personalmente y desde ahí actuar en la sociedad. Desde esta perspectiva la enseñanza abandona los objetivos socializadores del Estado Nación y de los grupos de poder, permitiendo dar énfasis al abordaje de contenidos que ayuden a los estudiantes a comprender su entorno. De ahí que las temáticas asociadas a la Historia de la comunidad y la memoria adquieren relevancia en esta perspectiva de la enseñanza. (p. 141).

Aun así, podemos integrar dentro de sus mismos intereses temas particulares que quisieron resaltar del currículum oficial para incorporar en la planificación de una secuencia didáctica. Estos temas están enfocados en las distintas independencias en América y la ilustración. Un o una estudiante apunta lo siguiente.

A la mayoría no le gustó la ilustración porque les pareció aburrida y porque lo sienten muy lejano a ellos y además de que un integrante tiene más interés en las guerras, pero no eso. Pero a mí sí me gustó la ilustración porque siento que la ilustración es un proceso muy interesante en donde la ciencia y la filosofía por fin después de varios años se separó de la iglesia católica y comenzaron de la iglesia católica y comenzaron a verdaderamente pensar y analizar las cosas dejando de lado a la iglesia católica y además de que gracias a este proceso pudo avanzar la ciencia en cosas realmente importantes, no como la edad media que fue un retroceso en todo.

Un o una estudiante de otro grupo de manifiesta lo siguiente, dando a entender su interés por las revoluciones anteriores a los procesos de independencia en América: *Me parece entretenido ya que se menciona mucho por ejemplo la independencia de Estados Unidos y la revolución francesa y podría llamar la atención.* Por último, otro estudiante menciona lo siguiente: *Me llamó más la atención la independencia de las colonias hispanoamericanas y la ilustración. Me interesa aprender más sobre esos temas.*

Estos son algunos de los comentarios y reflexiones entregadas por los grupos de trabajo, donde se evidencia la heterogeneidad del curso. Si bien existe aceptación por una parte de estudiantes que se manifiesta a favor de los contenidos que entregan los aprendizajes basales y complementarios puestos en el currículum oficial, existe también, en su mayoría, expresiones de rechazo hacia lo entregado por el documento curricular. Es más, se muestra un desinterés generalizado hacia la forma en que se concibe la historia, como algo desinteresado para ellos que no genera impacto en su presente, en su construcción identitaria. No se vincula el presente con la

historia que se narra y se entrega como objetiva por el currículum oficial. Debemos igualmente atender a estos últimos intereses que comentan los y las estudiantes.

D. Análisis de la propuesta curricular

Dentro de la segunda instancia de análisis de actividades evaluativas, se hace una revisión de la propuesta curricular con la misión de rescatar elementos decoloniales desoccidentalizados para aplicar dentro de los planes de estudio del ramo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El objetivo es que los y las estudiantes puedan poner valor las perspectivas de estudio que les proponemos y recoger así elementos significativos para su propia formación. Junto con esto, nuestro propósito es que los y las estudiantes sean capaces de reconocer elementos de decolonialidad e interculturalidad como parte principal de la elaboración de una secuencia didáctica creada por ellos y para ellos. Sin embargo, esto debe quedar a criterio del grupo de estudiantes.

Esta vez trabajamos con una parte del curso, más precisamente con los y las estudiantes que pudieron presentar la autorización de participación dentro de la investigación. Con esta parte del curso, se formaron dos grupos de trabajo, uno con seis estudiantes y otro de cinco estudiantes, donde el método de trabajo consistió en, primera instancia, revisar los contenidos ofrecidos por el currículum en la unidad 3 de 8° básico desde una perspectiva posicionada fuera del eurocentrismo y haciendo énfasis en materia decolonial. A estos contenidos les agregamos aprendizajes basales y complementarios que dan una mirada general de los temas a disposición de los y las estudiantes para su valoración. Como segunda instancia, con los grupos de trabajo se levantó una lluvia de ideas en torno a la metodología a usar en la clase de historia, como así también las herramientas e instrumentos de evaluación. Estas fueron planteadas a partir de las preguntas ¿cómo te gustaría aprender?, ¿con qué te gustaría aprender?, y ¿cómo te gustaría que te evaluaran?

Lo que los y las estudiantes pudieron expresar, en primera instancia, es una aceptación general hacia la propuesta entregada, dando a entender que se presentan temáticas que son necesarias para su vida diaria, como también relatos y perspectivas que les permiten asimilar su contexto social desde diferentes puntos de vista. En el primer grupo de contenidos que se les entrega a los y las estudiantes, en donde se concentran los temas de secularización europea, crisis de la monarquía absoluta, surgimiento de la República burguesa e Independencia de Estados Unidos (revisar apartado de análisis documental), los y las estudiantes manifiestan una comprensión mejor de la materia al manifestar la importancia de revisar *los dos lados de la moneda*. Se puede apreciar dentro de los trabajos entregados la siguiente expresión: *Se entiende mejor haci porque podemos ver los dos lados de la moneda, los burgueses crearon el racismo y el machismo.*

En torno al segundo grupo de contenidos presentados, referentes a la crisis del sistema colonial, Independencia de Haití y el Neocolonialismo, se puede observar lo siguiente de lo expuesto por las y las estudiantes: *Que me gustaría saber más de los indígenas.*

Por último, en el tercer grupo de contenidos, el cual hace mención del patriarcado y el entronque patriarcal, más la visión única de la humanidad, se expresa lo siguiente: *Es un interés en la clase de historia porque es aburrido.*

Lo que transmiten los y las estudiantes se asocia a una lógica descentralizada de la comprensión de la historia. Teniendo ya sabido la inclinación de los documentos curriculares oficiales hacia una perspectiva eurocéntrica y occidentalizada, la visión de los grupos de trabajo se orienta hacia la consideración de visiones de la historia surgidas desde la alteridad, desde la posición no-hegemónica de la construcción de la totalidad como pensamiento racionalizado. Ante esto, Enrique Dussel (1980) manifiesta lo siguiente:

El Otro de la pedagógica, el niño-discípulo en primer lugar, en su posición real, normal o ana-edípica, dice lo que necesita en su exterioridad, aquello a lo que tiene derecho por sobre los derechos que le asigna el sistema, aquello que es como su biografía, sus proyectos, sus esperanzas, sus anhelos. Saber escuchar al discípulo es poder ser maestro; es saber inclinarse ante lo nuevo; es tener el tema mismo del discurso propiamente pedagógico. El maestro no hablará ni acerca de los dioses preestablecidos ni sobre la naturaleza (que de hecho es la cultura opresora del preceptor rousseauiano) que antecede al alumno. El auténtico maestro primero escuchará la palabra objetante, provocante, interpelante, aun insolente del que quiere ser Otro. Sólo el que escucha en la paciencia, en el amor-dejusticia, es la esperanza del Otro como liberado, en la fe de su palabra. Sólo él podrá ser maestro.

(P. 50)

Estas tres referencias permiten dar cuenta de una visión positiva de la propuesta por parte de los y las estudiantes participantes de la actividad. Se aprecia una comprensión de los temas tratados, además de un interés y asimilación de la concepción de una materia enfocada hacia la visión crítica de la forma de entregar la historia por parte del currículum oficial. En términos concretos, podemos mencionar lo siguiente:

- En primera instancia, los y las estudiantes comprenden las lógicas burguesas/ilustradas desde la noción de una imposición de dogmas que terminan por surtir en el machismo y el racismo.
- En segunda instancia, los y las estudiantes valoran la visión intercultural de la historia al revisar las perspectivas fuera del paradigma eurocéntrico y enfocado en la

decolonialidad del pensamiento y, es más, agregan una visión indigenista que no considera el currículum oficial.

- Por último, los y las estudiantes consideran necesario para su formación dentro de la clase de historia el examinar los temas asociados al machismo, en las perspectiva humanista-europea, la cual genera una visión de hombre sesgado que se impone como único en su posibilidad.

Ahora bien, en cuanto a la segunda parte de la actividad enfocada en la metodología, herramientas e instrumentos de evaluación que presentaron los y las estudiantes como preferentes para la planificación de las clases de historia, estos manifestaron una posición fuera de los métodos utilizados tradicionalmente, haciendo referencia a una visión más dinámica y participativa de las actividades realizadas dentro de una clase.

En cuanto a lo metodológico, los y las estudiantes manifiestan la idea concebir a la enseñanza de la historia como un relato entretenido, fácil de asimilar y que considere acciones dinámicas. Esto lo vemos como una necesidad de aplicar los contenidos de historia con modalidades que le permitan al curso comprenderlos de mejor manera, a través de dinámicas como juegos, formar grupos, clases al aire libre y el propio aporte de ellos y ellas para captar de manera eficiente los intereses de los y las estudiantes. Esta apreciación, se condice igualmente con lo que se expone dentro de las herramientas a utilizar dentro de la clase de historia donde se menciona que, con resúmenes, comics, videos, películas, juegos lúdicos, entre otras cosas, el curso pueda atender mejor la clase y concretar aprendizajes significativos.

Para las evaluaciones, los y las estudiantes sugieren tener en cuenta métodos evaluativos que no solo se dediquen a reproducir los contenidos, sino que se buscan desarrollar habilidades mayores que le permitan un mayor desarrollo académico y personal. Los y las estudiantes,

mencionan que herramientas evaluativas como ensayos, presentaciones y ocupar la tecnología para esto, con la justificación de desarrollar habilidades centradas en la comunicación, redacción e investigación de los contenidos vistos en clases. El escuchar y observar las respuestas de los y las estudiantes nos llevan a pensar la necesidad de abordar las clases a realizar y a pensar la secuencia didáctica en lógicas dialógicas que permitan interpretar de manera efectiva los intereses e identidades del curso. Siguiendo el análisis de Dussel (1980):

Ningún momento de la meta-física antropológica exige como la pedagógica escuchar la voz del Otro. En la pedagógica la voz del Otro significa el contenido que se revela, y es sólo a partir de la revelación del Otro que se cumple la acción educativa. El discípulo se revela al maestro; el maestro se revela al discípulo. Si la voz del niño, la juventud y el pueblo no es escuchada por el padre, el maestro y el Estado, la educación liberadora es imposible (p. 90)

2.2.2 Entrevista evaluativa

Pasando al análisis de la dimensión evaluativa de las preguntas formuladas al grupo de estudiantes del 8ºD, es preciso anunciar que se espera de esta dimensión el lograr que en conjunto con los y las estudiantes nos encaminemos hacia una construcción del currículum emergente con las ideas y reflexiones levantadas en la dimensión anterior. Para esto, las preguntas realizadas (tal como se ve en el capítulo del marco metodológico) buscan respuestas que recuperen los elementos rescatados en la etapa anterior sobre contenidos interesantes para ellos y ellas, tratando de ponerlos en valor y que generen una relación con la aplicación de la clase.

En cuanto a las respuestas de la primera parte de la entrevista, los estudiantes de ambos grupos recibieron bien los ejercicios propuestos en la etapa anterior, en los que se intenta rescatar sus intereses en torno a la historia y los métodos aplicados para su enseñanza. La buena recepción del ejercicio es una respuesta generalizada de ambos grupos de estudiantes entrevistados, y se

resumen en dos temas que son transversales a todo el grupo de estudiantes: 1) el abandonar el espacio de la sala para realizar actividades y 2) el preguntar sobre sus opiniones e intereses, lo que genera diálogos y debates para comprender y discutir ideas. Para reafirmar esto, podemos leer las palabras del estudiante 1 que responde ante la pregunta sobre cómo resultó la conversación con su grupo anterior, quien dice que:

“Sí (ante la pregunta de que si encuentra positivo el trabajo realizado anteriormente), porque cada quien puede expresar lo que al respecto del tema que nos estaban dando a conocer, entonces creo que estuvo bien.”. Mientras, el estudiante 8, en referencia a la misma pregunta, comenta que: *Me parece bien igual porque nos tomáis en cuenta nuestra opinión y como dice mi compañero, lo saca de cuatro padres que había asfixia y no deja pensar bien la cosa.*

Desde nuestra perspectiva, lo que intentan transmitir los y las estudiantes a través de estas declaraciones responde a la necesidad de espacios de formación de contribuyan a la intencionalidad de la comunicación y el aprendizaje mediante el diálogo. Estas apreciaciones presentadas por los grupos de estudiantes podemos corroborarlas mediante una dimensión teórica sustentada en la crítica que constantemente se le ha hecho al espacio escolar como una construcción unilateral que no promueve la construcción de espacios comunes acorde a la necesidad educativa, sino que, construye y emplea el espacio desde las nociones productivistas asociadas a las lógicas mercantiles de la educación. Esto se plasma en lo postulado por Marco Raúl Mejía (2020), cuando dice que:

“En nuestro mundo latinoamericano, la idea de calidad es trasladada obsesivamente por falta de análisis educativo específico, directamente desde el mundo de la producción y la administración del sector de los servicios. Idea que buscan materializar, bajo una racionalización que incrementa las horas de trabajo/aula, así como el número mínimo de niños y jóvenes atendidos por aula de clase (“metro

cuadrado”), además de una jornada única, a través de unas evidencias que nada agregan al hecho educativo y pedagógico más allá del control de tareas.” (p. 241)

Con la experiencia que hemos tenido dentro del curso podemos decir que es evidente que la falta de espacios promueve un ambiente de aula masivo, donde muchas veces es necesario intervenir en el espacio para facilitar la movilidad dentro de la sala y lograr que lo expuesto en la pizarra sea visto de buena manera por la totalidad de los y las estudiantes. El tener dentro de la sala de clases a 45 estudiantes relacionándose entre sí, compartiendo espacios de estudio reducidos y de poca movilidad, genera lo expuesto por Mejía, un espacio en donde se intenta atender a la mayor cantidad posible de estudiantes por metro cuadrado, lo que genera igualmente que sea más fácil el controlar las tareas de los y las estudiantes al tener espacios de estudio reducidos y de poca movilidad.

Esto genera, igualmente, lo que las y los estudiantes han podido manifestar en las respuestas entregadas en esta primera instancia de preguntas, en donde comunican que se sienten en un ambiente asfixiante que no les permite pensar muy bien y transmitir ideas de manera tranquila. Otro tema abordado con los y las estudiantes en la segunda dimensión de preguntas, fue el recoger los intereses presentes en ellos y ellas dentro de la materia de historia trabajados en las actividades anteriores. Nuestra tarea al recoger los intereses en torno a la materia de historia es poder destacar los elementos que los y las estudiantes creen que sean importantes para su formación, que le hace mayor sentido a su realidad presente y a la historia familiar y cultural que cargan consigo.

Las repuestas ante este tema propuesto fueron enfocadas directamente en el contenido de la materia de historia para 8° básico, en especial a la forma en que se construyen los relatos históricos presentados en el documento curricular oficial y, también, a los temas o subtemas que presenta cada unidad.

En torno a los relatos históricos presentes dentro del currículum, los y las estudiantes enfatizan en la importancia de considerar la construcción de un relato de la manera más heterogénea posible, con la intención de integrar elementos y posturas de los diversos actores que protagonizaron los acontecimientos históricos. Una estudiante pone en relevancia la inclusión de ambas posturas en la materia de colonización. Ante la pregunta si rescataría esa integración de posturas en los relatos como parte importante para su información el estudiante 1 contesta: *Sí. que lo vería, o sea, de la forma en la que lo presentan, siempre es como muy los intentaron colonizar, pero no funcionó, entonces es como raro que siempre lo vean de esa manera, poniendo de manifiesto el cuestionamiento ante el relato único de la historia.*

En cuanto a las referencias utilizadas para la construcción de los relatos históricos, la estudiante continúa mostrando sus discrepancias al no incluir otras visiones de la historia. La estudiante 1 sigue diciendo: *porque nunca en un texto, por ejemplo, sé que va a hacer que todas las cosas que escribieron fueron por españoles y no ninguna por mapuches o por otras civilizaciones u otros pueblos indígenas. Entonces creo que lo importante es verlo de esa forma y no solamente de lo de la colonización española.*

Por otra parte, otra preocupación que resultó ser transversal para los grupos de estudiantes entrevistados fue la atención especial que debiese tener temas como el patriarcado dentro de las planificaciones de las unidades didácticas. La consideración del patriarcado como tema en específico abordado dentro de la entrevista es debido a que es uno de los elementos propositivos para la construcción de un documento curricular alternativo y que responde a la materia que se está trabajando con el curso (Siglo XVII y XVIII de Europa). La respuesta del estudiante 3 pone en relieve el considerar esta temática dentro de las clases de historia. Dice así:

(...) Sí es importante aprender sobre eso. Por ejemplo, del Patriarcado. Porque en esa época es. Como por el siglo 18, 17 cómo, por ahí. Bueno, lo más antes, en realidad, creo, siempre

se usó eso de que el hombre tenía más poder que la mujer y cuando, por ejemplo, cuando heredaban algo, la mujer no le heredaba, sino que era su esposo. Y eso es como muy qué.

El estudiante 1, al ofrecer el mismo tema como parte importante de su formación, da a entender la relevancia que posee hoy en día este tipo de temáticas: *Sí porque ah... em... eso influye mucho en la sociedad porque como pasó hace mucho tiempo y aún se sigue viviendo, ya no de la misma forma, pero de todas maneras es importante resaltar de dónde vienen y qué y quiénes fueron las personas que lo que empezaron a crear ese ambiente y que a mí parecer muy tóxico, entonces es como interesante.*

Desde uno de los frentes de los cuales nos posicionamos el cual es de la teoría de las pedagogías críticas, consideramos tremendamente importante lo que manifiestan los y las estudiantes del 8°D dado que entendemos y compatibilizamos las demandas en torno a un relato histórico que pueda ser expuesto en la sala con un mecanismo de construcción con los intereses de los y las estudiantes y que, además, esta construcción tome el sentido de la pluralidad y atención hacia las coyunturas actuales. Esta visión de la pedagogía basada en la construcción a través de diversas subjetividades es reafirmada en palabras de Jorge Osorio Vargas (1999), quien nos dice que:

“Para nosotros, el debate pedagógico no es principalmente una cuestión disciplinaria sino ética, que plantea bases abiertas para establecer proyectos educativos comprensivos e integradores de las diversas dimensiones del ser humano. Por ello, la condición crucial del debate pedagógico es construir la comunicabilidad, la participación, el diálogo, la educación como una ‘esfera pública’” (p. 91).

A partir de una premisa personal, como investigadores que pretendemos posicionarnos desde una posición definida y que ha abarcado todo el trabajo presente, resulta gratificante

encontrarnos con motivaciones que vienen de parte del grupo de estudiantes y que concuerdan (hasta lo que va de análisis) con las pretensiones que teníamos desde un principio. Junto con esto, y desde un análisis más profundo, creemos que las aspiraciones de los y las estudiantes responde justamente a lo que señala Osorio Vargas, donde la necesidad de espacios de comunicación que impulsen el diálogo y la participación se hace evidente dentro de los espacios de aprendizaje que estamos trabajando.

Para complementar las ideas expuestas anteriormente por ambos grupos de estudiantes, la tercera pregunta de la entrevista estuvo enfocada en los intereses que quedaron fuera de contemplación en torno a la materia, la metodología para poder aplicarla y las herramientas dispuestas, también, para su aplicación. Ante esta situación, surgieron ideas que sirvieron para profundizar en los temas de intereses de los y las estudiantes y, también, para atender las necesidades en la formación de ambos grupos.

Como se dijo anteriormente, los intereses de los y las estudiantes en primera instancia, y lo que pudieron transmitir durante la primera actividad, estuvo centrado en el patriarcado y la inclusión de relatos que incluyan las diversas visiones de los protagonistas de la historia. En esta instancia, nos encontramos con respuestas que van dirigidas hacia temáticas que no son abordadas dentro del currículum oficial, tales como la Independencia de Haití y las rebeliones indígenas anteriores a las independencias latinoamericanas y que poseen una estrecha relación con la historia de vida de los y las estudiantes. La estudiante 3 responde lo siguiente:

Parece que, como que podrían, incluirlo porque, por ejemplo, la historia de Tupac Amaru esa historia siempre me la cuenta mi abuela, que ella no estudió hasta la secundaria, sino que solamente estudió hasta la primaria y ahí se lo enseñaban a ella. Y ya, pero nunca más conoce más sobre Tupac Amaru, solo que fue un héroe que lo mataron brutalmente que lo pusieron como en cuatro caballos, intentaron matarlo así, pero él era tan fuerte que no se desmembró. Y a su esposa, creo que me había dicho que ella la, la violaron y la mataron enfrente de él o algo así.

Para el trabajo que hemos estado realizando con el grupo de estudiantes, es prescindible el considerar dentro de la construcción curricular la experiencia de vida que cargan consigo y que son parte de su formación extracurricular y extraescolar. Para nosotros, posicionándonos como profesores en formación, nuestra labor es lograr vincular estos saberes que vienen “desde la casa” y reafirmarlos para su construcción formativa académica. Además, elevar el contenido de sus experiencias a formulaciones que permitan entender de mejor manera la materia en cuestión y reafirmar los saberes que traen consigo. Cabe decir lo anterior debido a lo que señala la misma estudiante 3 al terminar de relatar su experiencia: *Y, además, como que, por ejemplo, lo que ahorita, lo que acabo de contar, no sé si es verdad o mentira, entonces también para saber lo que sí es verdad o que es solamente un mito.*

Otro elemento a destacar por parte del grupo de estudiantes es el interés por temas que generan otra visión de la historia o que simplemente interpela a los estudiantes a saber un poco más sobre ciertos procesos, como es el caso de la Independencia de Haití. Si bien fue un tema que se propuso por parte de nosotros como profesores investigadores, los y las estudiantes tuvieron una buena recepción a este tema al punto que lo consideran dentro de los elementos que quedaron fuera y que son importantes de considerar. La estudiante 1 responde lo siguiente en torno a esto:

Sí, porque Haití al ser un país simplemente de puros esclavos africanos, pues es interesante también, porque porque... porque ahora, eh ahora, Haití desde siempre ha pasado por muchas crisis y así, y siempre es porque claro, por un lado, está lo que creen y así, del mal augurio y todo eso. Y Por otro lado está la parte política y en cómo ayudaron ya de ser un país donde recibían literalmente a todos los cargamentos, porque los llamaban así de esclavos, pues eh. No, no ayudaron, por ejemplo, a mantener esa buena fluidez de ese comercio, entonces por algo es que Haití está mal. Entonces yo creo que si no hubiese... si los españoles no hubiesen llegado acá todo hubiese fluido de la misma manera, pero simplemente que más lento.

Es necesario de todas maneras preguntarse el porqué es necesario para jóvenes de padres migrantes en Chile el considerar la parte de la historia que no involucra lo que comúnmente integra el currículum de manera impositiva. La respuesta tendenciosa desde nuestro análisis es que las

identidades de jóvenes migrantes tienen una relación más estrecha con los grupos alternos que con la cultura dominante occidental. Los y las estudiantes, en su búsqueda por la identidad, apelan al *ser* dentro de una estructura hegemónica e impositiva que se materializa en el currículum oficial. Para entender un poco más la dominación estructural que indirectamente manifiestan los estudiantes, analicemos unas palabras de Grosfoguel (2011)

La zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico sino una posicionalidad en relaciones raciales de poder que ocurre a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurre a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados. Existen zonas del ser y no-ser a escala global entre centros occidentalizados y periferias no-occidentales (colonialidad global) pero también existen zonas del ser y no-ser tanto al interior de los centros metropolitanos como también dentro de las periferias (colonialismo interno). La zona del no-ser dentro de un país sería la zona del colonialismo interno. (p. 101).

Lo que intenta transmitir Grosfoguel es la intención encubierta que presentan las estructuras coloniales de imposición social a través de mecanismos reguladores como, por ejemplo, el currículum educacional tradicional. Lo que intentan transmitir los y las estudiantes son las identidades no formalizadas (no-ser) dentro de los patrones sociales de la colonialidad, mientras que las formalizadas ocupan espacios de imposición y se presentan como lo que es verdadero, el ser (currículum oficial) (Dussel, 1996). Los y las estudiantes intentan validar sus intereses desde la alteridad para imprimirlos en los planes de estudio o, al menos, en el currículum emergente que estamos intentando levantar en conjunto.

Pasando a otro tema tocado dentro de la entrevista con los y las estudiantes en la dimensión evaluativa, se les preguntó cuáles son los aspectos dentro de la proposición del currículum emergente que más le llamaron la atención. Cabe mencionar que estos temas surgen de los aspectos

propuestos por nosotros y que deben ser puestos en valor por los y las estudiantes de forma que puedan ser considerados o no dentro de la construcción curricular colectiva. Algunos de los temas mencionados por los y las estudiantes se repiten de la segunda pregunta realizada (como el patriarcado) en donde los grupos de estudiantes debían poner en valor los aspectos distintos al currículum oficial que pueden servir para su formación, y esto nace netamente del interés de ellos y ellas por su formación como también por los elementos precisos de destacar que llamaron su atención.

En primer lugar, el interés de los y las estudiantes sobre el machismo tiene sus raíces en las vivencias familiares y las experiencias de vida que traen consigo. El estudiante 11, al momento de referirse al tema, comenta lo siguiente: *Bueno, a mí me llamó más la atención, es el patriarcado, porque en mi familia casi nunca hablan de eso, porque la mayoría de mi familia es un poco machista. Entonces cómo que yo soy una de las generaciones que apenas va incluyendo diferentes formas de expresarse, emmm, ya.*

Lo que nos comenta este estudiante sobre la relación familiar que posee, la entendemos como una necesidad de poner en cuestión los hábitos familiares de los cuales se rodea. La crítica va hacia las nuevas formas de relacionarse en entornos familiares y las nuevas conductas que jóvenes redefinen al hacerse cargo de problemáticas que hoy son controversiales, tales como es el propio machismo. Otro testimonio del estudiante 11 también refiere a los valores de las nuevas generaciones en torno al machismo y la violencia de género: *Porque hay hombres que no entienden eso y entonces es como raro ver a un hombre pegándole a una mujer, ya que en nuestra generación no está acostumbrada a ver eso y, si yo veo a un hombre que le está golpeando a una mujer, lo separo y llamo a la policía, porque ver como matar a una persona o ver, otras cosas que no quisieras tener en tu mente.*

Otro tema tocado por el grupo de estudiantes fue el mirar desde una perspectiva crítica los aportes de la ilustración para la modernidad. La perspectiva crítica de la modernidad toma un peso importante para el grupo de estudiantes debido a que entienden los factores culturales y sociales que trae consigo y las consecuencias que tiene en América los hechos ocurridos en Europa. El estudiante 1 comenta lo siguiente sobre esto: *Que... a mí me llamó la atención más lo de la parte de la ilustración porque ahorita en el currículum en el que nos están pasando, ahorita como materia de octavos, la ilustración se ve como muy pintoresca toda y en realidad no es así. Crearon la mayoría de los problemas que tienen la sociedad ahora, entonces es como.... No, no es de mi agrado, por así decirlo.*

¿Qué ocurre con el currículum sobre estos temas? Los y las estudiantes, dentro de este punto, integran elementos que son esenciales para su formación y cumplen con la identidad que ellos y ellas forman extracurricularmente para, de alguna medida, integrarlo al currículum oficial. Es decir, el fundamento hegemónico de la imposición neocolonial de la cultura del centro se intenta replicar en la periferia, no permitiendo que esta periferia pueda pensarse así misma reconociéndose desde una posición filosófica y cultural (no-cultural para el centro) que genere el conocimiento propio que la vuelve libres. Esta dominación, en el caso de la dominación pedagógica institucional se realiza a través de la replicación de un currículum impropio que los y las estudiantes logran identificar como tal, ajeno y sujeto a transformación.

Por último, de lo visto con el grupo de estudiantes, queda discutir junto con ellos y ellas sobre qué les parece la propuesta curricular que les hicimos llegar y si consideran que los elementos que pudieron realizar en la primera actividad fueron agregados a esta propuesta. La idea es poner en valor los contenidos y la metodología que los y las estudiantes manifestaron como favorables para el aprendizaje.

De entro de estas consideraciones, las respuestas rescatadas de la entrevista manifiestan una conexión entre los contenidos y objetivos presentados y los intereses de los y las estudiantes para la realización de las clases de historia. El grupo de estudiante pone en valor la visión intercultural de los relatos históricos que se pretenden aplicar en la clase ya que muestran interés por las distinciones culturales en los distintos períodos de tiempo. El estudiante 8 menciona lo siguiente: *A mí me parece bien, porque tomo otro aspecto de historias que no conocemos, otro, otro, aspecto de los otros países ya ahondó mucho de de Europa, que igual está bien porque sabemos más de del país que nos colonizaron, pero igual está bien que tomemos otra historia de otros países para con su cultura y su forma, como era vivir en ese tiempo.*

Otra visión expuesta por una estudiante muestra la visión que tiene sobre la imposición de un currículum eurocéntrico y lo denso que son los temas tratados dentro del currículum. El estudiante 11 dice: *Sí, porque en la clase historia solamente vemos las, ilustraciones y ese es el tema que todavía tenemos ya como hace un mes y medio y ya a mí me está aburriendo y ya no quiero escuchar más eso. Entonces como que sería diferente, que hablaran un poco más de lo que, de la libertad de Haití, cosas así, de las que hablo y eso.*

El estudiante 1, más adelante en la entrevista, entrega una visión más profunda sobre la necesidad de integrar elementos alternos al currículum que fortifican las experiencias educativas de los y las estudiantes. El estudiante 1 comenta lo siguiente sobre la experiencia africana dentro de la historia de América:

Porque al... o sea, de todo lo que pasaron de al ser sacados a la fuerza de sus países, o de su continente o de su territorio, de lo que sea donde estaban ellos no pueden opinar lo mismo porque los indígenas, por ejemplo, como que ellos se quedaron ahí, no lo tuvieron que sacar de su país para poder estar allí y pertenecer ahí, a pesar de que los hayan forzado a hacer eso. Pero en general, a los esclavos los forzaron a salir de su país, a salir de su país, de su continente, de su cultura, totalmente para solamente hacer trabajos forzosos que creían que los indígenas, como que tu cuerpo no estaba hecho para eso y hay algunos cuerpos que estaban hechos para eso. Entonces, pues como esa perspectiva va a

ser muy diferentes por las diferentes cosas que pasaron y las situaciones que la que la que los forzaron a tener que enfrentar, entonces...

Estas respuestas nos guían hacia una construcción curricular que debiese centrarse en la incorporación de elementos fuera la tradición occidental de la visión de la historia para lograr comprender de mejor manera las distintas dimensiones culturales que influyen en la construcción de relatos históricos. Entenderemos esto desde la alteridad de la que son parte los y las estudiantes (Grosfoguel, 2011; Quijano 2014) y cómo se posicionan desde la periferia de las periferias, siendo migrantes del tercer mundo en un país, también, del tercer mundo. (Dussel, 1996; Aguirre, 2004).

Siguiendo con el análisis de esta última pregunta, uno de los elementos en donde los estudiantes pudieron coincidir con la propuesta entregada fue en la apertura hacia nuevas formas de construcción de conocimiento, donde los y las estudiantes son partícipe de su propia formación académica-institucional. Los y las estudiantes ven como positivo todo el proceso creador y de levantamiento de currículum colectivo. Un estudiante menciona lo siguiente:

Estudiante 1

Ah, pues sí, pues sí a mí me gusta, porque nos preguntaron “¿qué queríamos aprender?” Y eso fue interesante entonces, porque nunca nadie nos pregunta eso y la persona que hizo el currículum y que hace los libros, bueno, las personas que hacen los libros y así, ¿quién dijo que... No creo que les hayan preguntado a personas de nuestra edad qué es lo que queríamos aprender. Simplemente lo que ellos veían correspondiente, que nosotros aprendiéramos para que así formen una... una sociedad más...

Entrevistador 1

-Como más consciente, más...

Estudiante 1

-No, no al revés de consciente.

Entrevistador 1

Ah ya, como inconsciente.

Estudiante 1

Exactamente.

Referido también a la metodología y materiales pedagógicos utilizados, los y las estudiantes también valoran la diversificación de herramientas que y materiales propuestos para una clase. Los y las estudiantes, en su gran mayoría, muestran un interés por la utilización de materiales que los invita a la reflexión y la pregunta constante. El estudiante 11 menciona lo siguiente: *Si más, ósea es como que cuando nos llevaron, el proyector, ehh fue diferente, porque casi nunca vemos nada en el salón, ya que todo es por cuaderno, escribir en la pizarra o, ósea ya es divertido porque vemos como un mapa y ya de que ese mapa le sacamos muchas dudas porque no conocemos esos continentes, esos países, ehh, fue diferente.*

Finalmente, los y las estudiantes también destacan que su participación dentro de la clase pueda ser efectiva y considerada dentro de los planes estudios que se generan desde las estructuras dominadoras institucionales y que se les pueda permitir espacios de opinión e intervención. El estudiante 1 menciona lo siguiente sobre la inclusión de sus intereses y los roles que juegan tanto el profesor o profesora y la institucionalidad de la educación: *no yo misma, o sea, por una parte, sí pero por otra parte no porque ahí los profesores son profesores y también quieren enseñar. Entonces si uno les pregunta, claro, ellos van a estar encantados de decirnos a nosotros, pero el punto es que lo incluyan en la clase y que no sea como... y que el Ministerio no les diga que no, que eso no es lo que le tenías que pasar a ellos. Si no tú le tenías que pasar esto y esto es lo que le vas a pasar.*

Estas tres últimas respuestas rescatadas del grupo de estudiantes ponen de manifiesto el deseo de ellos y ellas de participar activamente no solo en una clase, sino que su pretensión es poder alcanzar niveles de participación que permitan incluir sus intereses en torno a la materia de historia, y para esto, se requiere el poder generar herramientas de interacción entre los distintos estamentos de la educación (incluido obviamente el estudiantil) que rompan con la estandarización del currículum (Rodríguez-Revele, 2017).

2.3 Planificación colectiva, presentando nuevas tensiones a través de la propuesta de documento curricular y dimensión valórico-política

Como tercer elemento de revisión para el análisis de las actividades y entrevistas realizadas para la investigación, ponemos a disposición del grupo de estudiantes el documento curricular emergente que nace como punto cúlmine del proceso de elaboración colectiva con el curso 8°D. La construcción curricular, después de haber pasado por momentos diagnósticos de vinculación de intereses y, posteriormente, por procesos de consolidación de esos intereses, pasa ahora a materializarse mediante la compilación de los elementos que entregaron los y las estudiantes como parte importante de su formación académica y personal. En este apartado, primeramente, daremos sustento a la secuencia didáctica presentada, vinculándola con el sostenimiento teórico que afirma nuestra investigación para, posteriormente, pasar a la instancia de entrevista en la cual se coloca en valor la propuesta curricular por parte de un grupo de estudiantes.

2.3.1 Construcción curricular emergente

El documento curricular a continuación se presenta como fase cúlmine del proceso de construcción de una secuencia didáctica, la cual se enmarca dentro de los postulados del andamiaje dialógico en términos decoloniales en conjunto con el grupo de estudiantes. Nuestro objetivo dentro de este apartado es justificar los contenidos integrados dentro de la secuencia didáctica como también lo referido a la metodología utilizada para la construcción de esta secuencia y, para esto, dividiremos el análisis en dos partes que comprenden estas dos aristas. A continuación, pasamos a revisar los contenidos y actividades integradas.

Para los contenidos considerados dentro de la elaboración de la secuencia didáctica, aportamos elementos que fueron recatados por los y las estudiantes dentro de las actividades y entrevistas de las dimensiones anteriores de la investigación. Tanto en la dimensión diagnóstica como en la dimensión evaluativa podemos encontrar los elementos puestos dentro de la secuencia didáctica. Por ejemplo, dentro de la *clase 3* considerada en la secuencia didáctica se puede apreciar

un contenido que no está contemplado dentro de las bases curriculares y los planes y programas de estudio que recomienda el Ministerio de Educación. Sin embargo, es un contenido de interés profundo de los y las estudiantes y se puede corroborar al momento de revisar los análisis de las distintas dimensiones más arriba. Así también ocurre con la *clase 2* proyectada hacia la Independencia de Haití, la cual tampoco es incorporada dentro de los planes de estudio.

La integración de los saberes propuestos por los y las estudiantes en los distintos niveles de la investigación es (aunque suene repetitivo) el punto central de la construcción de aprendizajes que genere una visión de identidad y significancia en la realización de una clase. Es por esto, que los contenidos puestos dentro de la secuencia didáctica van en concordancia con esta afirmación, dando espacios de diálogo, interacción y participación a los y las jóvenes que participaron de este proyecto. Con esto, queremos rescatar las reflexiones de Guelman y Palumbo (2018):

En estas nuevas formas de concebir la producción de conocimiento, la formación y la vinculación con la sociedad existe –casi podríamos decir necesariamente– un espacio para la sensibilidad y el compromiso. Esta posibilidad quiebra también los modos de la racionalidad moderna-colonial porque implica al sujeto en el encuentro con los otros sujetos, con sus trayectorias vitales que exceden ampliamente los recorridos teóricos y asumen a sujetos integrales no escindidos en mente y cuerpo, en mente y emocionalidad tal como lo concibió la filosofía cartesiana (p. 99-100).

Estamos considerando la construcción curricular colectiva como un eje primordial para pensar la pedagogía desde una perspectiva decolonial. Según lo que mencionan las autoras, tenemos la plena convicción de que la participación y colaboración de los y las estudiantes dentro de este proceso beneficia a los grupos alternos, a los de la periferia del sistema-mundo, a los empobrecidos. La construcción del currículum emergente la asumimos, con los contenidos incorporados, como una construcción que nace desde la pulsión del grupo que trabajó para hacer

valer sus intereses, su identidad y su diferencia. Complementando la reflexión anterior, continuamos con lo entregado por Guelman y Palumbo (2018):

Asumimos lo de(s)colonial, y hasta los aportes poscoloniales, como perspectivas que aún con encuadres geográficos y epistemológicos diversos son complementarios y se inscriben –a pesar de sus diferencias– en el pensamiento crítico del y sobre el Tercer Mundo. Desde este punto de vista, planteamos que podemos abordar lo descolonial desde una noción amplia que nos permita pensar y revertir en nuestras prácticas de investigación –y en las lógicas pedagógicas del trabajo con las que investigamos– los procesos de colonialidad del poder y del saber (p. 94-95).

En cuanto a los instrumentos utilizados y las evaluaciones propuestas para las distintas clases, se postula, al igual que en los contenidos y objetivos, lo que fue propuesto por los y las estudiantes dentro de las distintas dimensiones vistas anteriormente. Tanto los instrumentos utilizados como las formas de evaluación responden a la necesidad del curso de incorporar momentos, técnicas, herramientas y métodos de enseñanza variados que no respondan necesariamente a las utilizadas tradicionalmente.

Consideramos importante no solamente considerar contenidos y objetivos que sean del interés del grupo de estudiantes, sino que también consideramos parte fundamental de la formación de los y las estudiantes dinámicas que permitan atender a la clase de una forma des-racionalizada, en el sentido racional que entrega Dussel (1980):

Por el contrario, una pedagogía liberadora tiene conciencia que el maestro sólo es un sujeto pro-creador, fecundante del proceso, desde su exterioridad crítica. No pretenderá no influir en nada como Sócrates o el preceptor del *Émile*. Por el contrario, advertirá al discípulo su posición fecundante, y le dará conciencia refleja

de lo que él agrega al proceso del educando, permitiéndole así ser crítico con respecto al maestro crítico. Sin embargo, la única manera de hacerlo avanzar es dándole algo que le falta: la crítica liberadora como método; pero para que esa misma crítica no se vuelva dominadora debe advertirle el cómo esa crítica la ejerce él mismo. Debe "poner las cartas sobre la mesa" para que el discípulo conozca de lo que se trata (p. 102).

Tabla 5: Documento propuesta curricular

Documento de propuesta curricular		
OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES

<p>Clase 1 Caracterizar la Revolución francesa como un proceso comandado por la burguesía que consigue establecerse en el poder, consignando la Declaración de los derechos del hombre y de la mujer europeas como nuevos parámetros para la comprensión del ser humano universal.</p>	<p>Clase 1 Revolución francesa burguesa Declaración de los derechos del hombre y de la mujer. Patriarcado Castas</p>	<p>Clase 1 En un primer momento se les consulta sobre que saben sobre la revolución francesa y su relación con las castas sociales, se anotan sus impresiones en la pizarra. En un segundo momento se espera que las y los estudiantes puedan identificar las consecuencias de las etapas que tuvo la revolución francesa, se hace hincapié en los conflictos entre castas, a través de imágenes satíricas. A continuación, se espera que las y los estudiantes comprendan el porqué de la Revolución francesa de carácter burgués a través de la lectura de ambas declaraciones donde se definen los derechos del hombre y la crítica realizada por las mujeres, elaborando sus propios derechos, se espera que acá puedan reflexionar el rol de las mujeres en la revolución, se anotan sus impresiones en la pizarra. Finalmente, las y los estudiantes trabajan sobre el concepto de patriarcado y burguesía, creando un relato en donde puedan compartir sus impresiones de la revolución francesa y como estas tienen un efecto en la actualidad.</p>
<p>Clase 2 Identificar el proceso de Independencia de Haití bajo la mirada crítica, entendiéndola como una revolución de esclavos africanos en América que promueve el deseo liberador de las colonias europeas y desafía las estructuras sociales del continente.</p>	<p>Clase 2 Revolución de los esclavos Abolición de la esclavitud Castas sociales de la sociedad colonial.</p>	<p>Clase 2 Los y las estudiantes, en primera instancia, logran recordar los elementos de las clases anteriores referidos a la esclavitud y las castas sociales en la colonia. Posteriormente, se espera que los y las estudiantes puedan identificar temporal y espacialmente la Independencia de Haití mediante la visualización y análisis de un mapa. En seguida, se espera que los y las estudiantes comprendan las causas de la revolución de los esclavos poniendo énfasis</p>

		<p>en las castas sociales, la esclavitud, la cosmovisión africana y la organización de los rebeldes.</p> <p>Finalmente, los y las estudiantes aplican lo aprendido dentro una actividad que consiste crear relato sobre las experiencias de personas africanas en América.</p>
<p>Clase 3 Comprender los procesos de rebeliones indígenas de finales del siglo XVIII como sucesos relevantes para entender el racismo que se genera al romper con el ideario europeo de ser humano y revolución</p>	<p>Clase 3 Revueltas Indígenas Patriarcado Entronque patriarcal Consecuencias de las actuaciones de hombre y mujeres indígenas, en la lucha por la liberación.</p>	<p>Clase 3 Las y los estudiantes, en primera instancia, identifican los elementos referidos a las castas sociales y la forma de organización política territorial (Virreinos/Capitanías generales) de la época colonial en América.</p> <p>Posteriormente, identifican las diferencias sociales, culturales y de pugna de poder entre los grupos europeos, mestizos e indígenas.</p> <p>A continuación, se presenta una serie de mujeres y hombres que se levantaron en los grandes movimientos indios contra la Colonia.</p> <p>Finalmente, a las y los estudiantes se les pedirá que puedan recoger el nombre de alguno/a de las/os indígenas que se levantaron por su liberación contra la Colonia y reflexionar sobre el racismo y de otras posibilidades de revolución.</p>
<p>Clase 4 Caracterizar los procesos de Independencia en América Latina como una consecución de la dominación colonial mediante la imposición del modelo republicano y el sostenimiento de la jerarquización</p>	<p>Clase 4 Procesos de Independencia de países latinoamericanos Republicanismo Neocolonialismo</p>	<p>Clase 4 En primera instancia, los y las estudiantes recuerdan los elementos de las clases anteriores referidos a las revueltas indígenas, la Independencia de Haití y la Revolución Francesa mediante preguntas guías como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características tienen las revueltas indígenas? • ¿Qué importancia tuvo la Independencia de Haití para el continente? • ¿Por qué la Revolución Francesa tuvo que ser un acto violento?

<p>social mediante el concepto de raza.</p>		<p>Ideas quedan anotadas en la pizarra.</p> <p>Posteriormente, los y las estudiantes contrastan los conceptos de Independencia y Dependencia asimilados desde la relación de las colonias con el centro hegemónico, mediante una comparación de ambos conceptos. Ideas quedan anotadas en un cuadro comparativo en la pizarra.</p> <p>Siguiendo con la clase, los y las estudiantes comprenden la influencia de las ideas ilustradas en América como una causa de la Independencia criolla, de la consolidación de la República y la distinción social a través de la raza, mediante la exposición de imágenes y fuentes (Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO, p. 746). Los y las estudiantes anotan en su cuaderno.</p>
INSTRUMENTOS		EVALUACIONES
<p>Clase 1 Proyector https://www.youtube.com/watch?v=T_59S0tW1wY (Revolución francesa, tiktok) Mapa revueltas agrarias https://e1.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiauniversal1/unidad3/revolucionFrancesa/etapa1792_1794 Declaración derechos del hombre y del ciudadano https://www.cndh.org.mx/index.php/noticia/se-aprueba-la-declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano#:~:text=El%2026%20de%20agosto%20de,las%20Naciones%20Unidas%20en%201948. Declaración derechos de la mujer y de la ciudadana</p>		<p>Clase 1 Evaluación de tipo diagnóstica al comenzar la clase y cada vez que se necesiten consolidar saberes.</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica en donde los y las estudiantes participen de manera activa.</p>

<p>https://feministasconstitucional.org/portfoli-o-items/sobre-la-declaracion-de-los-derechos-de-la-mujer-y-de-la-ciudadana/</p>	
<p>Clase 2 Proyector</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=H2z56j0H49k (Independencia de Haití: la revolución olvidada)</p> <p>https://www.instagram.com/p/CyBCSvLKC SV/ (Kwame Ture sobre la Independencia de Haití)</p> <p>Lápices de colores</p> <p>Hojas de Block.</p> <p>https://www.slavevoyages.org/voyage/datab ase#timelapse (línea de tiempo de los barcos que traían esclavos desde África)</p>	<p>Clase 2</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica al comenzar la clase y cada vez que se necesiten consolidar saberes.</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica en donde los y las estudiantes participen de manera activa.</p>
<p>Clase 3 Proyector Parlante Lápices Hojas de Block Mapa Mudo</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=i6t0UQE0CoE (Micaela Bastidas y Bartolina Sisa)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=21Z65dzWtNQ (La “gran rebelión”)</p>	<p>Clase 3</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica al comenzar la clase y cada vez que se necesiten consolidar saberes.</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica en donde los y las estudiantes participen de manera activa.</p>
<p>Clase 4</p>	<p>Clase 4</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica al comenzar la clase y cada vez que se necesiten consolidar saberes.</p> <p>Evaluación de tipo diagnóstica en donde los y las estudiantes participen de manera activa.</p>

2.3.2 Entrevista valórico-política

Consideramos este último momento de entrevistas como el espacio que sintetiza lo trabajado y sentido de manera colectiva con las y los estudiantes que pudieron formar parte de este proceso. Nos queda una sensación de conformidad y compromiso frente a formas otras de hacer pedagogía, encontramos en las dificultades de hacer valer sus opiniones y que sientan el compromiso que eso significa, un camino desafiante, lleno de altos y bajos, de risas burlescas y ausencias presentes. Agradecemos por mantenernos con los ojos abiertos, atentos a sus juegos y permitirse también conversar con nosotros, ahora específicamente, donde en la era de la sobre comunicación, no nos queremos escuchar. Sería lo que dice bell hooks (2021) “Acceder a la voz no es la mera narración de la propia experiencia. Es emplear esa narración de manera estratégica, acceder a la voz para poder también hablar con libertad sobre otros temas” (p. 206)

Comenzamos este análisis con la pregunta sobre cómo se sintieron en este proceso de creación colectiva a lo que el estudiante 11 nos responde: (...) *aquí nosotros podemos salir, eh, podemos ver lo que, que nos enseña el profe, nos hacen preguntas y es más divertido porque el profe nos está prestando atención a nosotros cinco. Además, en el salón, que son 45 alumnos y un profesor o tres profesores y no nos alcanza el profesor, entonces esta instancia es como que divertida porque nos están, nos están prestando atención de la, de lo que queremos decir, nos menciona un estudiante. También aparece en las demás respuestas la gratitud, primero por sacarlos de la sala de clases, que marca una tendencia con respecto a lo que sienten estando dentro de ese espacio y como también existe un sentirse bien al ser escuchados/as.*

Dice también el estudiante 10, que: *es más divertido por compartir con nuestros compañeros las distintas opiniones que ellos tienen en vez de estar ahí escuchando solo al profesor, esto que nos provoca un remezón, se debe a que creemos en la idea de que “en el espíritu de extender puentes para comunitarizar sentires, pensares y haceres que convoquen a seguir tejiendo espacios de creación compartida...”* (Quintar, 2018, p. 16). Como docentes, el valor

político de estas afirmaciones de las y los estudiantes, que ellos y ellas se hayan sentido acogidos y acogidas nos da la esperanza de que otros caminos son posibles, de que esta pedagogía participativa cuenta con su respaldo.

Ahora con respecto a la pregunta sobre si les gustaría que existiesen más instancias donde sean consultados/as en otras asignaturas, al unísono la respuesta general es, sí. Aparecen nombres de asignaturas que les gustaría que fuesen trabajadas como en este espacio que les dimos. Se dice por parte de la estudiante 3: *como que me gustaría que nos llevaran otros lugares para aprender (...). Y me gustaría como tener esta instancia, así como para aprender más de esa materia (...).* Para complementar lo anterior, la estudiante: *tiene mucha razón, porque así también nosotros podemos tener más interés en las clases, porque muchas veces nos quedamos dormidos o porque tenemos sueño o por aburrimiento, entonces...*

Para estimular la conversación, se optó por preguntarles cómo se sentirían al preguntarles por que quisieran aprender, como se siente esa pregunta. A lo que la estudiante 1 respondió: *Porque puede ser que como nunca estamos acostumbrados a eso. Es como... nos genera más que todo tranquilidad porque sabemos que lo que vamos a aprender, entonces nosotros podemos decidir si queremos o no aprender eso. En cambio, te obligan a aprender lo que tú no quieres (...).* Esto se contrasta de manera necesaria con lo que dice la estudiante 3, relacionado a la pregunta de cómo plantear esta participación en las otras asignaturas, señalando el caso de la misma asignatura de Historia: *Es que últimamente yo siento que es un poco difícil porque una vez nos sacaron en historia acá a la biblioteca, pero también hay muchos niños que verdaderamente no les interesa nada las materias y se ponen a hacer bulla, se ponen a chismosear y todo eso y no se concentran (...).*

Nos queremos detener en esta parte, porque consideramos valioso lo que se nos menciona y como evidenciamos el contraste necesario dentro de la creación colectiva. Para comprender que

el trabajo colectivo tiene estos conflictos, es evidente, pero siempre necesario mencionar que, a todos/as no siempre le gustarán todas las asignaturas, nos parece importante lo que mencionan Guelman y Palumbo (2018):

Nos resulta potente respecto de nuestras prácticas metodológicas la figura de la interpelación. Y hasta cierto punto también la de la demanda porque creemos que la investigación si se pretende descolonizadora y comprometida tienen que estar al servicio de las organizaciones, los movimientos y los pueblos. Pero sino más bien como construcción conjunta del problema, del foco, de preguntas, de aspectos a mirar, a partir de las necesidades de los sujetos (antes objeto) con quienes trabajamos. (p. 102)

Frente a la colonialidad de la escuela, y como a las subjetividades que están en tensión durante el desarrollo educativo, encontramos la relación dialéctica por el cual podemos encontrar caminos en la reconfiguración de la forma de entender como las y los estudiantes se relacionan con ciertas materias, no con el ánimo de obligarles a que gusten de todo, pero si, como dice Mejía (2020):

“Es un replanteamiento del saber con implicaciones en el orden de lo metodológico, en cuanto la emergencia de nuevos caminos ha requerido de otros principios para fundar pedagogías que permiten no solo repetir identidades, sino la emergencia de esas dinámicas a través de las cuales ella se mantiene” (p. 227)

Se hace presente, nuevamente, el proceso dialógico junto a las y los estudiantes de conocer y experimentar otras formas y mecanismos para el entendimiento de la escuela y como esa dialogicidad nos abre las puertas para ser y sentirnos desde lo que sería un sistema diferenciado del sistema eurocéntrico, en donde los saberes intraculturales (Mejía, 2020), no reconocidas por el

colonialismo, negando así mismo las expresiones y que podamos revertir esto y cargarla de nuevas significancias, que tengan sentido para las y los estudiantes.

En la tercera pregunta, sobre que les pareció la construcción en colectivo del currículum emergente, algunas de las respuestas, como por ejemplo del estudiante 6 fue: *Bacán porque al fin nos preguntan sobre nuestro gusto y de qué queremos aprender y cómo lo queremos aprender*, que se complementa con lo que dice el estudiante 11: *Bueno, que nos tomen nuestra opinión porque hay profesores que tampoco tienen tiempo para escucharnos, entonces como que queremos un poco de espacio para que hablemos sobre cosas que nos pasan (...)*. Ambas respuestas, que coinciden con la de los demás estudiantes, nos entregan una validación del proceso que llevamos a cabo y también el desafío de establecerse con estas propuestas de modificaciones curriculares en contextos donde el tiempo es un factor a considerar.

En torno a la validación y la propuesta de llevar a cabo acciones que las y los estudiantes resaltan como positivas, nos parecen oportunas las palabras de Ortega Valencia (2018) “la convicción del conocimiento como construcción colectiva y por ende la promoción de prácticas y metodologías dialógico-participativas, así como la noción de praxis en ruptura con el objetivismo científico que separa práctica y teoría como lugares distantes” (p. 123). Todo proceso que está enmarcado en la investigación acción participativa, requiere de una validación, romper con este científico de que todo va destinado única y exclusivamente a las y los estudiantes, dejando de lado la labor docente en la generación de ejercicios motivadores, en este caso, el de poder construir en colectivo, incorporando sus saberes, genera una recepción positiva por parte del estudiantado.

Finalmente, la última pregunta, sobre que destacarían del proceso, lo primero que notamos es una reiteración en agradecer la toma de opinión durante el proceso y sobre la posibilidad de compartir con otras y otros compañeros/as, así nos señala el estudiante 8: *Fue bastante emocionante estar acá, es bueno que lo tome en cuenta porque así demuestra, que, que, que al*

profesor si le importamos y aportamos con nuestra forma de aprender, conectamos esta respuesta con la del estudiante 11, que puso en consideración el poder trabajar con otros/as compañeros/as: (...) entonces es bueno por qué, aprendemos sobre los compañeros, sobre sus opiniones y aprendemos sobre qué quieren hacer y eso.

Esto que nos dicen nos hace pensar en los caminos que fuimos capaces de construir juntos a las y los estudiantes que decidieron participar, más considerando que nunca habían experimentado algo así en sus vidas, en palabras de bell hooks (2021) “Es muy importante hacer hincapié en el hábito. Resulta tan difícil cambiar las estructuras existentes porque el hábito de la represión constituye la norma. La educación como practica de libertad no atañe únicamente al conocimiento liberador, es una práctica liberadora desplegada dentro del aula” (p. 205). Con esto queremos resaltar el entusiasmo de cada una y uno de las y los participantes, porque pudimos ir encontrando luces de como querer seguir haciendo nuestras pedagogías para acercarnos a la liberación.

Ante el desafío de lo que la misma bell hooks (2021) plantea, sobre “El ansia de experimentar con las prácticas pedagógicas puede no encontrar buena acogida entre las y los estudiantes que a menudo esperando que demos clase siguiendo las pautas a las que están acostumbrados” (p. 199). Si relacionamos esta idea, nos encontramos con el hecho de que sí hubo un interés de querer participar y así seguir reafirmando la validez de este proceso, nos comentan dos estudiantes que este proceso les sirvió, la estudiante 1 dice: *Para expresarnos mejor, para tener más interés* y el estudiante 13 continúa reafirmando que: *Para escuchar y expresar.* Elementos fundamentales a la hora de pensar en prácticas liberadoras, y por consiguiente dialógicas debido a que existe lo que nosotros consideramos importante, darle voz a quienes se consideran sin voz.

Ahora también es importante señalar lo que nos expresa la estudiante 1: *Que ahora las clases, o sea, a partir de esto como que, independientemente que la haga usted o el, o el otro profe es más cómodo así, o sea, me parece que es mucho más cómodo tener clases con ustedes que con el profe*, retomando el primer comentario que hizo un estudiante sobre esta pregunta, que considera que esto justamente demuestra el interés que existe de docentes para demostrar que nos importa lo que ellos y ellas dicen, lo relacionamos a la idea de que la gente de a pie produce pensamiento crítico a través de su propia práctica (Cusicanqui, 2020). Esto finalmente es relevante al momento de considerarlos/as a ellos/as como parte fundamental de este ejercicio práctico, pero también de constante reflexión por parte de todas las partes, porque una cosa es tomar sus intereses, pero el desafío queda en como plantearlos en una clase que pueda ser considerada descolonizada.

5. Resultados y análisis del cuestionario tipo Likert

Primeramente, es necesario aclarar que la elección de esta metodología cuantitativa en el desarrollo de nuestra IAP se debe a que, justificamos su uso porque nos aporta datos relevantes para considerar nuestro desarrollo metodológico validado, en su mayoría, por las y los estudiantes del 8°D de la Escuela República del Paraguay. Esto porque nos centramos en preguntas que tuviesen plena relación con el proceso que vivimos en la construcción de la unidad emergente de carácter descolonizador, para ser más específicos, consideramos que tanto la IAP como la metodología cuantitativa se pueden compartir sus herramientas con el fin de poner las respuestas de las y los estudiantes en un plano de fortalecimiento de la construcción colectiva de la enseñanza-aprendizaje.

La tabla a continuación muestra los 5 reactivos utilizados en el cuestionario y tres opciones de respuesta: 1= En desacuerdo; 2= De acuerdo; 3= Muy de acuerdo. Dicha escala está conformada por 5 ítems, que se indican a continuación (Tabla 3):

Tabla 6: Reactivos del cuestionario tipo Likert

1. Consideras que los elementos que fueron discutidos en el trabajo en grupo fueron integrados en la implementación de la clase
2. Te sentiste parte de la construcción del currículum emergente
3. Crees que la construcción grupal del currículum beneficia el aprendizaje de la materia
4. Crees que tus experiencias son importantes al momento de pensar la realización de una clase de historia
5. Sientes que los profesores pudieron sintetizar de manera eficiente lo discutido en los grupos de trabajo, prestando atención a todas las opiniones que se levantaron

Desde la percepción general del curso, 37 estudiantes de un total de 45 matriculados, que estuvieron presentes en la clase en donde les entregamos el cuestionario, se dieron resultados favorables donde predominó evidentemente las opciones de acuerdo y muy de acuerdo en el cuestionario de validación del proceso de IAP y de las clases implementadas, para nosotros es necesario aclarar también, que quienes marcaron las opciones de en desacuerdo, consideramos que son estudiantes que si igualmente estuvieron presentes y participaron, pero a veces el entendimiento literal de las preguntas pudo confundirlos, pero también dejamos la puerta abierta a que también está el porcentaje que de manera sincera no se siente interesado/a (Figura 1).

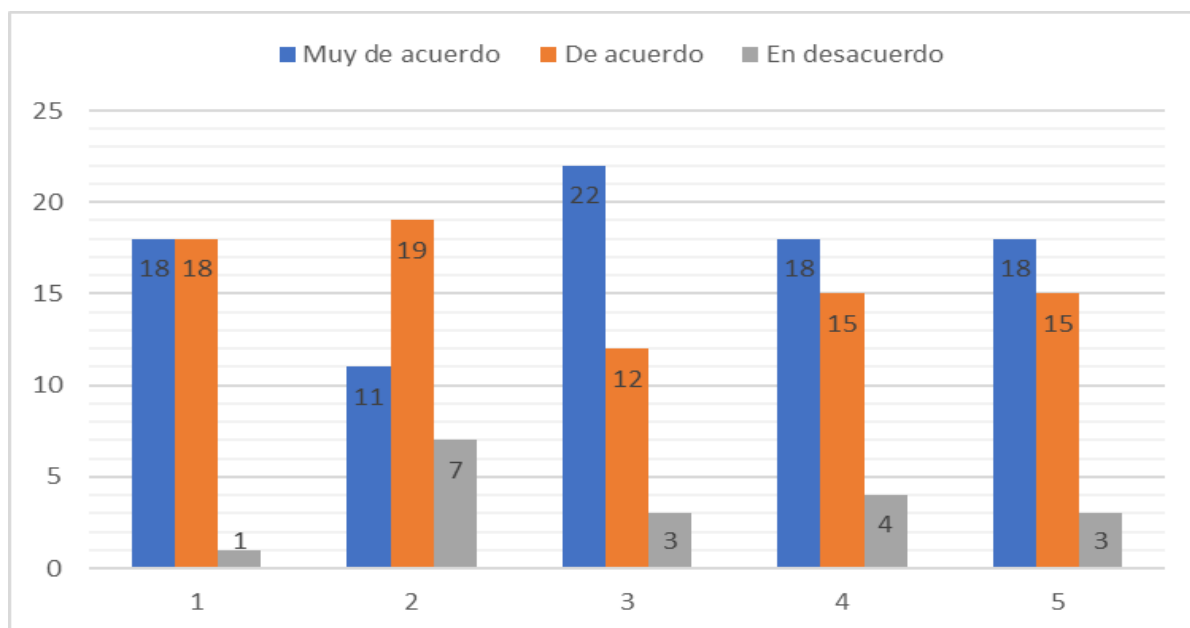


Figura 1. Cuestionario.

Las valoraciones con mayor puntuación se lograron en los reactivos 3, 4 y 5, los cuales aluden al beneficio de la construcción colectiva del currículum para el aprendizaje, la relevancia de sus propias experiencias para pensar en la realización de las clases de Historia y la importancia de los docentes en la síntesis y toma de atención, dentro de lo conversado en los grupos de trabajo. Los otros dos reactivos (1 y 2) que fueron los siguientes en destacar por las y los estudiantes, responden a la consideración de lo propuesto por ellos y ellas al momento de implementar las clases, así también si se sintieron parte de la construcción del currículum emergente, en donde la opción “De acuerdo” obtuvo mejor puntaje, esto considerando que contamos con 15 estudiantes que fueron los que nos entregaron las cartas de consentimiento, el resto de las y los estudiantes, y como relatamos más arriba, participaron de actividades previas que no necesitaron del consentimiento.

Asimismo, es importante mencionar que el 90% del curso está de acuerdo y muy de acuerdo en que la propuesta desarrollada fue muy útil para sentirse escuchados/as, que sus intereses estaban en su mayoría en las clases implementadas. Algunas de estas, como señalan las y los 26 estudiantes que comentaron en el cuestionario, están relacionadas con: el trabajo colectivo en donde la ayuda mutua es factor fundamental para el aprendizaje, la capacidad de tomar decisiones y que sean escuchadas, también el que pudieran experimentar un mayor interés en la clase de Historia porque se entendía, así como la posibilidad de aprender nuevas materias.

En la percepción del estudiantado, también se valora favorablemente el divertirse y pasarla bien durante el proceso, como también el agradecimiento de las y los estudiantes que lograron expresar como este camino fue favorable para el entendimiento de nuevas enseñanzas que fueron abarcadas con claridad y respeto por parte de nuestro trabajo como docentes. Así el aburrimiento en la clase pasó y se transformó en comodidad, incluso en un espacio, en donde como dice una

estudiante: *al principio tenía un poco de miedo expresarme porque me da vergüenza hablar, pero después me sentía un poco más tranquila y relajada.*

Asimismo, y siguiendo algunas de las reflexiones pedagógicas del alumnado, resulta de gran importancia que nosotros como docentes podamos seguir transmitiendo, mediante nuestras prácticas el continuar potenciando el trabajo emocional y las cercanías con las y los estudiantes para mejorar el clima de aula y promover resultados positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consideraciones importantes que, ya mencionadas por ellos y ellas, es que el esfuerzo colectivo de traerles materias que quizás hayan escuchado pero que no habían sido conversadas en clases, como las rebeliones indígenas o la revolución haitiana, permitieron colocar sus propias experiencias en un lugar necesario para que cada quien sienta la relevancia de lo que significa ser sujetos y sujetos/as políticos/as.

CAPITULO V. CONCLUSIONES Y DESAFÍOS PEDAGÓGICOS

Este trabajo ha significado encontrarnos con instancias fuera de la convención tradicional que puede observarse en la mayoría de los establecimientos educacionales que se rigen por los documentos curriculares y planes de estudio entregados por el MINEDUC. Desde lo observado en nuestra práctica, en conjunto con lo examinado para la realización de esta investigación, podemos constatar que el diálogo entre profesor(a) y el grupo de estudiantes para la mediación del currículum se manifiesta de una manera vertical, donde el profesor impone contenidos, metodologías y herramientas anulando la participación de los estudiantes. Tanto los programas de estudio, como los objetivos de aprendizajes y los contenidos implementados dentro de la clase no recorren un filtro que pase por los y las estudiantes para la realización de una clase que permita la inclusión de intereses e identidades de los sujetos pasivos de la educación.

De esta manera, nuestra segunda y tercera pregunta de investigación recobran un sentido mayor al considerar lo anterior. En primer lugar, se debe tener en cuenta que una secuencia didáctica pensada en términos decoloniales e interculturales abren un abanico de posibilidades de orientaciones identitarias que deben ser consideradas en las narrativas y construcciones históricas en una clase, y para esto, es necesario un esfuerzo de voluntades que fueron puestas en marcha en conjunto con los y las estudiantes. Podemos notar a partir de la realización de este trabajo que una metodología centrada en la investigación-acción y enfocada hacia las perspectivas decoloniales e interculturales refiere, en primera instancia, un esfuerzo y voluntad del equipo educativo por concretar esta manera de planificar y, además, la reestructuración de las nociones que posee el currículum oficial para la participación de las comunidades educativas en sus planes de formación.

En segundo lugar, consideramos que la integración de estudiantes migrantes para la construcción de una secuencia didáctica en términos decoloniales supone una necesidad urgente para el rescate de intereses e identidades que converjan dentro de un curso con nacionalidades diversas. La integración, según lo que observamos en la investigación, se da al momento de pensar un currículum emergente que plantee metodologías y estrategias de integración de saberes y conocimientos pensados desde fuera de la colonialidad, de las perspectivas eurocéntricas y de las formas tradicional de proyectar modelos hegemónicos de construcción de realidad. (Dussel, 1980).

Sobre los objetivos que nos planteamos al comienzo de este camino, queda en evidencia como fuimos desarrollando el paso a paso de lo que fue la elaboración e implementación de una unidad didáctica integrando los elementos interculturales como decoloniales, no fue nada fácil considerando los tiempos que requiere sumergirse en la búsqueda que se puede volver interminable si consideramos los intereses personales que han motivado esta investigación. Es también la metodología de investigación acción participativa, completamente nueva para nosotros, pero que nos abrió posibilidades hermosas para el encuentro con el otro/a, desde una relación cada vez

menos vertical. Para generar todo este conocimiento nos fue pertinente analizar detalladamente el currículum en el nivel de 8° básico, al ser solo una unidad didáctica, pudimos hacer calzar nuestras clases que debíamos intervenir con la generación de todo el contenido ya expresado más arriba, todo este gran trabajo no hubiese sido posible sin la ayuda de las y los estudiantes que prestaron su cuerpo para desarrollar cada actividad que les llevamos, sabemos que las corporalidades son diversas, la sala de clases puede atormentar, pero ahí estuvieron y fueron actores claves para el desarrollo pleno, no exentos de cansancios, pero cada respuesta expresada fue el nexo necesario que respondió a los objetivos que nos planteamos.

Así pudimos documentar como el curriculum es una herramienta que no puede dejarse de lado, es importante tenerlo en dialogo, más si ese dialogo también está siendo compartido con las y los estudiantes, es en el trabajo mancomunado con las y los estudiantes el que nos abrió un mundo de posibilidades, así como nos sacó sonrisas y aprendizajes invaluable, que fueron expresamente necesarios para generar espacios de habitabilidad acordes a nuestra propuesta pedagógica, vivimos la experiencia de poder descentralizar el conocimiento y volverlo colectivo a través del dialogo y la acción, el construir conocimientos no lo habíamos sentido tan propio si no fuese por la posición activa que tuvimos junto a las y los educando.

El desafío que queda, es que a pesar de que esta experiencia es relativamente reciente, nos permite imaginar otros escenarios y actuar en dirección a ellos (Rolnik, 2021), justamente llevar a cabo estos ejercicios, enmarcados en una experiencia donde el cuestionamiento de lo enseñado no está considerado, si enunciado por parte del docente a cargo, pero eso no quiere decir que está siendo trabajado, vimos a lo largo del proceso un avance en el interés no solo de las clases, sino también de querer seguir expresando sus opiniones, de mostrarse más abiertos, más cercanos y esto es necesario, consideramos nosotros, para que toda propuesta no sea solo innovadora, sino que busque nuevos caminos, sea generado de manera colectiva.

Como docentes investigadores, consideramos que los planes de acciones que se elaboren y que pretendan tener la capacidad de modificar problemas estructurales de la educación, deben sostenerse bajo lógicas que permitan aproximar la tarea docente hacia el estudiantado, teniendo también en consideración al docente como un estudiante (partícipe activo) más. Romper las barreras de la verticalidad en la educación supone una cuestión primordial para la labor tanto investigativa como educativa, para comprender la tarea realizada desde un trabajo con sujetos, no con objetos (Fals Borda, 2008). Para esto, la Investigación Acción Participativa nos permitió el adentrarnos dentro de los márgenes identitarios del curso, proyectando una cercanía propia para la investigación que decantó en reflexiones y el compartir ideas a través de la comunicación asertiva. El tener la cercanía, confianza y horizontalidad al momento de plantear cada tarea y actividad nos benefició en el sentido de lograr un mayor poder comunicativo con el grupo de estudiantes. La elaboración de planes de estudio centrados en el diálogo, el compartir experiencias y atender a las necesidades e intereses de los y las estudiantes nos desafía pensar la construcción curricular desde otras perspectivas. La realización de un plan de estudio comunitario e implementado refiere ya un desafío a destacar dentro de este apartado considerando las diversas dificultades que se presentan de manera sistemática y estructural, como la de levantar procesos mismos que integren a la comunidad educativa.

Profundizando en lo anterior, en cuanto a los docentes, el diseño, implementación y evaluación de la unidad didáctica supone una tarea muy costosa en tiempo y extremadamente compleja, resulta imprescindible promover la creación de comunidades docentes que tengan como objetivo la creación y el desarrollo de experiencias como estas (Sepúlveda, 2021), donde todas las voces puedan estar presentes. El trabajo consiste en que mientras exista una sistematización de estos esfuerzos, con el propósito de revertir las formas de enseñanza, especialmente considerando

nuestras heridas coloniales, los propósitos son varios, pero seguiremos avanzando en la construcción de un aula descolonizada.

Junto con esto, cabe igualmente mencionar las implicancias que posee la estructura educativa como sistema hegemónico dentro de este engranaje de construcción curricular. Como mencionamos anteriormente, creemos que las voluntades de profesores, equipos educativos y comunidades educativas para la formulación de programas surgidos desde las alteridades y poniendo el foco en el contexto sociocultural de los y las estudiantes beneficia en demasía la recepción de aprendizajes significativos para estos últimos. Sin embargo, existe una falencia en estos términos por parte de la estructura sistemática de la educación que no le permite consagrar de manera efectiva el trabajo comunitario y de equipo sin que eso signifique una carga laboral inabordable. Sobre estas imposibilidades presentes en el sistema educativo, María Mora Olate (2018) comenta:

Si bien no es posible desconocer los avances de los países de América Latina y el Caribe en cobertura escolar, el acceso universal a una educación de calidad aún no se alcanza, debido a que el modelo educativo actual ya no responde a las necesidades que la región requiere para “incorporarse a la economía del conocimiento, y que incluyen, además de los conocimientos objetivos, lógicos o racionales (conocimiento científico), otros elementos subjetivos, analógicos o emocionales, como la intuición, la sensibilidad y la expresión artística, que se pueden y deben aprender”. Por lo tanto, la región requiere de un cambio de paradigma, que brinde espacio a las epistemes del Sur, considerando nuestros procesos históricos, características culturales y de la economía de América Latina, haciendo posible “incluir lo diferente para superar la segregación y generar una

nueva identidad escolar asociada con su función cultural y no meramente disciplinadora de poblaciones potencialmente riesgosas” (pp. 243-244).

De acuerdo a esto último, y frente a la comprensión de las dinámicas educativas que nos apremian a todos y todas, es que debe existir el compromiso y la voluntad de investigar como docentes de manera constante, dominar la disciplina histórica desde epistemologías y paradigmas que sean pertinentes para el espacio educativo en el que se está trabajando, poder conocer el contexto sociocultural de los cursos y manejar metodologías acticas de enseñanza y aprendizaje específicas de la especialidad. Así el pasar a generar aprendizajes significativos en conjunto con la construcción de ambientes emocionalmente adecuados para desarrollar habilidades sociales en las y los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, C. (2004). *Immanuel Wallerstein: Crítica del sistema-mundo capitalista. Estudio y entrevista*. LOM.
- Apple, M y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata, S.L.
- Armijo, F. (2018). Pensar geográficamente: una aproximación a la enseñanza de la geografía desde el currículum al aula. *Revista saberes educativos*, 1, 83-101. Doi: 10.5354/2452-5014.2018.51608
- Bacher-Martínez, C. (2017). *Aportes de la investigación-acción participativa a una teología de los signos de los tiempos en América Latina*. Revista Theologica Xaveriana. 67 (184). Pp. 309-332.
- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación.
- Bazán, D. (2013). *Investigación-acción y pedagogía crítica para el profesorado que sueña y resiste*. Santiago, Ediciones Alteridad.
- Bellei, C. & Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>.

- Bustos, R y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera. *Revista Calidad en la Educación*. 46, 193-220.doi: 10.4067/S0718-45652017000100193.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Quimantú.
- Carrillo, C. (2016). La reproducción de las desigualdades en el mundo del trabajo y en la escuela: el caso de los(as) hijos(as) de inmigrantes latinoamericanos y caribeños en el sistema educativo chileno. En M. Tijoux (ed.). *Racismo en Chile: la piel como marca de la inmigración* (pp. 173-184). Editorial Universitaria.
- Casassus, J. (1997). *Estándares en educación: Conceptos y fundamentales*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/161nDu>.
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En A. Arratia, y L. Osandón (eds.). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 119-153). Ministerio de Educación y Unesco Santiago. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14572>.
- Donoso, S. y Donoso, G. (2009). Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990-2010): una evaluación inicial”. *Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.*, Río de Janeiro, 17(64), 421-448. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a03.pdf>.
- Dussel, E. (1967). *Cultura, cultura latinoamericana, cultura nacional*. Anuario de historia del pensamiento argentino, IV.
- Dussel, E. (1980). *La Pedagogía Latinoamericana*. Nueva América.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Nueva América.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*. 18, 131-149.

- Escobar, A. (2016). Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América. In VV.AA. (Eds.), *Rescatar la esperanza. Más allá del neoliberalismo y el progresismo* (pp. 337-369). Barcelona: Entrepueblos.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>.
- Fals Borda, O. (1987). *Investigación Participativa Instituto del Hombre*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Fals Borda, O. (2008). *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. Disponible vía internet en: <http://historiaactualdos.blogspot.com/2008/11/la-investigacin-accin-en-convergencias.html>
- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J. y Suarez, D. (2009). *Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. Un mapa de otra parte del mundo*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14. (40). pp. 289-308.
- Franz, F. (2021). *Los Condenados de la Tierra*. Bóbio: Guerra Civil Planetaria.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gedda-Muñoz, R., y Guerrero Azócar, R. (2021). El Currículum educacional como campo epistemológico de la Educación: su construcción mediante investigación en el aula. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-26. Doi. 10.15517/aie.v21i2.44683.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogías y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Guelman, A, Cabaluz, F y Salazar, M. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. CLACSO.
- Guelman, A., Palumbo, M. (2018). Hacia una metodología coherente en la construcción de saber descolonizado. En A. Guelman & M.M Palumbo (Coord.), *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos populares* (1a ed). Editorial El Colectivo.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In VV.AA. (Eds.), *formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). Barcelona: CIBOD.
- Hernández Morales, I. (2020). Hacia un currículum feminista decolonial. *Nomadías*, (28), 43-63. Recuperado a partir de <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/57452>
- Hevia, R. (coord.). (2005). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. Madrid: Capital Swing Libros.
- Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 340, 265-295. Recuperado de <https://goo.gl/U5MYkp>.
- Jiménez, M. y Guzmán, R. (2013). Sociología de la construcción de los conceptos académicos: el caso de la “diversidad” en educación. *Sociología histórica*, 2, 321-353. Recuperado de: <http://revistas.um.es/sh/article/viewFile/189021/155681>.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

- Maldonado-Torres, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Editado por Santiago Castro Gómez y Ramon Grosfoguel. Bogotá: INESCO.
- Mejía, M. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III*. Ediciones desde abajo.
- Mejia, J. (2008). Epistemología de la Investigación Social en América Latina. Desarrollos en el siglo XXI. *Rev. De Epist. De Ciencias Sociales Cinta Moebio*, 31, 1-13, Chile.
- Méndez Karlovich, M. (2021). Curriculum y colonialidad. Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur. *Archivos de Ciencias De La Educación*, 14(18), e089. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2018a). Bases curriculares Primero a Sexto Básico. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2342?show=full>.
- Mora Olate, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis* (Santiago),17(49), 231-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Mora Olate, M. (2022). Discursos docentes en torno a la presencia de alumnado migrante en la sala de historia: hacia un diálogo de saberes. [TEACHERS' DISCOURSES ON THE PRESENCE OF MIGRANT STUDENTS IN THE HISTORY CLASSROOM: TOWARDS A DIALOGUE OF KNOWLEDGE] *Atenea*, (526), 87-109. <https://doi.org/10.29393/At526-4DDMM10004>.
- Navarrete Ávila, M. A. (2019). Inclusión del Siglo XXI: reflexiones sobre la Educación Inclusiva en Chile y Latinoamérica. *Polyphōnía: Revista De Educación Inclusiva*, 3(2), 153-185.

- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Oliva, M.A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile”. y
- Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3) 148-162. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-sanhueza-friz-.html>.
- Olivé, L. (2004) Relaciones interculturales y justicia social: una fundamentación pluralista en Milka Castro-Lučić (Ed.), *Los Desafíos de la Interculturalidad: Identidad, Política y Derecho*. (1 ed., pp. 55-81) LOM Ediciones Ltda.
- Olivera, Eduardo. (2003). Reflexiones en torno a la reforma educacional chilena. *Revista electrónica Diálogos Educativos*. 3(5), 27-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2095601.pdf>.
- Pacari, N. (2004). “El auge de las identidades como respuesta política”. En “Los desafíos de la interculturalidad: Identidad, política y derecho” Editado por Milka Castro-Lucic. Ediciones LOM.
- Palma, M. (2015). Inclusión de los niños inmigrantes: prácticas sociales en el espacio educativo. En N. Garita (Presidencia). Acta académica. XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://sociologia-alas.org/congreso-xxx/ponencias>.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del Origen y el Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pávez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de niñez peruana en Santiago de Chile. Si Somos Americanos, 12(1), 75-99. <https://doi.org/10.4067/s0719-09482012000100004>.

- Pinto, R. (2007). *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación Latinoamericana*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Pinto, R. (2013). Construyendo currículum emergente en Llaguepulli. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 12(24), 15-36.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2020). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rodríguez-Revele, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad*, Vol. 12(2), 248-258.
<https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>
- Rojas, Carolina. (2012). Participación de los y las docentes en la transformación curricular, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-18. doi:
<https://doi.org/10.15517/aie.v12i1.10263>.
- Rolnik, S. (2021). *Esferas de la Insurrección: Apuntes para descolonizar el Inconsciente*. BíoBio: Guerra Civil Planetaria.
- Sandoval, R. (2016). *Hacia una Política Nacional Migratoria*. En Tijoux, M.E. (Ed.). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp.103-112). Santiago: Ed. Universitaria.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.

- Sepúlveda, H. (2021). Del paradigma eurocéntrico a la perspectiva anticolonialista. *Intervención educativa en un curso de pedagogía.*
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 201-215. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>.
- Suárez-Cabrera, D. L. (2015). *Nuevos migrantes, viejos racismos: los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 627-643.
- Tapia, L. (2019). *Dialéctica del colonialismo interno*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Thayer, L. (2016). *Migrantes en Chile. Una aproximación a su condición social y a algunos elementos para entender la subjetividad*. En Erazo, X; Esponda, J. y Yaksic, M. (Ed). *Migraciones y derechos humanos: mediación social intercultural en el ámbito local* (pp. 71-98). Santiago: LOM.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ed. Morata.
- Tubino, F. (2004). *La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural en Milka Castro-Lučić* (Ed.), *Los Desafíos de la Interculturalidad: Identidad, Política y Derecho*. (1 ed., pp. 55-81) LOM Ediciones Ltda.
- Urbina, C., Villamán, R. I., & Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). *Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática*. *Psicoperspectivas*, 19(3), 1-12.
- Villalón, G. y Zamorano, A. (2018). *Presencia y perspectivas de la enseñanza de la Historia reciente en la Historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 34, 139-151. <https://n9.cl/jjula>.

Walsh, C. (2007). “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. *Nómadas*. 26:102-113.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, (15)1-2, 61-74.

Anexos

Anexo 1: Entrevistas Diagnósticas

00:00:02 Entrevistador 1

Ya chicos y chicas vamos a comenzar la primera entrevista que refiere a la primera actividad que hemos realizado con el curso octavo D. Tenemos a un grupo de 5 estudiantes. Y vamos ahora a leer las consideraciones éticas que tenemos para nuestra investigación. Dice:

“De acuerdo con los principios generales referidos a la investigación científica que involucra a seres humanos establecidos en la *Declaración de Helsinki* y en la *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos* de UNESCO, más específicamente teniendo presente las directrices y recomendaciones para la investigación en Ciencias Sociales formuladas en el *Statement of Ethical Practice for the British Sociological Association* y considerando que este estudio recogerá datos cualitativos con la participación de jóvenes de menores de 18 años, se declaran los siguientes criterios:

1) asegurar que los investigadores y colaboradores o ayudantes de investigación y estudiantes bajo mi supervisión cumplen los requisitos legales en relación con el trabajo con niños o jóvenes y adultos vulnerables.

Especificar claramente dónde se llevará a cabo la investigación y los contactos con las autoridades competentes para aprobar el estudio.

Explicar que la investigación no redundará en beneficios directos a los participantes.

Entregar por escrito a los participantes toda la información que sea necesaria respecto de la investigación.

Garantizar que el bienestar físico, social y psicológico de los participantes en la investigación no se verá afectado negativamente por la investigación

Proteger los derechos de las personas participantes, sus intereses, sensibilidades y privacidad.

La participación en la investigación debe basarse en el consentimiento libre de los participantes. Esto implica explicar en detalles el caso y en términos significativos para los participantes (alcance, financiamiento, usuarios, etcétera).

Los participantes en la investigación deben ser consciente de su derecho a negarse a participar en cualquier momento y por cualquier motivo que lo deseen.

Los entrevistadores deben aclarar a los participantes de la investigación en qué medida se le permite ver las transmisiones de la entrevista y notas de campo y de alterar el contenido, retirar declaraciones para promocionar información adicional o para añadir glosas en interpretaciones,

Respetar el anonimato y la intimidad de las personas que participan en proceso de investigación. La información personal relacionada a participantes en la investigación debe mantenerse confidencial”.

¿Alguna duda? No

00:02:10 Orador 1

No

00:02:12 Entrevistador 1

¿Alguna duda acá? no, ya de chico vamos a comenzar con la entrevista. La idea es que nosotros eh... les entre... les hagamos una pregunta y ustedes puedan responder, ya sea, no sé si quieres levantar la mano o pedir la palabra ¿ya? si quieren, pueden conversar con el compañero, refutarle decirle, “no sabes que yo creo que es mejor esto”, cualquier cosa puede estar eh... cualquier cosa es válida.

00:02:48 Entrevistador 2

Bueno, entonces la vi la primera pregunta, eh... es la que conversamos el taller pasado que es: ¿cuáles son sus intereses en la clase de historia?

Pueden tomarse unos segundos para pensarlo y comentarlo.

00:03:08 Entrevistador 1

¿Alguien quiere partir?

00:03:09 Orador 1

Que nos centremos un poquito más en cómo, porque, por ejemplo, hay muchas personas que... que tienen diferentes raíces, entonces como que el único lugar donde pasamos más tiempo aquí en la escuela, entonces para poder saber un poco más de ellas y no solamente de lo que está regido por un libro que nos puede enseñar como cosas, porque ahorita estamos viendo lo de la sociedad colonial y simplemente nos centramos en los indígenas y los colonizadores y ya. Y yo a mí me aprender otras cosas, entonces eh... a veces me hace un poquito aburrido, pues.

00:03:49 Entrevistador 1

¿Clima quiere decir algo sobre los intereses en la clase? De historia de cada uno. Lo que ustedes quieran, chicos chicas, es totalmente válido cualquier respuesta que den. Sin presiones, sin nada.

¿Usted tiene alguna... o algo que decir sobre su interés en la clase de historia?

00:04:14 Orador 2

Eh... la influencia que tuvo... que tuvo... la influencia que tuvo Europa hacia nosotros en América.

00:04:26 Entrevistador 1

Esos son tus intereses.

00:04:26 Orador 2

Sí.

00:04:28 Orador 3

O sea, es que yo opino lo mismo que la Aischa, porque por ejemplo yo soy de Perú, nací en Perú, toda mi familia es de Perú, pero por ejemplo yo no sé nada de Perú, o sea lo poco de historia que yo sé puede ser de Chile, pero Perú, que es mi país, yo no sé nada, o sea nada.

00:04:54 Entrevistador 1

¿Algo más? ¿Usted quiere eh... decírnos algo sobre cuáles son su interés en la clase de historia? O ¿Qué te interesa de la historia?

00:05:05 Orador 4

La mitología griega.

00:05:07 Entrevistador 1

La mitología griega, bien. ¿Y usted quiere decir algo?

¿Cuáles son sus intereses?, ¿no? Ok, está bien si no quiere responder.

00:05:20 Entrevistador 2

Ya. Eh... pasemos a la siguiente pregunta. No se sientan eh... presionados/presionadas por hablar, pero sí queremos recalcarles que sí nos interesa escucharlos como eh, entiendan también como intención de nosotros. La segunda pregunta es: ¿cómo es su relación con la clase de historia? y esta relación entiéndanla desde eh... Ustedes como octavo básico con la clase de historia en particular. Ya, entiendan cómo ustedes van y están... se disponen a la clase de historia. Dicen como "ah el lunes a las 8:00 de la mañana me levanto a las 7 porque tengo que ir mi primera clase es historia. Ah y el martes mi primera, mi segunda clase es historia. ¿Cuál es su relación? A eso nos referimos.

00:06:10 Entrevistador 1

¿Les motiva la clase historia, les desmotiva, les causa indiferencia o les causa algunos resentimientos? Como la idea es que puedan expresarlo.

¿Usted quiere decir algo? Entonces la pregunta igual que bien.

00:06:25 Orador 3

Yo siento que con la clase de historia a mí sí me gusta, pero como que a veces no entiendo mucho al profesor, entonces y yo me quedo ¿qué? ¿Qué dijo? Pero cuando yo lo investigo por mi cuenta, ahí sí ya lo entiendo y me doy cuenta que en realidad sí me gusta, sólo que no le había entendido al profesor y como que cuando voy a la clase, como tengo miedo a que el profesor me pregunte y yo no sepa. Yo me quedo así quieta porque no sé qué responder.

00:06:58 Entrevistador 1

¿Alguien más quiere dar su opinión sobre qué relación tiene con la clase historia?

00:07:02 Orador 1

Que muchas veces cuando en la mañana, por ejemplo, cuando nos toca historia, ¿no? nosotros como al principio nos da sueño y todo eso, pero después como que yo veo lo que tenemos que hacer y también es como siempre se va a hacer la misma rutina de entrar al salón eh... Que nos introduzca en la clase teórica y después tenemos que pasar a la práctica con una escritura. Y es como ya entiendo que esa es la rutina que está dictaminada para enseñarnos, pero también hay muchas otras cosas que a los demás también no lo entienden, entonces como que traten de hacer que todos entendamos porque no todos tienen diferente... no todos tienen la misma capacidad para aprender, entonces es como difícil que todos entiendan y mucho más en una en un salón que tiene 40 y algo de estudiantes para un salón tan pequeño. Entonces, para un profesor es difícil que todos entiendan.

00:08:06 Entrevistador 1

¿Algo decir con la relación en torno a la clase de historia? ¿Les motiva? ¿Les desmotiva? En una palabra, si quieren. ¿No, tampoco? Usted, ¿Alguna? ¿Alguna palabra? No, ok.

00:08:29 Entrevistador 2

Ya. Continuamos entonces con la pregunta 3. ¿Qué espacio tienen tus intereses?

00:08:37 Entrevistador 1

En la clase de historia en la clase de historia.

00:08:41 Entrevistador 2

En la clase de historia. Y para que se entienda: ustedes han dicho cuáles son sus intereses ¿Cómo eso ustedes lo pueden ver materialmente en la clase de historia? ¿Cómo ustedes pueden ver que, por ejemplo, la historia de tu país está en la clase? ¿Lo has visto? La historia de tus raíces ¿está en la clase? como a esa por ahí va la pregunta.

00:09:06 Orador 1

Más o menos, o sea, más o menos, porque claro, depende también mucho mucho de los procesos que nos estén pasando, porque en realidad la historia siempre es como por procesos y siempre depende mucho de eso, porque como que un país está conectado por el otro, porque una persona hizo algo y revolucionó a ese país y así. Entonces, como que eso también influye porque yo soy venezolana, nací, crecí en Venezuela como hasta los ocho, por ahí, y me vine para acá, entonces como que al principio no empezaron a pasar tantas cosas y ahorita que estamos viendo lo de... lo que estamos viendo en clase, pues como que se están centrando demasiado en Chile, pero algunas veces muy, muy pocas veces se centran como en otros países, como en Colombia, en Perú en Bolivia y así.

00:09:59 Entrevistador 1

¿Alguien más quiere decir algo sobre qué espacio tienen ustedes para la participación también? ¿Ustedes sienten que tienen algún espacio para la participación dentro de la clase, ya sea poder dar su opinión o no sé, por último, ayudar al profesor en alguna cosa? ¿Qué espacio tienen ustedes

mismos en la clase de historia? ¿Son agentes pasivos, agentes activos? ¿Cómo se sienten ustedes en la clase de historia?

00:10:30 Orador 3

O sea, es que yo casi que opino lo mismo que la Aischa, porque como que siempre o vemos como de Europa, Europa y más Europa y como que de acá lo vemos como... como a todos así, bien rápido y ya como por ejemplo de mi país, otra vez, eh... yo no sé nada, yo... yo vivía allá hasta como hasta los 4 años y me vine acá. Desde entonces, entonces, pues eso.

00:11:07 Entrevistador 1

¿Ustedes participan en la clase de historia?

00:11:12 Orador 2

Sí, sí. Si me interesa... si me interesa de lo que están hablando, participo, pero si es que lo veo que no me interesa, no.

00:11:26 Orador 4

Lo mismo.

00:11:25 Orador 3

A mí muchas veces me pasa que un tema me interesa, pero yo soy una persona muy tímida, entonces, cuando sé la respuesta que el profesor está preguntando, yo no levanto la mano porque me da miedo, porque ¿qué pasa si está incorrecto? ¿Qué pasa si lo dijo si lo digo mal? y ...así porque tengo miedo de que esté mal. Pero en realidad es un tema que me interesa.

00:11:52 Entrevistador 1

¿Usted participa en la clase de historia?

00:11:54 Orador 5

No.

00:11:55 Entrevistador 1

No. ¿Por qué no participa?

00:11:57 Orador 5

Por lo mismo que la Cory. Me da miedo equivocarme en algo y...

00:12:04 Entrevistador 2

Y el miedo, esta mi pregunta como para todos ustedes, como ese miedo de querer equivocarse, o sea, de pensar que se van a equivocar ¿va porque el profesor les da miedo como con su actitud o les da miedo como el grupo de estudiantes, de compañeros?

00:12:23 Entrevistador 1

Como que se burlen. ¿Por dónde va ese miedo, crees tú? ¿Por dónde va ese miedo, crees tú?

00:12:32 Orador 4

Por... este... por el grupo de los estudiantes. También un poco por el profesor.

00:12:39 Orador 1

Es porque muchas veces el profesor, siempre como toda persona, nunca tienen, no, no todos los días son como *Barbie* sabe, entonces es como difícil porque también uno pasa por cosas, entonces que, por ejemplo, si quieres estar echado en la mesa y te dicen “no, no, no” porque... porque tienes que aprender. Ya bien, aprender, pero ¿qué pasa si tengo, no sé, ando bajoneada y no puedo concentrarme? Entonces eso también es difícil, entonces cuando uno quiere opinar, tipo, siempre piensa como que ay no, y si me equivoco y así. Y también por lo mismo, porque como el profesor a ver si tiene días malos uno no... no puede como cambiar el humor de las personas simplemente por algo que digas o por algo que hagas, es difícil.

00:13:32 Entrevistador 1

Y tú Adrián comentabas que participarías si es que te interesa y si no te interesa, evidentemente no participas. Entonces la pregunta es, ¿qué son los... cuáles serían, como volvamos a la pregunta 1, ¿cómo cuáles serían como tus temas de interés en la clase de historia?

00:13:50 Orador 2

La influencia que tuvo los españoles en América. Eh... la esclavitud y eso, no más.

00:14:01 Entrevistador 2

Y ahora vamos a tener que hacer un poco de esfuerzo eh... mayor para poder hablar porque como justo vinieron los chicos y las chicas, entonces les pediríamos que pudiesen hablar un poco más alto para las últimas preguntas que les vamos a hacer. ¿Ya? La pregunta cuatro entonces, sería a propósito de esto, de los intereses, del espacio, ¿consideran ustedes que la multiculturalidad está presente en las clases? ¿Se comprende el concepto de multiculturalidad?

00:14:37 Entrevistador 1

¿Alguien tiene alguna duda?

00:14:39 Entrevistador 2

Ya. Aischa, ¿Qué vas a decir o que piensas? Como...

00:14:43 Orador 1

¿Qué pienso? Ah, que muchas veces no porque cuando... como cuando uno intenta saber, mejor dicho, uno siempre como que se encuentra como que hay mejor no porque claro en este en el salón de nosotros la mayoría son extranjeros y a pesar de que seamos extranjeros nunca podemos aprender porque de lo que a nosotros de verdad nos interesa, porque muchas veces siempre como estamos basados en un país donde es solamente que tenemos que aprenderlo, porque simplemente vivimos en Chile, siempre es lo necesario porque Vives en Chile, tienes que aprender lo de Chile

y nada más, exclusivamente eso porque ahorita creo que la cantidad de inmigrantes ahorita es bastante grande y siempre se la pasan como “Chile, Chile” Y no me gusta eso.

00:15:37 Entrevistador 1

¿Alguien más quiere decir algo que considera que la multiculturalidad está puesta en la clase de historia? ¿O qué piensan de la interculturalidad como para hacer una clase de historia?

00:15:50 Entrevistador 2

Esto es para que lo entiendan también un poco es: como bien dice la Aischa, hay muchos extranjeros viviendo hoy en día en el país, entonces un lugar en donde llegan esos extranjeros es la escuela, como vemos en el caso de la Escuela República del Paraguay. Y eso ¿cómo se adecua un país como Chile a sus necesidades, a sus intereses, a sus intereses también que es ya po, pero si “Yo que soy de Perú, yo que soy de Venezuela”, ¿cómo está eso puesto en el espacio educativo?, centrándonos como en la clase de historia, por eso la pregunta y muy bien, como estaba diciendo la dicha es ¿cómo entendemos eso de la multiculturalidad que somos todos nosotros multiculturales también, como nos adentramos a entender la historia desde otras perspectivas? Por ahí va la pregunta.

00:16:54 Entrevistador 1

¿Alguien más quiere decir algo sobre la multiculturalidad? ¿Tú consideras que existe la multiculturalidad en la clase de historia?

00:17:01 Orador 3

Siento que a veces un poquito, pero siempre como que vemos un detalle así, chiquito y ya nos saltamos a otra cosa. Pero así bien pequeño, acotado y no... no vemos lo que pasa ahí.

00:17:17 Orador 1

Te refieres a como cuando se explayan del tema es simplemente que tocan el tema rápido y se pasan a otro y se explaya más en el otro que en uno.

00:17:25 Entrevistador 1

¿Ustedes creen entonces que la interculturalidad está vista, pero debería verse aún más la interculturalidad en la clase de historia?

00:17:35 Todos los oradores

Sí.

00:17:35 Entrevistador 1

¿Sí? ¿Qué beneficio tendría eso?

00:17:40 Orador 2

Más interés en las clases. Ya no estaría jugando, haciendo bromas, y eso.

00:17:48 Orador 3

También podríamos ver la historia como de distintas perspectivas. O, por ejemplo, ¿cómo paso en... no sé qué.

00:17:52 Orador 1

Nos podríamos, por ejemplo, ver la historia desde una forma que en plan los junte las personas que fueron colonizadas, los viví... cómo lo vivieron y ese en ese proceso y no solamente centrarnos en cómo, ¿por qué lo hicieron?, ¿por qué, por qué los colonizadores? Así creo que se dice. Se centraron nada más en eso, porque siempre nos centramos en que Ah, que Europa es parte de América, porque los colonizaron y está bien eso, pero también podemos ver la otra forma, la otra cara de la moneda porque hay muchas personas que, por ejemplo, le interesan la esclavitud como a mí, porque yo, de hecho no tuve la... he tenido la oportunidad de viajar a África y la verdad es que es un país muy, es un continente más bien muy interesante y la verdad es que no, no se centra mucho en eso porque siempre nos centramos más en la mirada del blanco y no de los otros matices.

00:18:58 Entrevistador 1

¿Alguien más quiere...

00:18:59 Orador 3

O sea, es que siempre la historia ha sido como que, desde la perspectiva de los hombres blancos, de que Cristóbal Colón llegó a América y conquistó América, pero nunca hemos visto las... la perspectiva de los nativos americanos, que fueron ellos quienes fueron colonizados. Entonces solamente vemos una perspectiva, pero, y ¿qué pasa con la otra?

00:19:22 Entrevistador 1

¿Usted está de acuerdo con la premisa que dice que la historia la escriben los vencedores?

00:19:29 Orador 5

Em... no entendí.

00:19:30 Entrevistador 1

Tú crees que la historia, por ejemplo, si ocurre una guerra en El Mundo, ¿la historia la van a escribir los vencedores o los perdedores?

00:19:37 Orador 5

Los vencedores.

00:19:39 Entrevistador 1

¿Por qué?

00:19:42 Orador 5

Porque... ellos son los que ganaron, no.

00:19:45 Entrevistador 1

Ellos escriben la historia, entonces. ¿Alguien más quiere decir algo sobre esta pregunta?

00:19:52 Entrevistador 2

Yo le agregaría entonces eh... si ustedes ven que falta ¿Que agregarían o cómo le agregarían ¿Conversarían con el profe? “Profe, sabe que me gustaría que pudiésemos ver más la historia de esto” Como... esa es una forma, ¿se le ocurren otras maneras de quizás incluir sus intereses?

00:20:17 Orador 1

¿Como así?

00:20:19 Entrevistador 2

Porque ustedes no están hablando, nos interesa la historia de los esclavos, nos interesa la historia eh no de los hombres blancos, sino de los indígenas de los pueblos originarios, pero ¿cómo? ¿cómo lo hacemos

¿Cómo nos atrevemos a que ustedes puedan?

00:20:36 Orador 1

Cambiando el sistema educativo.

00:20:38 Entrevistador 2

Ya, ¿cómo?

00:20:40 Orador 1

Como que hayan más ferias de... de diferentes países, porque acá, por ejemplo, se celebra una fiesta que es la multiculturalidad, entonces que haya más ferias en diferentes colegios o en diferentes áreas del aprendizaje como lenguaje o ciencia y así, porque muchas veces vemos nada más la parte de las personas que escriben o las personas que investigan, porque la mayoría de ellos son europeos y casi nunca se incluyen como los escritores de diferentes continentes o países, entonces eso también lo podríamos cambiar, que se incluya más textos o investigaciones de otras personas que no sean europeas.

00:21:38 Entrevista 2

¿Alguien más agregaría como estrategia para que la clase de historia tuviese una intencionalidad intercultural?

00:21:50 Orador 2

Hablar con el profesor para que tenga eso en cuenta, también.

00:21:56 Entrevistador 2

¿Y, qué le propondría directamente?

00:21:59 Orador 2

Eh, Le diría que no nos interesa lo que nos está enseñando y que nos enseñe otra cosa, como la cultura de los países y eso.

00:22:11 Entrevistador 1

O sea, ¿a ti te gustaría participar en la construcción de la clase, no te gustaría que te entreguen la clase tu sentado así nomás, sino que te gustaría participar en la construcción la clase?

00:22:20 Orador 2

Sí.

00:22:25 Entrevistador 1

Ok. ¿Alguien más quiere decir algo sobre esta pregunta?

00:22:28 Entrevistador 2

Ya. Y para ir finalizando esta última pregunta, eh, ¿cómo se sienten al participar de una construcción eh... diferente de la enseñanza de la historia?

Ahora qué estamos, que me miras con esa cara. Ahora que estamos teniendo esta conversación, que ya nos juntamos un viernes y le hicimos todas estas preguntas eh... que en donde estamos tratando de poder buscar cómo incluir sus intereses en la creación de un material pedagógico que pueda ser implementado en las clases. ¿Cómo se sienten ustedes al sentirse incluidos en esa construcción?

00:23:14 Orador 1

Con muchas más ganas de aprender, o sea, como más disposición de lo de los alumnos que sí les interesa que tengan mucha más disposición para aprender de ese tema y no simplemente de lo que está en un libro escrito por ciertas personas, mandado por ministros de educación.

00:23:38 Entrevistador 1

¿Alguien aquí le habían preguntado qué quieres aprender?

00:23:43 Orador 1

No.

00:23:44 Orador 3

No.

00:23:45 Entrevistador 1

¿Y cómo se sienten cuando uno les pregunta qué quieren aprender?

00:23:49 Orador 3

Como raro, así. ¡Qué!

00:23:51 Entrevistador 1

¿Se siente raro?

00:23:52 Orador 3

Sí.

00:23:52 Entrevistador 1

¿Por qué?

00:23:53 Orador 3

Porque normalmente viene el profesor y dice “vamos a hablar de la ilustración” y comienza a hablar y ya, pero no es qué quieres aprender, entonces...

00:24:05 Entrevistador 1

¿Tú cómo te sientes cuando te preguntan qué quieres aprender?

00:24:08 Orador 2

Eh... bien.

00:24:10 Entrevistador 1

¿Bien, te sientes bien?

00:24:11 Orador 2

Sí.

00:24:12 Entrevistador 1

¿Sí? ¿Tú cómo te sientes cuando te preguntan qué quieres aprender?

00:24:16 Orador 5

Eh... Un poco raro o así.

00:24:19 Entrevistador 1

¿Es raro? ¿Sí, por qué?

00:24:22 Orador 5

Porque... O sea, no nos preguntan eso.

00:24:24 Entrevistador 1

No lo preguntan. De partida, es raro porque no lo preguntan.

Y usted, ¿cómo se siente cuando le preguntan qué quieren aprender?

00:24:33 Orador 4

Bien

00:24:34 Entrevistador 1

¿Se siente bien?

00:24:35 Orador 4

Sí.

00:24:35 Entrevistador 1

Sí, ¿por qué?

00:24:36 Orador 4

Eh, porque... este...

00:24:41 Orador 4

Porque le da posibilidad de poder escoger y no que el profesor siempre decida el tema y que debemos de aprender.

00:24:49 Orador 4

Sí.

00:24:50 Entrevistador 1

¿Eso es?

00:24:50 Orador 4

Sí.

00:24:51 Entrevistador 1

OK.

00:24:52 Orador 1

A mí... se siente raro porque cuando... porque de partida nunca lo preguntan, entonces si a ti te viene un profesor y Te dice “¿qué quieres aprender que no estén en un libro o que no esté en esta en esta rúbrica?” te preguntan. Se siente raro porque no sabes qué decir porque estás tan acostumbrada a que solo tenemos que ver esto porque el siguiente año te van a pasar esto y uno se queda como que “ah bueno”, entonces después cuando uno de verdad quiere aprender y con el tiempo se va perdiendo el interés de lo que uno de verdad quiere aprender, y no lo que simplemente tenemos que aprender.

00:25:30 Entrevistador 1

¿Alguien más con alguna opinión o alguna respuesta a esta pregunta? ¿No?

00:25:38 Entrevistador 2

¿Les gustaría agregar algo más a lo que hemos ido conversando?

00:25:49 Entrevistador 1

Bueno, así finalizamos la primera parte de la entrevista de la primera actividad, siendo miércoles 4 de octubre del 2023, eso.

Grupo 2

00:00:02 hasta 00:02:20 Entrevistador 1

Bueno, hoy día estamos con un grupo de 5 estudiantes del Octavo D hoy miércoles 4 de octubre del 2023 vamos a comenzar la segunda ronda de entrevistas. Lo primero que tenemos que hacer es leer las consideraciones éticas de este, de esta entrevista ya, esta parte, quizá es un poco latosa, porque tengo que leerlo solamente, pero ya después vamos a, a pasar a la participación de ustedes

Consideraciones éticas “De acuerdo con los principios generales referidos a la investigación científica que involucra a seres humanos establecidos en la Declaración de Helsinki y en la *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos* de la UNESCO, más específicamente, teniendo presente las directrices y recomendaciones para la investigación en Ciencias Sociales formuladas por el *Statement of Ethical Practice for the British Sociological Association*. Y considerando que este estudio recogerá datos cualitativos con la participación de jóvenes menores de 18 años, se declara en los siguientes criterios.

Asegura que los investigadores y los coladores o ayudantes de investigación y estudiantes bajo mi supervisión cumplen los requisitos legales en relación con el trabajo con niños o jóvenes y adultos vulnerables.

Especificar claramente dónde se llevará a cabo la investigación y los contactos con las autoridades competentes para aprobar el estudio.

Explicar que la investigación no redundará en beneficios directos a los participantes.

Entregar por escrito a los participantes toda la información que sea necesaria respecto a la investigación.

Garantizar el bienestar físico, social y psicológico de los participantes en la investigación no se verán afectados negativamente por la investigación. Proteger los derechos de las personas participantes en sus intereses, sensibilidades y privacidad.

La participación en la investigación debe basarse en el consentimiento libre de los participantes. Esto explica explícitamente en detalle el caso y en términos significativos para los participantes.

Los participantes en la investigación deben ser conscientes de sus derechos a negarse a participar o en cualquier momento y por cualquier motivo que lo deseen.

Los entrevistadores deben aclarar los participantes en la investigación. En qué medida se les permite ver las transcripciones de las entrevistas y notas de campo y alterar el contenido. Retirar las declaraciones para proporcionar información adicional o para añadir glosas en interpretaciones.

Respetar el anonimato y la intimidad de la persona que participan en el proceso de investigación. La información personal relacionada participante de la investigación debe mantenerse confidencial.

Ya esto es lo que nosotros estamos considerando para realizar su entrevista, pues lo mismo estamos, nos vamos a difundir su nombre y por lo mismo también pedimos consentimiento a sus padres, porque ustedes son menores de edad.

Ya así que vamos a partir con la entrevista, la idea es que puedan responder estas preguntas si quieren complementar la idea de un compañero, pueden hacerlo si quieren decir como no estoy de acuerdo con lo que dice mi compañero, también están en todo su derecho de hacerlo, pero la idea es saber sus opiniones. Lo que ustedes piensan sobre las preguntas que le vamos a hacer y que ya le hicimos en la primera actividad que hicimos el día a viernes ya, así que eso, la primera pregunta para todos y todas sería, ¿cuáles son sus intereses en la clase de historia?

00:02:52 hasta 00:03:06 Orador 6

La verdad, a, a mí me interesa sobre la guerra, la arma y su historia de, de las armas. La pregunta 1, mi Grupo no me tomó en cuenta ya, ya que tomaron en cuenta sus decisiones y a mí no me no me hablaron. Me dijeron nada.

00:03:08 Entrevistador 1

Y esos intereses tuyos son específicamente en la guerra, ¿en alguna guerra en específico o en la guerra en general?

00:03:16 Orador 6

En la guerra Fría.

00:03:18 Entrevistador 1

¿Te gusta el tema de la guerra?

00:03:19 Orador 6

Fría, sí.

00:03:20 Entrevistador 2

¿De dónde viene ese interés por la Guerra Fría?

00:03:23 Orador 6

De desde que leí un en tiktok que era, tratada sobre historias de armas que no conocía y la verdad, a mí me interesa mucho la arma.

00:03:37 Entrevistador 1

OK, alguien más, ¿ustedes cuáles son sus intereses en la clase de historia?

00:03:43 Orador 7

La verdad, no lo sé.

00:03:45 Entrevistador 1

¿Cómo? perdón

00:03:49 hasta 00:04:11 Orador 7

No lo sé, este creo que me interesa sobre la historia de su actividad y todo lo que me interesa más es la Edad Media. Me gusta, el tipo de traje que está conformado a las chicas, sus vestidos largos y sus detalles. Me, me gusta eso, pero en toda la historia en general sobre la guerra se me hace como que no me atrae solamente. Me gusta el diseño de los vestuarios, antiguamente. Y eso

00:04:12 Entrevistador 1

Ok, y usted, ¿Cuál es su interés en la clase de historia?

00:04:15 Orador 8

A mí me gustó la cultura, como comer era la cultura antes, qué comía, cómo hacía la, la cosa

00:04:24 Entrevistador 1

Eso te interesa en la clase historia las culturas y ustedes, ¿cuáles son su interés en la clase de historia?

00:04:28 Orador 9

Las primeras guerras mundiales

00:04:29 Entrevistador 1

¿Las guerras mundiales?

00:04:31 Orador 9

Mm si

00:04:32 Entrevistador 1

¿Sí, y eso por qué? ¿Por qué causa ese interés?

00:04:38 hasta 00:04:41 Orador 9

De pequeño una vez, me dijeron, estaban hablando de las guerras mundiales y ahí por cuando era pequeño, me dio interés, pero nunca supe mucho de eso.

00:04:51 Entrevistador 1

¿Te gustaría que se aprendiera más en la en los colegios?

00:04:54 Orador 9

Sí

00:04:55 Entrevistador 1

y usted, ¿cuáles son sus intereses en la clase de historia?

00:04:58 hasta 00:05:05 Orador 10

Mis intereses son sobre la mitología griega, ya que he visto en Youtube mucho que hablan sobre la mitología de Zeus de Cronos y eso. Ha pasado más como ellos adoraban a sus dioses antes.

00:05:10 hasta 00:05:15 Entrevistador 1

Y alguna otra mitología, por ejemplo, no sé la mitología. Indígena o la mitología de otras partes del mundo, por ejemplo, China o la India. ¿Te interesaría también o solamente en específico la mitología griega?

00:05:24 Orador 10

No también me gustaría aprender un poco más de las otras mitologías, no solo la, la griega.

00:05:31 hasta 00:05:45 Entrevistador 2

¿Ya y si le preguntásemos estos intereses están enmarcados en octavo básico que ustedes tienen, han pasado ya por ciertas materias, cierto? ya ¿cuáles de esas les ha llamado más la atención?

Y ¿por qué?

00:05:52 Entrevistador 1

¿Cuál es la materia de historia en todos estos años de escuela que llevan que más le ha gustado?

00:06:01 Orador 6

En mi antigua escuela me enseñaban una historia sobre los guerreros de Terracota y esa, la verdad, me encantó mucho porque luchaban con espadas, no como ahora que luchan con rifles. Ellos luchaban de cara a cara.

00:06:23 hasta 00:06:36 Entrevistador 1

¿Alguien más? que sepa en específico qué interés le qué le interesa más de todos los años de escuela que llevan

¿No? alguna materia en específico.

00:06:36 Orador 10

A mí sobre cuando los españoles descubrieron América, eso más me sorprendió a mí.

00:06:41 Entrevistador 1

Te sorprendía que lo ¿por qué te sorprendía esa materia?

00:06:45 Orador 10

Porque es increíble que ellos pensaran llegar a la India, pero en realidad se toparon con América.

00:06:54 Entrevistador 1

Ya eso es interesante, para ti

00:06:57 Orador 10

Sí.

00:06:58 hasta 00:07:15 Entrevistador 2

Ya, la segunda pregunta, ¿cuál es su relación con la clase de historia? Y a esto nos referimos a ustedes cuando dicen Ah, es lunes y a las 8:00 de la mañana, la primera clase es historia. ¿Cuál es su disposición a encontrarse con esa materia en particular?, lo mismo que con el martes, la segunda clase. ¿Cuál es su disposición? La tercera clase, ¿cuál es su disposición? al momento en que ustedes dicen, Oh, hoy día me toca historia.

00:07:31 Orador 6

La verdad, los lunes para mí son muy aburridos porque los sábados te duermes tarde y los y los domingos al siguiente día te tienes que levantar temprano a las 7:00 de la mañana para llegar a la escuela. Para mí es muy aburrido los lunes y no me gustaría toparme con la primera clase que sería historia. En cambio, los martes me da más entusiasmo.

00:07:56 Entrevistador 1

¿Qué te da más entusiasmo? ¿llegar al colegio o la clase de historia o los martes?

00:07:59 Orador 6

Llegar al colegio.

00:08:00 Entrevistador 1

Ya entonces, por ejemplo, si hubiera otra materia el lunes a la primera hora, ¿también te encontrarías desmotivado?

00:08:05 Orador 6

Sí.

00:08:09 Entrevistador 1

¿Y usted, cuáles son sus intereses? Perdón, ¿cuál es su relación con la clase de historia?

00:08:16 Orador 7

Este... ¿Cómo me lo puedo repetir?

00:08:18 Entrevistador 1

Sí, es que si te sientes a gusto en la clase de historia o te sientes incómoda o sientes alguna otra cosa que nos quieras comunicar.

00:08:27 hasta 00:08:30 Orador 7

No, de hecho, me siento normal, es como un día más. Hay que pasarlo ya.

00:08:32 Entrevistador 1

Eso no...

00:08:32 Orador 7

Me llaman atención y puedes hacer las tareas.

00:08:36 Entrevistador 1

Solamente como un ramo más

00:08:37 Orador 7

Sí, un...

00:08:38 Entrevistador 1

¿No es especial para ti que sea historia?

00:08:41 Orador 7

Eee, en algunas, digo, algunas veces, digo algunas de esas como que dan como temas interesantes, así que también me, me gustó.

00:08:46 Entrevistador 1

cuando hay tema interesante te gusta

00:08:50 Orador 7

Sí

00:08:51 Entrevistador 1

¿Qué serían esos temas?

00:08:53 hasta 00:08:59 Orador 7

Como la gue... digo la guerra y sus culturas y de cómo aprisionar a las personas a, de color. Y eso me, eso me impactó un montón porque no sabía sobre el tema y eso, ¿eso no?

00:09:04 hasta 00:09:07 Entrevistador 1

OK, muchas gracias y usted ¿cuál es su relación con la clase de historia?

00:09:08 hasta 00:09:26 Orador 8

No muy bien porque no me gusta que. No me gusta ponerme muy temprano y que tener historia a primera hora y acuesto como sea, muy aburrido, ves siempre lo mismo de, de la guerra, toda esa cosa.

00:09:26 Entrevistador 2

Ya.

00:09:26 Entrevistador 1

Ósea porque ¿es muy temprano la clase de historia para ti?

00:09:29 Orador 8

Sí.

00:09:30 Entrevistador 1

¿Te gustaría que fuera más tarde?

00:09:31 Orador 8

Sí, como a segunda hora o tercera, como los martes.

00:09:36 Entrevistador 1

Ok y ¿te sientes cómodo en la clase de historia, entonces?

00:09:39 Orador 8

Si un poquito

00:09:41 Entrevistador 1

Y usted ¿Cuál es su relación con la clase de historia?

00:09:45 Orador 9

Emm, eso mismo que dijo el compañero, pero la diferencia es que pues los domingos yo estoy llegando.

00:09:52 Entrevistador 1

Un poquito más fuerte, por favor.

00:09:52 hasta 00:10:07 Orador 9

ya estoy llegando, como por cerca de la zona de la mañana y me cuesta levantarme temprano. Ir a clase de historia. Eso es lo me gustaría que lo cambiarían por la segunda hora, la tercera.

00:10:13 Entrevistador 1

¿Y usted cuál es su relación con la clase de historia?

00:10:14 Orador 10

Mi relación es un poco, muy mala porque empezar un día es muy, el lunes un poco agotador porque nos toca historia. Es que, hablar sobre las cosas que han pasado antes, nos olvidamos las cosas que hemos pasado la semana anterior.

00:10:35 Orador 6

Que cuando los lunes toque historia te tienes que olvidar de todo, ya que el domingo y sábado de y el viernes en la tarde te estás divirtiendo y empezar un lunes hablando sobre guerras y cosas que habían pasado en el en el pasado, se te va olvidando.

00:10:56 hasta 00:11:09 Entrevistador 1

Ya, bien chicos, entonces esto que ustedes comentan como que se sienten cansados, que el lunes es muy temprano para una clase de historia, es más ¿por la clase de historia o por el sistema que tiene el Colegio? de que entran muy temprano.

00:11:10 hasta 00:11:17 Orador 6

Oh, por el sistema del Colegio, la verdad, pero, eso nos ayuda a ser más responsable.

00:11:17 Orador 8

Estoy de acuerdo con mi compañero.

00:11:26 Entrevistador 2

Empecemos entonces con la siguiente pregunta, ¿qué espacio tiene sus intereses en las clases de historia? para que la entiendan. Si ustedes están hablando de que le interesa la guerra, le interesa el vestuario, le interesa la cultura ¿Ustedes ven que eso está puesto en las clases de historia?

00:11:45 Orador 6

Sobre la guerra está puesto la verdad, muy poco, casi ni se habla, solo se habla de la coli, coli, colonización. Ah, con lo mismo que dijo mi compañero.

00:11:56 Entrevistador 1

La colonización.

00:11:58 Orador 6

Si, española y no habla mucho sobre la guerra, arma o vestimenta, vestimentas. Habla muy poco y sobre la guerra también me explicaron que la guerra se iba a ver en primero, tercero, cuarto, medio, pero hasta ahora lo que más me interesa a mí.

00:12:15 Entrevistador 1

¿Y ustedes creen que sus intereses tienen espacio en la clase historia?

00:12:19 Orador 7

Digo el diseño, digo el diseño de moda en ahí, no, no solamente como que andan sobre la historia y colonización.

00:12:28 hasta 00:12:30 Entrevistador 1

Ya, o sea, lo que tú quieres ver en la clase de historia no está presente.

00:12:31 hasta 00:12:37 Orador 7

No si está en imágenes y el problema es que yo creo que con los trajes de las mujeres y solamente hay como de hombres y eso me gustaría más eso.

00:12:38 Entrevistador 1

¿Te gustaría ver una historia más de las mujeres?

00:12:41 hasta 00:12:46 Orador 7

Sii, y sus diseños de moda, me gustaría mucho y de cómo está, se ven pocas imágenes sobre dónde salen ellas.

00:12:50 Entrevistador 1

Está bien, perfecto, y usted cree tus intereses tienen, ósea, ¿tú crees que en la clase de historia se toman tus intereses?

00:12:59 hasta 00:13:16 Orador 8

No mucho, porque esa. No, no muestra mucho la, la, la, la, cómo se llama la cultura de la cultura de los indígenas de los españoles, de las demás culturas que hay, no se muestra mucho, por eso...

00:13:16 Entrevistador 1

¿Y qué es lo que se muestra?

00:13:18 hasta 00:13:31 Orador 8

No es como que. Otros aspectos de la no sé cómo dice mis compañeros y otros temas que no son tan importantes para para mi gusto.

00:13:31 Entrevistador 1

OK.

00:13:32 Entrevistador 1

¿Y usted emm que espacio tienen tus intereses en la clase de historia?

00:13:37 Orador 9

Emmm, no

00:13:41 Entrevistador 1

¿Perdón?

00:13:48 Entrevistador 1

Hable nomás como pueda nomás

00:13:52 Entrevistador 1

No quiere hablar, está bien.

00:13:53 Entrevistador 1

Y tú, cuál, ¿qué espacio tienen tus intereses en la clase de historia?

00:13:57 Orador 10

Mis intereses no tienen nada porque lo que hablamos de la mitología no se ve nada nunca hablamos de lo que es la mitología. Más se habla sobre a veces del cristianismo y eso.

00:14:08 Entrevistador 1

Ya, ¿te gustaría ver más como religiones en la clase historia como en qué creían las personas, ¿cuál eran sus dioses? ¿A qué le rezaban esas cosas? ¿Cómo es que te interesa más la clase de historia está en lo cierto, ¿no?

00:14:21 Orador 10

Sí, sí, esas cosas.

00:14:24 Entrevistador 1

Ya, ¿crees que es importante eso para una clase de historia?

00:14:27 Orador 10

Yo creo que sí, para mi opinión, sí.

00:14:31 Entrevistador 1

Sí,

00:14:32 Orador 10

sí,

00:14:32 Entrevistador 1

¿por qué sería importante?

00:14:35 hasta 00:14:52 Orador 10

Porque para aprender cómo y yo, como usted decía, como adoraban a sus dioses. Para que nosotros también, este, este veamos como ellos veían.

00:14:52 Entrevistador 1

Para que entendamos lo que ellos entendían ¿algo así?

00:14:55 Orador 10

Sí

00:14:56 hasta 00:15:02 Entrevistador 1

OK, ¿alguien más quiere decir algo sobre esta pregunta? ¿No? Ok.

00:15:02 Entrevistador 2

Ya entonces pasemos la pregunta cuatro, ¿consideran, ¿consideran que la multiculturalidad está presente en la clase de historia?

00:15:12 Orador 6

La verdad es que no, porque solo se habla, se habla de España nunca, nunca de otros países. Nunca han hablado de China. La única vez que hablaron de China fue sobre los guerreros de terracota. Nunca más ha visto nada de, de otras poblaciones, ni siquiera de Latinoamérica. Solo toman en cuenta a España porque fue que nos conquistó y tenemos que aprender más sobre él.

00:15:41 Entrevistador 1

¿Tú consideras que la multiculturalidad está presente en la clase de historia?

00:15:47 Entrevistador 1

Fuerte y claro, porfa.

00:15:47 hasta 00:15:54 Orador 7

No, no, De hecho, solamente solo sobre España, digo sobre, latam y no otros países europeos

00:15:56 Entrevistador 1

¿Tú consideras que la multiculturalidad está presente en la clase historia?

00:15:59 hasta 00:16:17 Orador 8

No mucho porque, que solamente habla como dijo mi compañero, siempre se habla de la Europa, no habla de China, Perú, Venezuela, no habla muchos países solamente Europa. Y me gustaría que hablara de otros países como el Chile, otros países.

00:16:17 Entrevistador 1

¿Sería beneficioso para ti aprender de la historia de otros países y otras culturas?

00:16:22 Orador 8

Sí, mucho.

00:16:23 Entrevistador 1

¿Por qué sería importante?

00:16:25 hasta 00:16:32 Orador 8

Porque me encantaría aprender más de otros países, cómo fue su historia a lo largo del tiempo.

00:16:32 Entrevistador 1

Ok.

00:16:33 Entrevistador 1

¿Tú consideras que la multiculturalidad está presente en la clase historia?

00:16:36 hasta 00:16:55 Orador 9

No creo porque, se hablan más historias como de Europa, de Europa, España, pero nunca hablan de, de historias que pasaron por Latinoamérica. Por otro, nomás todo es Europa, como quedan más de España y todo eso.

00:16:55 hasta 00:16:59 Entrevistador 1

Muy bien y tu ¿Consideras que la multiculturalidad está presente en la clase de historia?

00:16:59 hasta 00:17:17 Orador 10

No, no está presente, como dice mi compañero, que solamente está presentado solo por España, que ha conquistado América y nunca más se ha hablado de distintos países, como, como decía Venezuela, Colombia, este Brasil, Perú y eso, Ecuador y ya.

00:17:17 Entrevistador 1

Entonces ¿ustedes están de acuerdo en que existe solamente una cultura que se ve en la clase de historia?

00:17:22 Todos/as

Sí.

00:17:30 Entrevistador 2

Ya y como última pregunta es, ¿cómo se sienten al participar en estas instancias que son diferentes, que la clase de historia como tal?, o sea, ¿cómo se sienten al poder conversar sobre estos temas, conversar sobre sus intereses, pensar que esos intereses podrían estar incluidos en una clase de historia?, cómo, ¿cómo se sienten sabiendo eso?

00:17:53 hasta 00:18:04 Orador 6

Yo por lo menos me siento muy motivado porque a, ehh, me están tomando en cuenta mí, mi cosa y mis intereses.

00:18:05 Entrevistador 1

¿Cómo te sientes tú al participar en esta actividad? ¿Cómo te sientes que te pregunten qué quieres aprender?

00:18:12 Orador 7

Bien porque están tomando en cuenta mi opinión y eso.

00:18:18 Orador 8

Cómo dice mi compañera me, me gusta bien que, que venía tomando una opinión mí, que me que me tomen en cuenta mis intereses y mi...

00:18:32 Orador 9

Perfecto, ya que toman en cuenta de las opiniones, tal como dijo mi compañero, y toman en cuenta otras cosas que quieren aprender otras personas.

00:18:45 Orador 10

Yo, yo me siento bien porque como dice que están tomando en cuenta nuestras opiniones y para aprender un poco más de lo que nosotros estamos expresando.

00:18:56 Entrevistador 1

¿Alguna vez antes le habían preguntado en una clase cualquiera que sea la materia que quieran aprender?

00:19:01 Orador 6

Nunca, siempre, no, siempre nos, nos mostraban lo que lo que les pedían que pasaran. Nunca nos intentaron decir que qué queríamos aprender siempre lo que la la, cómo se llama esto, la fue una vez creo que, le decía que hiciera, nunca algo nuevo para los niños, nunca una dinámica nueva siempre es lo mismo.

00:19:28 Orador 7

Estoy, estoy, yo, sí, tiene razón, mi compañero doy.

00:19:32 Entrevistador 1

¿Te habían preguntado antes qué quieres aprender en una clase?

00:19:36 Orador 7

No

00:19:38 Entrevistador 1

Nunca

00:19:38 Orador 7

No

00:19:38 Entrevistador 1

¿A ustedes? ¿Tampoco?

00:19:39 hasta 00:19:51 Orador 8

No, como dice mi compañera y mi compañero, nunca me ha preguntado ni, ni en mi antiguo colegio, no me han preguntado que quiero aprender, como, que quiero hacer aparte de la tare, aparte de la clase, nunca han preguntado nada

00:19:51 Orador 9

Emm para mi es que, nunca han preguntado de las opiniones de la clase hay...

00:19:58 Entrevistador 1

¿Se siente bien cuando le preguntan qué quieres aprender o se siente mal o indiferente para ti?

00:20:02 Orador 9

Se siente bien, ya que por fin te sientes escuchado y que van a, o que quieres aprender otras cosas.

00:20:12 Entrevistador 1

¿Y a ti te habían preguntado antes, qué quieres aprender en una clase?

00:20:15 Orador 10

No, nunca me han preguntado.

00:20:18 Entrevistador 1

¿Qué se siente que te pregunten?

00:20:19 hasta 00:20:33 Orador 10

Se siente algo bien porque como dices que te están tomando en cuenta, tú lo que quieres avanzar por decirte distintas cosas, no solo lo mismo.

00:20:33 hasta 00:21:05 Entrevistador 1

Ok, chicos, bueno, terminamos con la entrevista, le damos las gracias. Gracias por participar, gracias por sus respuestas. Esto va a quedar totalmente confidencial. No se lo vamos a mostrar a nadie ni tampoco va a mandar esparciéndolo ahí entre los profesores, sino que la idea es que ustedes se sientan aquí en confianza. Ojalá haya sido así y que no tengan, como si dije algo malo, capaz que me vaya a pasar, no, porque nosotros vamos a, a cuidar muy bien las opiniones que ustedes han entregado. Ya, así que eso, chico, muchas gracias.

Anexo 2: Entrevistas Evaluativas

00:00:01 Entrevistador

Eh... Nos encontramos aquí en la escuela República del Paraguay de Recoleta, en este día miércoles 18 de octubre del 2023, para realizar la segunda tanda de entrevistas a los estudiantes del 8avo D. Vamos primero a leer las consideraciones éticas que tenemos para la entrevista y después vamos a continuar con la entrevista correspondiente, dice:

“Consideración estética.

De acuerdo con los principios generales referidos a la investigación científica que involucra a seres humanos establecidos en la Declaración de Helsinki y en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de UNESCO, más específicamente teniendo presente las directrices y recomendaciones para la investigación en Ciencias Sociales formulada por el Statement of Ethical Practice for the British Sociological Association, y considerando que este estudio recogerá datos cualitativos con la participación de jóvenes menores de 18 años se declaran los siguientes criterios:

1) Asegurar que los investigadores y los colaboradores o ayudantes de investigación y estudiantes bajo mi supervisión cumplen con los requisitos legales en relación con el trabajo con niños o jóvenes, adultos y vulnerables.

Especificar claramente dónde se llevará a cabo la investigación y los contactos con las autoridades competentes para aprobar el estudio.

Explicar que la investigación no redundará en beneficios directos a los participantes.

Entregar por escrito a los participantes toda la información que sea necesaria respecto a la investigación.

Garantizar que el bienestar físico, social y psicológico de los participantes de la investigación no se verá afectado negativamente por la investigación.

Proteger los derechos de las personas participantes intereses, sensibilidades y privacidad.

La participación en la investigación de base en el consentimiento libre de los participantes, esto implica explicar en detalles el caso y en términos significativo para los participantes, alcance, financiamientos uso de datos, etcétera.

Los participantes en la investigación deben ser conscientes de su derecho a negarse a participar en cualquier momento y por cualquier motivo que lo deseen.

Los entrevistadores deben aclarar a los participantes la investigación en qué medida se le permite ver la transcripción de la entrevista y notas de campo y alterar el contenido, retirar declaraciones para proporcionar información adicional o para añadir glosas e interpretaciones.

Respetar el anonimato y la intimidad de las personas que participan en el proceso de investigación.

La información personal relacionada a participantes en la investigación debe mantenerse confidencial.”

Ya. ¿Alguien tiene alguna duda hasta acá? ¿Alguien tiene algo que preguntar o comenzamos al tiro con la entrevista?

Ya chicos, chicas. Vamos a comenzar la entrevista, la idea que ustedes puedan responder, como les dije, con claridad, tratando de hablar al micrófono y que tengan total atención a lo que estamos conversando, ¿ya?

Eh... lo primero, y como, también, lo que les iba a preguntar es ¿cómo resultó la conversación que tuvieron con su grupo de trabajo? Usted estuvo en un grupo de trabajo la semana pasada, usted también y usted también estuvo con el grupo de trabajo ¿ya? Usted no estuvo en el grupo de

trabajo, pero puede comentar igual qué le ha parecido esta experiencia que... tú estuviste en una entrevista igual, ha participado en los talleres, entonces puede responder desde ahí ¿ya? No es necesario decir que has estado en el grupo, siendo que no ha estado ¿ya? ¿se entiende? ¿sí?

Ya chicos, lo primero que tenemos para preguntarle es ¿cómo resultó la conversación que tuvieron con su grupo de trabajo la semana pasada en el taller? ¿Como resultó?

00:03:26 Orador 2

Bien.

00:03:26 Entrevistador

¿Resultó bien?

00:03:27 Orador 2

Sí.

00:03:28 Entrevistador

¿Por qué? ¿Qué fue lo que puedes destacar?

00:03:30 Orador 2

Porque toditos todos pudimos entender y dialogar y discutir nuestras ideas sobre el tema.

00:03:42 entrevistador

Bien, bien. ¿Alguien más? ¿Cómo resultó la conversación que tuvieron en grupos? ¿Que pueden rescatar?

00:03:47 Orador 1

Fluida.

00:03:48 Entrevistador

¿Estuvo fluida?

00:03:49 Orador 1

Sí, porque cada quien puede expresar lo que al respecto del tema que nos estaban dando a conocer, entonces creo que estuvo bien.

00:03:58 Entrevistador

Bien ¿algo que decir usted? ¿cómo resultó la conversación la semana pasada? ¿Cómo te sentiste tú?

00:04:04 Orador 4

Bien, sí.

00:04:06 Entrevistador

¿Pudo expresar su idea o sentiste que no...?

00:04:09 Orador 4

Sí, pude expresar alguna idea.

00:04:11 Entrevistador

Ya. ¿te sentiste cómodo con eso?

00:04:013 Orador 4

Sí.

00:04:15 Entrevistador

Ya. Y usted ¿Cómo te has sentido en esta actividad sabiendo que no participaste quizás la semana pasada?, pero en toda esta actividad, ¿cómo te has sentido?

00:04:22 Orador 6

Eh, bien porque puedo expresar lo que quiero aprender, lo que pienso.

00:04:29 Entrevistador

Ok, ¿quién más quiere decir algo? ¿Cómo se sintió? ¿Cómo resultó la conversación que tuvieron su trabajo en grupo? ¿No? Ya.

Eh... Segunda pregunta, bueno, ustedes lo que hicieron fue analizar el currículum, cierto. Chicos, le puedo pedir que guarde los celulares, por favor que no estén en la mesa para que no haya distracción. Ya chico, como le decía. Ustedes saben que lo que estamos haciendo es analizar el currículum. Sí, ya saben que el currículum es lo que entrega el Ministerio para que nosotros los podamos ver en clase. Sí, y lo que estamos nosotros tratando es modificar un poco el currículum para la realidad de este colegio que es multicultural y tratamos de hacer también un currículum decolonial, ¿sí? Que va más allá de la colonia, sino que intenta traspasar el límite de la colonia ¿Sí se entiende eso?

Ya, entonces, ¿qué aspectos distintos al currículum oficial pueden destacar como importante para su formación? Por ejemplo, el currículum dice que nosotros tenemos que ver la historia de Europa, pero nosotros lo que intentamos hacer es relacionar la historia de Europa con lo que pasa en América para después dar un contexto en general de lo que ocurre en América en la historia. Ya ¿qué aspectos distintos al currículum pueden destacar como importante? ¿Que sería importante destacar que el currículum entrega, pero ustedes quieren verlo de forma diferente? ¿Qué le gustaría que fuera como eso diferente al currículum?

00:05:59 Orador 1

Lo de las civilizaciones. O sea, sobre los pueblos indígenas

00:06:07 Entrevistador

¿Sobre lo pueblo indígena te gustaría?

00:06:08 Orador 1

Sí. que lo vería, o sea, de la forma en la que lo presentan, siempre es como muy los Intentaron colonizar, pero no funcionó, entonces es como raro que siempre lo vean de esa manera y no del lado que... que ellos puedan ver, porque nunca en un texto, por ejemplo, sé que va a hacer que todas las cosas que escribieron fueron por españoles y no ninguna por mapuches o por otras civilizaciones u otros pueblos indígenas. Entonces creo que lo importante es verlo de esa forma y no solamente de lo de la colonización española.

00:06:57 Entrevistador

¿Ya, y tú crees que eso se conversó en los trabajos en grupos de la semana pasada? ¿Crees que fue algo que se intentó hacer?

00:07:04 Orador 1

No.

00:07:05 Entrevistador

¿No? ¿sientes que no estuvo presente eso?

00:07:07 Orador 1

No, porque casi como que la mitad, más de la mitad nos basamos siempre en lo que pensaban en Europa y a pesar de que tiene un poco que ver como que no, no se trató de emplear eso dentro del del de los grupos porque siempre pensaba que a los europeos hicieron esto, los europeos hicieron aquello y esto fue como afecta a América y a raíz de eso siempre vemos eso que, como las cosas de Europa afectaron a América y no que las cosas de Amé... como las cosas de América están afectando ahora a pesar de que pasaron hace mucho tiempo, entonces eso es como... ya.

00:07:50 Entrevistador

Ya, bien chicos, ¿algo más que sea distinto a destacar del currículum que ustedes puedan ver?, por ejemplo, ¿qué opinan de que se vea el patriarcado en el currículum, en lo que le nosotros le presentamos? ¿Creen que eso está bien agregarlo al currículum o piensan que quizás no tiene nada que ver con lo que estamos tratando de transformar? ¿Piensan que el patriarcado, que es lo que tratamos de entender o, por ejemplo, la revolución de Haití, que también es algo que no está en el currículum y que nosotros le agregamos, creen que es necesario verla o no es necesario?

00:08:22 Orador 2

Sí.

00:08:23 Entrevistador

¿Por qué es necesario verla?

00:08:25 Orador 6

Yo digo que el patriarcado no es tan importante como la revolución de Haití y eso lo deberían de agregar y sacar el patriarcado. Y otra cosa también que no tiene mucho que ver con la trama de los españoles y esas cosas.

00:08:45 Entrevistador

Ya, pero, por ejemplo, ¿te acuerdas tú Adrián y Johann y Aisha que estuvieron en el grupo que nosotros hicimos que intentamos ver cómo, de dónde venía el patriarcado, de dónde venía el racismo, de dónde venía el clasicismo?

¿Esas cosas que no están en el currículum creen que son importantes de destacar?

00:09:03 Orador 1

Sí porque ah... em... eso influye mucho en la sociedad porque como pasó hace mucho tiempo y aún se sigue viviendo, ya no de la misma forma, pero de todas maneras es importante resaltar de dónde vienen y qué y quiénes fueron las personas que lo que empezaron a crear ese ambiente y que a mí parecer muy tóxico, entonces es como interesante.

00:09:31 Orador 6

Es como el video ese de un chico negro que dice que ama a España y justo atrás de ella un policía racista y lo iba a intentar meter preso.

00:09:43 Entrevistador

¿A ti te gustaría como entender por qué será ese fenómeno?

00:09:46 Orador 6

Sí.

00:09:47 Entrevistador

Porque...

00:09:48 Orador 6

Es que los... los blancos se creen superior.

00:09: 50 Orador 1

Sí.

00:09:51 4

Sí.

00:09:51 Entrevistador

¿Entonces sería importante quizás destacar eso que conversamos también la semana pasada? porque a lo mejor no hablamos tanto de lo indígena, pero si hablamos de estructuras que vienen desde Europa y que afectan hoy en día de América ¿creen que eso es importante destacar? ¿Tú crees que importante destacar?

00:10:07 Orador 2

Sí, sí.

00:10:08 Entrevistador

Johan, ¿tú cree que es importante destacar ese elemento que vienen desde Europa y agregarlos al currículum?

00:10:14 Orador 4

Sí.

00:10:15 Entrevistador

¿Por qué cree que sería importante?

00:10:17 Orador 4

Este, porque....

00:10:24 Entrevistador

¿Qué ocurre hoy en día con esos procesos, por ejemplo, el racismo, el clasismo? ¿Qué ocurre?

00:10:30 Orador 4

Que se creen muy, muy superior superiores.

00:10:33 Entrevistador

Ya. ¿Te gustaría entender por qué ocurre eso en la historia?

00:10:36 Orador 4

Sí, sí.

00:10:45 Orador 4

Eh.. Am... también quería aprender eso también porque no, no hablaban mucho de eso.

00:10:49 Orador 6

En la Universidad de mi prima hay muchos cuicos que se creen superiores y como mi prima vino de una familia no tan rica, no podemos decir que somos ricos... eh...

Bueno, yo vivo con mi papá, pero la familia de mi mamá eh... siempre la han discriminado, pero ella no se siente ofendida ni nada, pero siempre los cuicos se creen superiores por según ellos, tener dos mansiones, que se yo, tener una casa en la playa.

00:11:20 Entrevistador

Ya se entiende, entonces, ustedes creen que el racismo y el racismo son cosas que todavía están presentes y que es necesario estudiarlas. ¿Están todos de acuerdo? Sí

00:11:27 Orador 1

Sí, porque sí, porque sí.

00:11:30 Entrevistador

¿Sí está de acuerdo? ¿De acuerdo? Sí, de acuerdo, ok.

Ya chicos, vamos a pasar a las siguientes preguntas. Vamos a seguir a la siguiente pregunta que dice, ¿Qué temas creen que quedaron fuera y te hubiese gustado agregar de lo que conversamos la semana pasada? Usted puede también dar su experiencia de todo lo que hemos trabajado con usted, ya. ¿Quién creen que...? ¿Qué cosas quedaron afuera que ustedes le gustaría tocar con respecto a la materia que revisamos la semana pasada y qué cosas creen que le hubiese gustado agregar? Qué cosas quedaron fuera y qué le gustaría agregar. Puede ser también una respuesta para las mismas dos preguntas.

00:12:11 Orador 2

Yo quiero agregar como la guerra nazi. Y eso.

00:12:16 Orador 1

Y bueno, ¿desde qué lado? ¿Desde el lado de Europa? Porque la guerra fue en Europa. ¿Desde qué lado? ¿Europa simplemente o...?

00:12:28 Orador 2

Desde los dos lados. De quién ganó y de quién perdió.

00:12:34 Entrevistador

Pero en ese sentido, por ejemplo, ¿tú crees que sería importante ver las dos versiones de la historia siempre? No solamente como en el caso nazi, por ejemplo, en el colonialismo o en las guerras de independencia, ¿sería bueno ver la historia desde los dos lados?

00:12:46 Orador 2

Sí.

00:12:47 Orador 6

Eh yo quisiera ver... porque en un video informativo vi como que los nazis tenían a los judíos. Quiero ver la historia de los judíos, cómo los trataban porque vi que no le daban comida, dormía eh... había gente que dormía en el suelo porque había 200 camas y en cada uno cabían... en cada pieza había 200 camas y que habían alrededor de 400 personas y las juntaban todas y eran muchos judíos y entonces quisiera saber eso.

00:13:17 Orador 1

Yo creo que deberíamos profundizar más sobre la independencia de Haití.

00:13:22 Entrevistador

Ya, ¿crees que eso es como un tema bien... bien... que se debería ver bien y profundizar bien?

00:13:27 Orador 1

Sí, porque Haití al ser un país simplemente de puros esclavos africanos, pues es interesante también, porque porque... porque ahora, eh ahora, Haití desde siempre ha pasado por muchas crisis y así, y siempre es porque claro, por un lado, está lo que creen y así, del mal augurio y todo eso. Y Por otro lado está la parte política y en cómo ayudaron ya de ser un país donde recibían literalmente a todos los cargamentos, porque los llamaban así de esclavos, pues eh. No, no ayudaron, por ejemplo, a mantener esa buena fluidez de ese comercio, entonces por algo es que Haití está mal. Entonces yo creo que si no hubiese... si los españoles no hubiesen llegado acá todo hubiese fluido de la misma manera, pero simplemente que más lento.

00:14:30 Entrevistador

Ya, bien, ya entonces, según lo que nos comentan, lo que me comentan a mí es que le gustaría ver la historia desde los dos lados, pues desde la historia de los vencedores y la historia de los perdedores, sí, ¿eso es algo que usted le gustaría agregar y que quizás no se tocó en la conversación de la semana pasada?

00:14:33 Orador 2

Sí.

00:14:40 Orador 4

Sí.

00:14:49 Entrevistador

¿Estás de acuerdo, tú también?

00:14:49 Orador 6

Sí, sí.

00:14:53 Entrevistador

Ya, y también entorno como a lo que revisamos, viendo que... centrándonos en la materia que vimos la semana pasada, que era, por ejemplo, la ilustración, la independencia de Estados Unidos, la monarquía, el republicanismo, el patriarcado, los derechos humanos, todas esas cosas que intentamos ver la semana pasada, ¿cuáles son los aspectos de la materia que más te llamaron la atención de todo lo que vimos la semana pasada? ¿Qué es lo que más le llamó la atención de la materia?

¿Qué es lo que más le gustó o lo que más le llamó la atención, le gustaría destacar? ¿O sienten que lo que estamos viendo no es relevante para ustedes?

00:15:50 Orador 1

Que... a mí me llamó la atención Más lo de la parte de la ilustración porque ahorita en el currículum en el que nos están pasando, ahorita como materia de octavos, la ilustración se ve como muy pintoresca toda y en realidad no es así. Crearon la mayoría de los problemas que tienen la sociedad ahora, entonces es como. No, no es de mi agrado, por así decirlo.

00:16:16 Entrevistador

Ya, o sea, ¿te llama la atención la ilustración que a veces la pintan como algo bueno, pero te gustaría verlo como desde otra perspectiva?

00:16:23 Orador 1

Sí, porque también como la ilustración afectó a la gente en esa época porque no todos eran ricos para hacer lo que hicieron y pensar y... porque la mayoría de la... ¿como era que se llamaban? de los ilustradores, la mayoría, todos tenían dinero y estaban cerca del Rey. Y todo eso, entonces, no es lindo.

00:16:48 Entrevistador

Chicos, eh... ¿alguien más tiene alguna opinión sobre qué aspectos de la materia le llamó más la atención o qué opinan también lo que dice la compañera? ¿Creen que la ilustración fue algo bueno? ¿Fue algo que le gustaría adentrarse más en eso?

00:17:05 Orador 2

Ah sí.

00:17:07 Entrevistador

Sí, ¿tú crees que te gustaría adentrarte más en eso? Desde el tema que lo ve la Aischa que dice que la ilustración quizás no es tan buena como la pintan y quizás tiene otra perspectiva que le gustaría ver.

00:17:18 Orador 2

Sí, Desde otra perspectiva quisiera verme.

00:17:25 Entrevistador

Ya, y usted, qué es lo de la materia, por ejemplo, con lo que hemos visto últimamente con el profesor, también, de historia, ¿qué es lo que más te ha llamado la atención?

00:17:35 Orador 6

Casi nada.

00:17:37 Entrevistador

Casi nada, ¿no te llama la atención, por ejemplo, el saber cómo nacen los gobiernos hoy en día?

00:17:43 Orador 6

¿Los qué?

00:17:43 Entrevistador

Los gobiernos como nacen hoy en día, la separación de los países, el fin de los reinos.

00:17:50 Orador 6

Nunca la verdad, fui para la política, por decirlo así y lo de las separaciones de los reinos La verdad sí me llama la atención, pero no tanto, así como para decir, “oh, esto me llama la atención, quiero aprender más de eso, la verdad”.

00:18:06 Entrevistador

¿Habría alguna manera de que si te llamara la atención?

00:18:11 Orador 6

Eh contándolo como de la de la versión de la... de todos los reinos, pero en una sola versión. Como que una persona contará todo lo que alguien vivió y lo hiciera más realista a lo que estamos viendo y no solo escribir, eh y hacer un poquito las clases más divertidas eso sería mucho mejor.

00:18:34 Entrevistador

Buenas, sí está bien.

¿Y usted qué? ¿Qué te gustaría destacar de la materia y qué es lo que te gusta de la materia?

00:18:37 Orador 4

Casi nada.

00:18:45 Entrevistador

¿No gusta la materia que estamos viendo hoy en día, que la ilustración, el tema de los reinos, de la monarquía?

00:18:53 Orador 4

Lo de los reinos po.

00:18:55 Entrevistador

¿Eso te gusta un poco, pero qué te gusta? La forma en que gobiernan o el conflicto que existe entre los reinos y lo que no quieren rey.

00:19:01 Orador 4

De lo que gobiernan.

00:19:04 Entrevistador

¿Te interesa como esa forma? Ya, y como el tema que decía la Aischa, el tema de la ilustración, ¿te gustaría verlo desde otra perspectiva, no como algo tan positivo, sino como algo que también tiene sus peros? ¿Qué también tiene sus dudas?

00:19:21 Orador 4

Podría ser, sí podría ser.

00:19:23 Entrevistador

Es algo que podría llamar la atención.

¿Alguien más quiere decir algo sobre esta pregunta? ¿Qué le llamó la atención?

Ya, vamos a pasar a la última pregunta y que se divide en dos preguntas, ¿ya? dice, ¿qué te parece la propuesta alternativa al currículum que estamos construyendo aquí en este momento? ¿Y consideran que se encuentran algunos elementos que pudiste discutir en tu grupo? ¿Ustedes creen que sus intereses estuvieron presentes en esa construcción? Pensando en que quizás nosotros no podemos pasar cualquier materia, por ejemplo, sería importante, sería quizás divertido o importante ver el tema del nazismo, ver el tema de la guerra mundiales, pero no es la materia que nos toca ahora, pues en tercero medio en segundo medio se ve eso. Pero ¿consideran que dentro de la materia que es lo que hemos estado hablando aquí, se consideran elementos que ustedes consideran importantes o que pudieran discutir?

00:20:21 Orador 6

No la verdad que a mí me gusta no. A mí me gusta el arma y esa cosa, pero todavía no se va a dar.

00:20:31 Entrevistador

Ya, ¿pero tú crees que, por ejemplo, que en esa época no habían armas? ¿Cómo se?

00:20:34 Orador 6

Sí, espada, espada, a puro pelo suelto. Con escudito y no como ahora los maricones que usa el arma de lejos.

00:20:44 Entrevistador

Ya, tratemos de modelar un poquito también el vocabulario, chicos, para que podamos hacer esto un poquito, también formal. Ya, pero está bien tu respuesta. Eh... ¿qué les parece...?

00:20:55 Orador 1

¿En el currículum que ustedes nos trajeron o en el de la...?

00:20:58 Entrevistador

No, el que les trajimos.

00:20:59 Orador 1

Ah, pues sí, pues sí a mí me gusta, porque nos preguntaron “¿qué queríamos aprender?” Y eso fue interesante entonces, porque nunca nadie nos pregunta eso y la persona que hizo el currículum y que hace los libros, bueno, las personas que hacen los libros y así, ¿quién dijo que... No creo que les hayan preguntado a personas de nuestra edad qué es lo que queríamos aprender. Simplemente lo que ellos veían correspondiente, que nosotros aprendiéramos para que así formen una... una sociedad más...

00:21:42 Entrevistador

Como más consciente, más...

00:21:45 Orador 1

No, no al revés de consciente.

00:21:47 Entrevistador

Ah ya, como inconsciente.

00:21:48 Orador 1

Exactamente.

00:21:50 Entrevistador

Ya, Johan ¿Tú crees que en esta alternativa que estamos construyendo se encuentran algunos elementos que tú pudiste discutir, que tú pudiste integrar? o crees que lo que estamos construyendo aquí, ¿es lo que tú quieres ver o estamos viendo otra cosa que a lo mejor tú no estás de acuerdo que la estemos viendo? ¿Crees tú que lo que estamos viendo es de tu interés? ¿O simplemente se escapa de eso y no te importa nada? Lo que estaría bien también, obviamente.

00:22:29 Orador 1

O sea, recuerda que nosotros en eso nos preguntaron que “¿qué queríamos aprender? y así, entonces tú consideras que eso es bueno o...?”

00:22:37 Orador 4

Ah, bueno, sí.

00:22:39 Entrevistador

Y lo que tú quieras aprender ¿está aquí presente? Por ejemplo, tú me dijiste que igual era importante ver el tema como del del racismo, del clasicismo. ¿Esas cosas son del interés?

00:22:51 Orador 4

Sí.

00:22:52 Entrevistador

¿Y están presentes dentro de la construcción de lo que nosotros estamos haciendo aquí?

00:22:48 Orador 4

Eh... sí.

00:22:56 Entrevistador

Sí, ¿tú crees que sí?

00:22:58 Orador 4

Sí.

00:22:59 entrevistador

Y ese interés eh... ¿Por qué ese sería tu interés? ¿Por qué sería ese tu interés?

00:23:05 Orador 4

No escuché nada.

00:23:06 Entrevistador

¿Por qué ese sería tu interés? ¿Por qué te gustaría ver en racismo, el clasismo? ¿Por qué crees que sería importante?

00:23:11 Orador 4

Porque no se habla casi acá en.... en.... esas cosas del racismo.

00:23:17 Entrevistador

Ya, no se habla mucho en la clase.

00:23:19 Orador 4

Sí.

00:23:22 Entrevistador

Usted, cree que lo que usted trató de aportar, lo que usted trató de dar como para la materia que estamos tratando de construir ¿es lo que tú querías ver?, lo que estamos haciendo ahora ¿es lo que tú tenías pensado ver?

00:23:36 Orador 2

Más o menos.

00:23:37 Entrevistador

Más o menos. ¿Por qué más o menos? ¿En qué cosas sí? ¿En qué cosas no?

Ya tranquilo, sin presión. no es la idea que se sientan presionados, chicos.

00:23:58 Orador 2

En que no sale completamente lo que yo pensaba que íbamos a ver, eso de las guerras y eso, pero ahora no podemos.

00:24:07 Entrevistador

Ya. O sea, tú pensabas que nosotros podíamos ver cualquier materia de historia

00:24:10 Orador 2

Sí.

00:24:10 Entrevistador

Ya, ¿entonces quizás a ti te gustaría romper un poco con esa matriz que da el ministerio de decir, “vamos a ver colonia en octavo básico y ya la Guerra Mundial la vamos a dejar para el último”?

00:24:20 Orador 2

Sí.

00:24:20 Orador 1

Lo más interesante.

00:24:20 Entrevistador

¿Tú crees que los intereses van incluso en la materia que queremos ver? Porque a ti te gustaría ver una manera en específico y nosotros te estamos proponiendo otra materia. ¿Te gustaría que fuera más libre que incluso usted pudiera elegir la materia que quieren ver?

00:24:36 Orador 2

Sí.

00:24:37 Entrevistador

¿Te gustaría que fuera así?

00:24:38 Orador 2

Sí.

00:24:40 Entrevistador

Y ustedes, ¿qué piensan que lo que tú has podido participar se puede dar en...?

00:24:47 Orador 6

Mmm... lo que yo he podido participar... lo único de opinado son sobre la guerra y creo que no, aunque si los rompíeramos como le dijo a mi compañero, tal vez sí, o sea, dejarlo para el último sí, pero no creo, ya por que el gobierno o el currículum solo te enseñan lo que ellos quieren que aprendan y no lo interesante.

00:25:18 Entrevistador

Ya.

00:25:18 Orador 1

Y también que muchas veces como que claro, ahorita nos parece muy interesante el tema de las guerras y así, pero puede ser que cuando lleguemos al año en el que lo pasen, porque a nosotros nos faltan 3 años para estar en bueno dos o un año, va aproximado, bueno, un año que, para estar en la media, entonces a pesa... en los... los intereses de cada quién qué quieren aprender van cambiando, entonces al dejar ese conocimiento para lo último y, tal vez, a pesar que no le... no les interese, pues como que cambia porque, por ejemplo, al Abraham le gusta mucho lo del tema de la guerra y así. Por ejemplo. Pero puede que cuando llegue a tercero medio ya no le guste. Y puede ser que cuando llegue a tercero medio no le guste, que quiera aprender otra cosa. Que yo sé que no es el caso, pero ya...

00:26:06 Entrevistador

Pero puede pasar.

00:26:07 Orador 1

Exactamente.

00:26:08 Entrevistador

Ya, pero entonces veo que aquí dicen, por ejemplo, que unas dicen que le gustaría ver la materia como la de octavo básico desde otra perspectiva, como es tu caso, ¿cierto?

00:26:21 Orador 1

No, en general en todos los cursos.

00:26:23 entrevistador

¿Todos los cursos te gustaría verlos otra perspectiva?

00:26:25 Orador 1

Desde la perspectiva que presenta el Ministerio de educación y la otra perspectiva en la que nosotros... a la que nosotros nos preguntaron.

00:26:33 Entrevistador

Ya, pero cuando nosotros le hicimos la pregunta inicial, “¿qué quieren aprender?” Ustedes pensaban en pensaban en “¿qué quieren aprende en general?, por ejemplo, tú dijiste que te gustaría ver el nazismo y tú dijiste que te gustaría ver la historia desde otra perspectiva. Ahora si nos, si yo te pregunto como tú quieres ver otra cosa totalmente distinta, ¿sería más interesante para ti? ¿Te interesaría más participar a que nosotros te digamos, “esta es una materia específica, qué quieres ver de esa materia?” Sería muy distinto a pensar qué materia quieres ver. Tú crees que eso sería distinto.

00:27:05 Orador 2

Sería muy diferente.

00:27:07 Entrevistador

¿Por qué crees que te interesaría más? ¿Qué cree que sucede ahí?

00:27:11 Orador 2

Porque tengo para escoger

00:27:13 Entrevistador

¿Cómo?

00:27:14 Orador 2

porque tengo para escoger.

00:27:15 Entrevistador

Porque tienes para escoger.

00:27:16 Orador 2

Más opciones.

00:27:15 entrevistador

Y una vez que ya viste el nazismo, que ya está listo, ya lo revisaron, ¿que seguiría?

00:27:26 Orador 2

Mmm... no sé.

00:27:27 Orador 1

O sea, también lo puedes ir descubriendo a raíz de tus intereses, o sea, si vieron un tema en esa pa... si vieron en el.. Ah... ¿qué? ¿Qué dijo?

00:27:38 Orador 6

El nazismo.

00:27:37 Orador 1

Ajá, el nazismo. Y de ahí como que el nazismo en general tiene muchos temas. Entonces tú ves el tema que más te gusta y puedes ir conociendo un poco más, ¿me entiende?

00:27:51 Entrevistador

Sí. ¿Usted está de acuerdo con lo que dice la compañera?

00:27:53 Orador 2

Sí.

00:27:54 Entrevistador

Ya chicos, ¿alguien más quiere decir algo sobre estas preguntas? ¿Alguien quiere agregar algo más?

00:28:03 Orador 1

Que... que también veamos las cosas desde la perspectiva de los esclavos.

00:28:08 Entrevistador

De los esclavos.

00:28:09 Orador 1

Ajá, porque Yo tengo eh... raíces eh... africanas y no sé de qué país, pero sé que si soy provengo de África. Entonces, es como hagamos a menos que yo lo busque, pero no creo que me dejen buscarlo... en el recreo no me interesa porque mi cabeza está en otra, en clase tengo que prestar atención y un bloque de una hora y media no nos dejan. Un recreo de 20 minutos, me distraigo muy fácil. Entonces es como eh... y después llego a mi casa a dormir. Entonces es como...

00:28:54 Entrevistador

En eso mira, me surgen dos preguntas que te quería hacer como directamente a ti. ¿Tú crees que...? Primero, primera pregunta, ¿tú crees que existe una diferencia? Por ejemplo, nosotros estamos viendo la perspectiva española y la perspectiva indígena, ¿tú crees que la perspectiva de los clavos es una perspectiva distinta a esas dos?

00:29:13 Orador 1

Sí, sí.

00:29:14 Entrevistador

¿Por qué sería una perspectiva distinta?

00:29:15 Orador 1

Porque al... o sea, de todo lo que pasaron de al ser sacados a la fuerza de sus países, o de su continente o de su territorio, de lo que sea donde estaban ellos no pueden opinar lo mismo porque los indígenas, por ejemplo, como que ellos se quedaron ahí, no lo tuvieron que sacar de su país para poder estar allí y pertenecer ahí, a pesar de que los hayan forzado a hacer eso. Pero en general, a los esclavos los forzaron a salir de su país, a salir de su país, de su continente, de su cultura, totalmente para solamente hacer trabajos forzosos que creían que los indígenas, como que tu cuerpo no estaba hecho para eso y hay algunos cuerpos que estaban hechos para eso. Entonces, pues como esa perspectiva va a ser muy diferentes por las diferentes cosas que pasaron y las situaciones que la que la que los forzaron a tener que enfrentar, entonces...

00:30:12 Entrevistador

Oye y, bueno, esta pregunta ya más general para todos, pero es un tema que tocó la compañera. Ella dice que aunque no se desde una perspectiva e igual le gustaría que el colegio le diera un espacio para ella misma a investigar y tratar de hacer, de generar más conocimiento acerca de una... de algo que no se ve en la escuela. ¿Ustedes creen...?

00:30:31 Orador 1

no yo misma, o sea, por una parte sí pero por otra parte no porque ahí los profesores son profesores y también quieren enseñar. Entonces si uno les pregunta, claro, ellos van a estar encantados de decirnos a nosotros, pero el punto es que lo incluyan en la clase y que no sea como... y que el Ministerio no les diga que no, que eso no es lo que le tenías que pasar a ellos. Si no tú le tenías que pasar esto y esto es lo que le vas a pasar.

00:30:55 Entrevistador

Ya chico ya está como ya finalizando esta pregunta es para todos. Si un tema de su interés no se toca en la clase de historia. Qué le gustaría ¿investigarlo por ustedes mismos? ¿O que el profesor venga ya predispuesto a preguntarle qué quieren aprender ustedes y eso se lo enseñe?

00:31:11 Orador 6

La dos, la dos, la dos.

00:31:11 Entrevistador

¿Que prefieren hacer ustedes la investigación o que ya se la entreguen a ustedes como en bandeja por ponerle un nombre?

00:31:18 Orador 6

La *one*, la *one*, la *one*.

00:31:19 Orador 2

El profesor.

00:31:21 Entrevistador

¿Tú prefieres tú investigar a que un profesor venga y te diga qué quieres... que qué tiene que ver?

00:31:26 Orador 2

Sí yo la segunda.

00:31:29 Entrevistador

Tú prefieres que un profesor venga y te diga ¿por qué?

00:31:32 Orador 2

Me da pereza.

00:31:34 Entrevistador

Y usted, ¿qué prefiere? ¿Qué prefiere? Si a ti, un tema es de tu interés ¿ya? ¿le gustaría que eso tu poder tener tiempo en el colegio para investigarlo o que el profesor venga ya con esa materia que es de tu interés?

00:31:50 Orador 2

Que venga con la materia que me interesa.

00:31:52 Entrevistador

Que venga el profesor y te haga la materia que te interesa.

00:31:56 Orador 2

Sí.

00:31:57 Entrevistador

¿Y tú qué prefieres?

00:31:58 Orador 1

Las dos.

00:31:59 entrevistador

Las dos. Siente que puede haber un complemento ahí.

00:32:01 Orador 1

Sí, porque como al tener al profesor, ya tener la investigación, cada quien puede dar su opinión al respecto y preguntarle sobre el tema que le interesa o verlo más a fondo por, así como por ese estilo, más bien, entonces las dos creo que serían muy útiles y se podrían complementar muy bien.

00:32:20 Entrevistador

Ya, o sea, debería haber un trabajo como combinado entre la autonomía de los estudiantes de hacer algo y lo que el profesor también tiene que entender.

00:32:29 Orador 2

Sí.

00:32:29 Orador 4

Sí.

00:32:30 Orador 1

Sí.

00:32:33 Entrevistador

Ya chicos, muchas gracias. Vamos finalizando la entrevista de hoy día miércoles 18 de octubre. Muchas gracias.

Grupo 2

Vamos a leer las consideraciones éticas ante la entrevista y esto dice así:

“Consideraciones éticas.

De acuerdo con los principios generales referidos a la investigación científica que involucra a seres humanos establecidos en la declaración de Helsinki y en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de UNESCO, más específicamente teniendo presente las directrices y recomendaciones para la investigación en Ciencias Sociales formulada por el Statement of the Ethical Practice for the British sociological Association y considerando que este estudio recogerá datos cualitativos con la participación de jóvenes menores de 18 años, se declaran los siguientes criterios:

Asegurar que los investigadores y colaboradores o ayudantes de investigación y estudiantes bajo mi supervisión, cumplen los requisitos legales en relación con el trabajo con niños o jóvenes y adultos vulnerables.

Especificar claramente donde se llevará a cabo la investigación y los contactos con las autoridades competentes para aprobar el estudio.

Explicar que la investigación no redundará en beneficio directo de los participantes.

Entregar por escrito los participantes toda la información que sea necesaria respecto a la investigación.

Garantizar que el bienestar físico, social y psicológico de los participantes en la investigación no se verá afectado negativamente por la investigación.

Proteger los derechos de las personas participantes, sus intereses, sensibilidades y privacidad.

La participación en la investigación debe basarse en el consentimiento libre de los participantes. Esto implica explicar en detalle el caso y en términos significativos para los participantes.

Los participantes de la investigación deben ser consciente de su derecho a negarse a participar en cualquier momento y por cualquier motivo que lo deseen.

Los entrevistadores deben aclarar a los participantes la investigación en qué medida se les permite ver las transcripciones de las entrevistas y notas de campo y alterar el contenido a retirar declaraciones para proporcionar información adicional o para añadir glosas en interpretaciones.

Respetar el anonimato y la intimidad de las personas que participan en el proceso de investigación.

La información personal relacionada al participante en la investigación debe mantenerse confidencial.

00:00:00 hasta 00:01:00 Entrevistador

Chiquillos, chiquillas. Ahora que empezamos con la grabación, yo les quiero preguntar en relación a el taller que tuvimos sobre el trabajo curricular, el trabajo que dimos de El currículum emergente, donde aparecieron conceptos bastante novedosos. La pregunta es, ¿cómo les resultó el poder? ¿La conversación que tuvieron con sus grupos de trabajo? También ahora los invito a los que no estuvieron en el grupo de trabajo que puedan hablar sobre quizás los otros talleres que hicimos ya con el currículum oficial que tuvimos un día viernes. Con el taller que tuvimos el miércoles pasado, la idea es invitarlos a cómo les ha resultado, les ha sido cómodo, les ha sido difícil, le ha sido extraño, la libertad para que ustedes puedan responder. Ya. ¿Quién quiere partir?

00:01:01 Orador 3

Emm

00:01:01 Entrevistador

Dale, dale

00:01:01 hasta 00:01:16 Orador 3

A mí me pareció cómodo porque también escapamos de la sala de clases y no solamente estamos yendo de lo que sí o sí debemos ver. El currículum. Y un poco extraño porque nunca nos habían traído acá a hacer como eso que estamos haciendo ahorita.

00:01:26 hasta 00:01:47 Orador 11

Algo que me llamó la atención fue el mapa del día miércoles que vimos porque había países donde yo no, yo no conocía por qué. Porque nunca había visto ese tipo de mapa y aprendí cómo se dividió. Europa.

00:01:50 hasta 00:02:15 Entrevistador

Usted ¿Cómo se ha sentido con la participación? ¿cómo se ha sentido? Pregunta para todos y todas, eeh, viniendo a una sala diferente de la sala de clases y ser consultada por la materia por lo que quisiesen que entrase eeh, en las clases, como ha sido para ti, esa experiencia

00:02:17 hasta 00:02:32 Orador 7

Ehh, muy bueno, perdón, este, no sé, este sí me parece muy buena que tomen nuestras opiniones y otras cosas más, además que propongan como juegos para que no sea, como no sé y es eso.

00:02:33 hasta 00:02:47 Orador 11

Bueno, de mi parte, ha sido bueno porque salimos de las cuatro paredes que estamos encerrados y tenemos que salir a, a biblioteca y es algo que casi nunca se ve.

00:02:49 hasta 00:03:06 Entrevistador

Y usted ¿quiere decir algo? Cómo se ha sentido trabajando con tus propios compañeros, compañeras, en la elaboración de un material distinto al que se ve en la sala de clases

00:03:07 hasta 00:03:11 Orador 5

Ehh, un poco extraño

00:03:12 Entrevistador

¿Por qué?

00:03:13 hasta 00:03:34 Orador 5

Porque casi nunca nos preguntan qué queremos aprender en historia y, y...

00:03:35 Entrevistador

Gracias.

00:03:37 hasta 00:03:47 Orador 8

Me parece bien igual porque nos tomáis en cuenta nuestra opinión y como dice mi compañero, lo saca de cuatro padres que había asfixia y no deja pensar bien la cosa.

00:03:47 hasta 00:04:04 Entrevistador

Súper, muchas gracias. La segunda pregunta tiene que ver con qué aspectos distintos del currículum al primer currículum, al currículum oficial pueden destacar como importantes para su formación.

00:04:04 Orador 3

Que la, la independencia de Haití

00:04:07 Entrevistador

¿Por qué?

00:04:08 hasta 00:04:30 Orador 3

porque fue un país negro el primero que se independizó de América y no otros y pues eso y además es como raro que ellos siendo, este, eeh, que, que fueran ellos los que se independizaron.

00:04:30 Entrevistador

Super

00:04:31 hasta 00:05:00 Orador 11

Lo que más me llamó la atención de, de, de la tarea del miércoles fue de los Reyes y los indígenas porque había diferentes pueblos y no había libertad hasta que el rey dejó de ser tan egoísta y compartió un poco de su, de su. De hecho, su de su de su tesoro

00:05:01 hasta 00:05:16 Entrevistador

Super ¿Quién más encuentra que haya aspectos que hemos trabajado ya? Sandra, perdón. Todavía no, que ustedes consideren que son importantes para su vida, que.

00:05:16 hasta 00:05:46 Orador 11

Bueno, algo que me dio me importó mucho. Es, la, conocer Europa porque en realidad nunca conocía Europa. Aquí en Chile fue que donde vine a aprender sobre Europa y eso mm, o sea, algo que sea diferente, que no ha que no hable solamente de un país, solamente hable de varios países y hay varias expresiones que hay que comprenderlas.

00:05:47 Orador 3

No entendí la pregunta

00:05:48 hasta 00:07:25 Entrevistador

La pregunta tiene relación con que ya hemos ido trabajando o ya hemos ido agregando ciertos elementos que nosotros consideramos como profesores que son importantes, que ustedes también puedan ir entendiendo o que puedan ir conociendo, por ejemplo, independencia de Haití. Por ejemplo, ehh, centrarnos quizás como en el ejercicio del Patriarcado, como un elemento importante para comprender un poco la sociedad, en la cual también vivimos hoy día, pero que también hubo un patriarcado en los pueblos indígenas.

Y también, por ejemplo, pensar cómo podemos estar observando quizás la independencia de una manera distinta a la que se nos suele enseñar. Como por ejemplo con los héroes Patrios. Es siempre ellos los que llevaron la independencia o habían otros personajes dentro de ese sistema que estaba buscando una independencia, por ejemplo, el pueblo indígena, por ejemplo, el mismo pueblo. ¿Por qué siempre estamos hablando quizás de El héroe y no estamos hablando de que también habían héroes, quizás ante nosotros, quizás su mismo antepasado, sus antepasadas, participaron de esa de esos procesos, pero se sabe algo de eso en sus familias les cuentan algo de eso?

Entonces nuestra propuesta siempre va a ir enfocada como a aprender este tipo de cosas, aprender desde ahí a ustedes esos les gusta o no les gusta, les entusiasma, les desagrada, por ahí va la pregunta. ¿Algo que decir?

00:07:30 hasta 00:08:02 Orador 3

Igualmente, sí es importante aprender sobre eso. Por ejemplo, del Patriarcado. Porque en esa época es. Como por el siglo 18, 17 cómo, por ahí. Bueno, lo más antes, en realidad, creo, siempre se usó eso de que el hombre tenía más poder que la mujer y cuando, por ejemplo, cuando heredaban algo, la mujer no le heredaba, sino que era su esposo. Y eso es como muy qué y eso.

00:08:03 hasta 00:08:22 Entrevistador

¿Algo que decir? Entonces vamos a pasar a la siguiente pregunta que dice, ¿qué temas creen ustedes que quedaron fuera y les hubiese gustado agregar?

00:08:23 hasta 00:08:58 Orador 11

Bueno, el tema que habló mi compañera del, fue un tema del machista porque, el Patriarcado em, casi nunca se habla en el salón, por qué, no sé, entonces algo como que si escuchamos eso del profesor de Historia sería diferente, porque casi nunca escuchamos nada de eso. Solamente hablamos de Europa y eso.

00:08:59 hasta 00:10:11 Entrevistador

¿Algún tema que haya quedado afuera y que quizás podríamos agregar? Recuerden que los temas que hemos estado agregando son: la independencia de Haití, son, eh, esto del Patriarcado como concepto importante porque proviene de Europa, pero también hay un, un patriarcado en los pueblos indígenas. Qué lo relevan y se empuja claro, existía también esto antes, como no es necesariamente algo que solamente los europeos trajeron, sino que también existía acá una suerte de patriarcado y también, poder entender las independencias a través de otros tipos de héroes como Tupac Amaru que hablamos, el taller pasado. Inca que se sublevó contra los españoles incluso antes que los héroes patrios de, como Simón Bolívar, como José Martí, Bernardo O'Higgins, cómo, habían indígenas que también buscaban la, la revolución, buscaban independizarse Bartolina Sisa para también estar hablando de mujeres revolucionarias. ¿Esos temas les llaman la atención, le hubiese les gustaría que estuviesen incluidos? ¿Usted quiere decir algo?

00:10:12 hasta 00:10:27 Orador 11

Bueno, sí, un poco de eso de lo que acabo de decir, que hablaran un poco más de eso porque queremos aprender un poco más de Europa y...

00:10:28 hasta 00:11:10 Orador 3

Parece que, como que podrían, incluirlo porque, por ejemplo, la historia de Tupac Amaru esa historia siempre me la cuenta mi abuela, que ella no estudió hasta la secundaria, sino que solamente estudió hasta la primaria y ahí se lo enseñaban a ella. Y ya, pero nunca más conoce más sobre Tupac Amaru, solo que fue un héroe que lo mataron brutalmente que lo pusieron como en cuatro caballos, intentaron matarlo así, pero él era tan fuerte que no se desmembró. Y a su esposa, creo que me había dicho que ella la, la violaron y la mataron enfrente de él o algo así.

00:11:10 hasta 00:11:25 Entrevistador

Información que no sé si lo tendría como tan asegurado, pero qué pasó por algo terrible, sí, como les gustaría, también como saber o incluir más como la historia de sus mismos países de origen, quizás.

00:11:26 hasta 00:11:40 Orador 8

Sí, porque así conocemos eh, historia de los demás países que no conocíamos. Como de Perú, Chile, Ecuador, Venezuela, Colombia. No, no conocemos casi todo eso, entonces sería bueno que la incluyera

00:11:41 hasta 00:11:52 Entrevistador

¿A usted le gustaría, por ejemplo, tener esa inclusión de otros territorios con los cuales tú también estás compartiendo dentro de la sala, dentro de las clases?

00:11:52 Orador 5

Si

00:11:53 Entrevistador

¿Por qué?

00:11:54 hasta 00:12:02 Orador 5

Porque tal vez viajo a otro país y ya sabría más de esa cultura y sus tradiciones así...

00:12:02 Entrevistador

Super ¿Y a usted? ¿Le gustaría poder saber más de la historia de los otros países de América?

00:12:08 hasta 00:12:18 Orador 7

Sí sería interesante saber la cultura de otros países que no sean algo, digo que no sean otros, digo otros que conocemos. Sí, eso.

00:12:19 Entrevistador

Súper,

00:12:29 hasta 00:12:31 Orador 3

Y, además, como que, por ejemplo, lo que ahorita, lo que acabo de contar, no sé si es verdad o mentira, entonces también para saber lo que sí es verdad o que es solamente un mito.

00:12:32 hasta 00:13:49 Entrevistador

Super, ¿no quiero responder? Ya

¿Cuáles son los aspectos de la materia, que es la que ya hemos estado hablando, que se va o estamos buscando proponer que se incluyan dentro de las clases de historia que a ustedes les llama más la atención? Por ejemplo, tenemos ya lo hemos hablado harto independencia de Haití hemos hablado harto del Patriarcado, hemos hablado harto del entronque patriarcal, esta relación de que había un patriarcado Indígena que se encuentra con este Patriarcado europeo y genera como una especie de otro patriarcado, un concepto que también es importante que salió, que era el del neocolonialismo.

Que para explicarlo brevemente es cuando se genera la independencia, la independencia de todos los países de América. Al parecer no se independizan completamente, sino que viene a ser que tiene que depender nuevamente de otro país extranjero para poder llevar su economía, porque se endeudaron como y ese concepto que nosotros queremos buscar aprenderlo. A ustedes también les llama la atención coméntenme ahí ustedes. ¿Cuál les llama más la atención?

00:13:50 hasta 00:13:59 Orador 3

A mí me llamó más la atención la, la, historia de cómo de cada país de los indígenas y eso.

00:14:00 hasta 00:14:26 Orador 11

Bueno, a mí me llamó más la atención, es el patriarcado, porque en mi familia casi nunca hablan de eso, porque la mayoría de mi familia es un poco machista. Entonces cómo que yo soy una de las generaciones que apenas va incluyendo diferentes formas de expresarse, emmm, ya.

00:14:27 hasta 00:14:33 Entrevistador

Súper, a ti alguno de los temas que hemos mencionado, ¿cuál es el que te resulta más llamativo?

00:14:34 hasta 00:14:35 Orador 7

Ehh, el patriarcado.

00:14:35 Entrevistador

¿Por qué?

00:14:37 hasta 00:14:45 Orador 7

Sí, me, pare... digo, me parece interesante saber digo, me parecería interesante saber más sobre el tema y de cómo se trata en otros diferentes países.

00:14:45 hasta 00:14:50 Entrevistador

Súper, a usted, ¿cuál de los temas que hemos mencionado le resulta más llamativo?

00:14:50 Orador 5

El Patriarcado.

00:14:51 hasta 00:15:31 Entrevistador

¿Por qué? ¿Por qué? Mientras piensa la respuesta. Alguno de los temas que hemos visto, que te llamen más la atención.

Tenemos, neocolonialismo, tenemos la independencia de Haiti, tenemos el patriarcado, tenemos el entronque patriarcal, tenemos la, intención de mirar más las visiones indígenas con respecto a la independencia.

00:15:31 hasta 00:15:41 Orador 8

El patriarcado, porque no muestra lo que, lo que hacía antes con las mujeres. Que han tenido que ahora no se ve eso.

00:15:42 hasta 00:15:47 Entrevistador

Súper, la respuesta, ¿por qué el Patriarcado te parece llamativo de poder ser aprendido?

00:15:49 hasta 00:16:01 Orador 5

Por la primera vez que trataban a la vergüenza antes y que ahora como que va cambiando eso. Y saber más de eso debería ser reflexionar a las a las primeras (...)

00:16:01 Entrevistador

Súper, ustedes ¿consideran que el patriarcado sigue estando presente?

00:16:09 Orador 11

Un poco.

00:16:10 Entrevistador

¿Por qué?

00:16:12 hasta 00:16:40 Orador 11

Porque hay hombres que no entienden eso y entonces es como raro ver a un hombre pegándole a una mujer, ya que en nuestra generación no está acostumbrada a ver eso y, si yo veo a un hombre que le esta golpeando a una mujer, lo separo y llamo a la policía, porque ver como matar a una persona o ver, otras cosas que no quisieras tener en tu mente.

00:16:40 hasta 00:17:20 Orador 3

Por ejemplo, en las familias, o sea, cuando hay maltrato doméstico hacia una mujer también hay porque creen que, porque son hombres, este son los como los reyes de la casa y que la mujer le tiene que atender, le tiene que servir la comida le tiene que este, tender la cama, la ropa, etcétera, y además de cuando los feminicidios que muchas veces cuando un hombre se enoja, cuando su pareja hace algo que él no quiere, o sea, cuando lo rechaza o así la llegan a matar solamente por eso, entonces...

00:17:21 hasta 00:17:51 Entrevistador

Súper, ¿alguien más tiene alguna opinión sobre si se ve presente el Patriarcado en la actualidad de los que no ha hablado?

Sí, no tú. ¿Tampoco? Ya, ahora ¿qué les parece esta propuesta alternativa de currículum que hemos estado trabajando? Consideran que les gusta, no les gusta, les parece interesante, aparecen cosas nuevas.

00:17:52 hasta 00:18:14 Orador 8

A mí me parece bien, porque tomo otro aspecto de historias que no conocemos, otro, otro, aspecto de los otros países ya ahondó mucho de de Europa, que igual está bien porque sabemos más de del país que nos colonizaron, pero igual está bien que tomemos otra historia de otros países para con su cultura y su forma, como era vivir en ese tiempo.

00:18:16 hasta 00:18:25 Entrevistador

Súper, a usted ¿qué le ha parecido esta propuesta diferente de poder ver las clases de historia?

00:18:22 hasta 00:18:26 Orador 3

Más interesante que el anterior curriculum.

00:18:27 Entrevistador

¿Por qué?

00:18:28 hasta 00:18:31 Orador 3

Porque hay temas que si nos, este, importan.

00:18:32 Entrevistador

¿Cómo cuáles?

00:18:33 hasta 00:18:56 Orador 3

Cómo el patriarcado, la visión de los, o sea, de la historia de los indígenas este, de, de, hay no me acuerdo, pero, de muchos temas que sí, nos importan

00:18:57 hasta 00:19:06 Entrevistador

Súper, a usted ¿Qué le parece esta propuesta que hemos ido trabajando en conjunto para hacer las clases de historia?

00:19:07 hasta 00:19:16 Orador 5

Ehh, que está bien, porque podemos dar nuestra opinión y decir lo que nos guste.

00:19:17 hasta 00:19:47 Orador 11

Bueno, yo lo yo lo veo que bacan porque aprendemos sobre diferentes partes de los países, emm, las clases ya no son tan aburridas y nos expresamos de otra manera. Hacemos preguntas que las toman en cuenta, los profesores tenemos ya 3 profesores que nos toman atención y ya no, ya no nos están retando tanto porque nos portamos bien y entendemos las clases.

00:19:48 Entrevistador

¿Y a usted?

00:19:48 hasta 00:19:59 Orador 7

Este se siente bien que tome nuestras opiniones en cuenta y no estar ahí encerrados. Hablando sobre tal tema y leer muchas cosas. Si, eso, gracias.

00:20:00 hasta 00:20:19 Entrevistador

Y con respecto justamente a eso de que ustedes estén participando en la construcción de, de las clases de historia, ¿consideran que se encuentran algunos de los elementos que a usted le interesan en esta propuesta?

00:20:19 hasta 00:20:59 Orador 11

Bueno, sí, porque aprendemos de Europa. Y Europa es como que un país es un. Un continente. Que hay varios, hay varias culturas que aprendemos más, ya que alguno en algunos países sabemos un poco sobre cada país, como Perú, Brasil, Chile. Argentina, cosas así, países de eso y Europa es un continente que casi nunca vemos y eso.

00:20:59 hasta 00:21:09 Entrevistador

¿Tú consideras que alguno de los de los elementos que tú consideras es que son importantes, están incluidos dentro de esta propuesta?

00:21:09 Orador 7

No, bueno, digo la verdad me interesa más sobre, el sobre los diseños sobre ay...

00:21:16 Entrevistador

¿Sobre qué?

00:21:17 hasta 00:21:27 Orador 7

Sobre este sobre los vestimentos que antes se trataban en Europa, me gusta su costura y tal y creo que no está. Digo, creo que no se menciona y eso, sí.

00:21:27 Entrevistador

Pero podemos mencionarlo

00:21:28 hasta 00:21:33 Orador 7

Sí, sí, pues y me siento feliz que, que tome nuestra opinión eso.

00:21:33 hasta 21:48 Entrevistador

Súper, ¿considera que alguno de los elementos que hemos mencionado son de tu interés y por lo mismo están incluidos? ¿Me podrían decir quizás cuáles de esos?

00:21:49 Orador 5

El Patriarcado.

00:21:50 Entrevistador

Ya ¿algún otro?

00:21:53 Orador 5

Sólo ese

00:21:54 hasta 00:22:05 Entrevistador

Súper y para ti, considera que alguno de esos elementos que tú pudiste discutir en los talleres pasados está ahora incorporado en la en la propuesta.

00:22:06 hasta 00:22:24 Orador 3

Sí, como, por ejemplo, la historia de Tupac Amaru nunca la habíamos escuchado en, en el salón solo acá y pues esa historia la sé desde hace muchos años y nunca la había hablado.

00:22:24 Entrevistador

Y para ti

00:22:25 hasta 00:22:42 Orador 8

No sé si aún me gusto como tipo de la guerra, no es no sé si aún está aquí, pero me gustaría que lo implementaran para saber la guerra de otros países. Cómo fue la guerra de otra, de otra de otros países Y aquí no conocemos, aparte de, de Europa.

00:22:42 hasta 00:22:55 Entrevistador

Súper, entonces quizás tú quieres estar proponiendo que también incluyamos la guerra de independencia, quizás, hay guerras indígenas que se dan previo a la independencia. ¿Te gustaría que pudiesen estar incluidas?

00:22:55 Orador 8

Sí.

00:22:56 hasta 00:23 Entrevistador

Perfecto, a alguien más le parece que esta actividad de poder consultarles a, a ustedes sobre cuáles son sus intereses, qué cosas les gustaría ver menos, porque quizás lo encuentran muy repetido. Ehh, se está habiendo manifestado, quizás ya en las clases de historia. Por ejemplo, en la clase de ayer.

Ustedes consideran que fue un poco diferente a lo que han estado viendo recurrentemente en las clases de historia.

00:23:31 hasta 00:23:59 Orador 11

Sí, porque en la clase historia solamente vemos las, ilustraciones y ese es el tema que todavía tenemos ya como hace un mes y medio y ya a mí me está aburriendo y ya no quiero escuchar más eso. Entonces como que sería diferente, que hablaran un poco más de lo que, de la libertad de Haití, cosas así, de las que habló y eso.

00:24:00 Entrevistador

¿Alguien más que quiera dar su opinión?

00:24:03 hasta 00:24:33 Orador 3

Sí, me parece un poco diferente, porque eso de la Ilustración sí estábamos ya hace demasiado tiempo con eso y como que ya cambiamos de eso y además de que me gustó que pusiera mapas porque a partir de ese mapa aparecieron muchas dudas y, por ejemplo, el de los otomanos, yo los yo ya los conocía y tenía como una noción de que eran, pero, pero igualmente y ahí, se entendió.

00:24:33 hasta 00:24:37 Entrevistador

¿Oigan, y les gustaría entonces ver más mapas?

00:24:38 hasta 00:25:12 Orador 11

Si más, ósea es como que cuando nos llevaron, el proyector, eh fue diferente, porque casi nunca vemos nada en el salón, ya que todo es por cuaderno, escribir en la pizarra o, ósea ya es divertido porque vemos como un mapa y ya de que ese mapa le sacamos muchas dudas porque no conocemos esos continentes, esos países, eh, fue diferente.

00:25:13 Entrevistador

¿Usted quiere decir algo?

00:25:16 hasta 00:25:40 Orador 5

A mí me interesaría ver la sobre la guerra de los persas y Esparta, aun que, después de la guerra de que murieron los 300 hombres espartanos, creo que se unen todas las ciudades de Grecia y le dan contra el imperio persa.

00:25:40 hasta 00:26:27 Entrevistador

Super, ¿tú consideras que eso lo pudiésemos incluir en dentro del proceso histórico que estamos viviendo?, que... Ahora que estamos como aportas de empezar con la revolución francesa y que eso va a generar revoluciones en América, ¿tú encuentras que eso se puede incluir dentro de las clases?

¿Quiere decir algo?

¿Usted?

¿Usted? Ya, vamos a dar por finalizado entonces esta entrevista que fue a realizar el día miércoles 18 de octubre del 2023, nuevamente agradecerles por su confianza.

Anexo 3: Entrevistas Valórico-Político

00:00:01 Entrevistador

Muy buenas tardes, estamos aquí en el colegio República del Paraguay, junto con un grupo de estudiantes del 8ºD. Son 6 estudiantes que están acá y vamos a comenzar la tercera tanda de entrevistas, ya cerrando el ciclo de participación con los estudiantes.

Vamos a leer las consideraciones éticas ante la entrevista y esto dice así:

“Consideraciones éticas.

De acuerdo con los principios generales referidos a la investigación científica que involucra a seres humanos establecidos en la declaración de Helsinki y en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de UNESCO, más específicamente teniendo presente las directrices y recomendaciones para la investigación en Ciencias Sociales formulada por el Statement of the Ethical Practice for the British sociological Association y considerando que este estudio recogerá datos cualitativos con la participación de jóvenes menores de 18 años, se declaran los siguientes criterios:

Asegurar que los investigadores y colaboradores o ayudantes de investigación y estudiantes bajo mi supervisión, cumplen los requisitos legales en relación con el trabajo con niños o jóvenes y adultos vulnerables.

Especificar claramente donde se llevará a cabo la investigación y los contactos con las autoridades competentes para aprobar el estudio.

Explicar que la investigación no redundará en beneficio directo de los participantes.

Entregar por escrito los participantes toda la información que sea necesaria respecto a la investigación.

Garantizar que el bienestar físico, social y psicológico de los participantes en la investigación no se verá afectado negativamente por la investigación.

Proteger los derechos de las personas participantes, sus intereses, sensibilidades y privacidad.

La participación en la investigación debe basarse en el consentimiento libre de los participantes. Esto implica explicar en detalle el caso y en términos significativos para los participantes.

Los participantes de la investigación deben ser consciente de su derecho a negarse a participar en cualquier momento y por cualquier motivo que lo deseen.

Los entrevistadores deben aclarar a los participantes la investigación en qué medida se les permite ver las transcripciones de las entrevistas y notas de campo y alterar el contenido a retirar declaraciones para proporcionar información adicional o para añadir glosas en interpretaciones.

Respetar el anonimato y la intimidad de las personas que participan en el proceso de investigación.

La información personal relacionada al participante en la investigación debe mantenerse confidencial.

Se ganó un lapizazo. Ya, ojalá eso no quede en la grabación.

Ya chicos, vamos a comenzar la entrevista. Como que la idea es la misma de siempre, que puedan explayarse con total confianza. Aquí nadie se va a reír de nadie. Nadie se va a comer a nadie, nadie va a golpear a nadie y nadie va a retar a nadie por lo que digan, a no ser como usted que dijo la otra vez un impropio, tratar de modular un poco el vocabulario ya. Pueden hablar con ustedes quieran, pero la idea como no hacer justamente eso, ya. No decir impropios ni tampoco... mantener una formalidad, ya.

Así que lo primero que yo quería preguntarles es, ¿cómo se sintieron ustedes en este proceso de creación colectiva? Sabiendo que hemos trabajado todos juntos, hemos estado todos juntos haciendo cosas y ¿cómo se han sentido ustedes? ¿Cómo se han sentido? ¿Como han... han... han estado ustedes en este proceso? ¿Cómo han permanecido acá?

00:03:05 Orador 12

Bien, bien relajado.

00:03:07 Entrevistador

Bien relajado. ¿Se siente relajado este proceso? ¿Por qué se siente relajado?

Ya, vamos a repetir la pregunta, ya. Mantengamos la seriedad, chiquillos ya. Yo sé que a veces puede ser chistoso conversar y mantener una formalidad entre ustedes, pero por lo mismo le pido que se sientan cómodos, que traten de mantener como la seriedad, ya, y puedan tener claridad al momento de responder, ya.

Le vuelvo a preguntar, ¿cómo se sintieron ustedes en este proceso de creación colectiva? ¿Me decías que te sentías cómodo? Sí, ¿Por qué te sentías cómodo?

¿Qué es lo que te genera esa comodidad, qué cosas?

00:03:49 Orador 12

El ambiente.

00:03:50 Entrevistador

El ambiente. ¿Sientes que esto como un ambiente grato? ¿Sí?

¿En qué facilita eso?

00:04:00 Orador 12

La concentración.

00:04:01 Entrevistador

La concentración. ¿Es más fácil concentrarse cuando somos pocos, cuando estamos aquí reunidos?, ¿sí?

¿Alguien más quiere decir cómo se sintió en este proceso de creación colectiva?

00:04:12 Orador 13

Bien tranquilo.

00:04:13 Entrevistador

Se siente tranquilo, sí.

00:04:16 Entrevistador

¿Pero por qué sienten esa tranquilidad? ¿Qué lo lleva a sentir esa comodidad?

00:04:20 Orador 6

Bacán, porque al fin nos sacan a algo.

00:04:22 Entrevistador

Al fin los sacan a algo. ¿Eso es como al fin nos toman en cuenta?

00:04:25 Orador 13

Si, ya no encerrado entre cuatro paredes, sino un poquito más grande.

00:04:30 Entrevistador

Un poquito más grande, ya. ¿Les gusta bajar a la biblioteca? Eso lo que le gusta.

¿Sí? Y usted ¿cómo se sintió en este proceso?

00:04:39 Orador 4

Bien.

00:04:41 Entrevistador

Bien, sí. ¿Y algo más que pueda decirnos de cómo se sintió?

00:04:46 Orador 4

No.

00:04:48 Entrevistador

No. Y usted, ¿cómo se sintió? Si puede acercarse.

00:04:50 Orador 2

Bien.

00:04:51 Entrevistador

Bien, se sintió bien.

00:04:54 Entrevistador

¿Y sí, y por qué se siente bien? ¿Qué le hace sentir bien? Aparte de bajar a la biblioteca.

Chicos, le voy a pedir seriedad nuevamente, ya.

00:05:11 Orador 2

No sé, pero se sintió bien.

00:05:13 Entrevistador

Sí, se siente bien bajar. Se siente bien como el el hecho de estar acá abajo.

00:05:15 Orador 13

Por la por la creatividad.

00:05:18 Entrevistador

¿Por la creatividad?

00:05:18 Orador 4

Por el juego que hicimos. Se me dio un poco de... de... de concentración a la forma de decir las palabras.

00:05:27 Entrevistador

Ya, o sea, si nosotros hacemos una dinámica antes de hacer alguna actividad ya sea una clase...

00:05:32 Orador 4

Cómo que nos incentiva a pensar más rápido, como que nos incentiva a pensar más rápido y a escuchar.

00:05:38 Entrevistador

Ya, y usted, ¿cómo se sintió en este proceso de creación colectiva?

00:05:42 Orador 1

Bien, bien.

00:05:45 Entrevistador

Sí, y ¿Por qué se sintió bien? ¿Qué lo hace sentir bien?

00:05:48 Orador 1

Porque al fin nos preguntan qué queremos hacer.

00:05:51 Entrevistador

Ya, eso se siente bien.

00:51:53 Orador 1

Sí.

00:05:53 Entrevistador

Sí. ¿Alguien más se siente bien también por eso porque le preguntan qué querían hacer, qué quieren aprender? ¿Eso lo genera también una satisfacción para realizar esta actividad?

00:06:03 Orador 4

Sí.

00:06:04 Entrevistador

Sí. ¿Te genera una satisfacción el que te pregunten qué hacer, qué quieres hacer?

00:06:11 Orador 4

Sí

00:06:14 Entrevistador

Yo le voy a pedir que traten de buscar más palabras, de tratar de explayarse un poco más.

¿Alguien más quiere decir algo sobre esta pregunta?, ¿cómo te sentiste en este proceso de creación colectiva? ¿Cómo te sentiste tú particularmente?

00:06:32 Orador 6

00:06:33 Entrevistador

Bien, pero ¿qué es bien para usted? ¿Por qué se sienten bien?

00:06:39 Orador 6

Bacán, porque al fin nos sacan a algo, porque siempre se preocupan entre ellos. Siempre lo paseo que no mandan son puros para seguir reglas. No pueden hablar, no pueden hacer esto. Y al fin es bacán que nos saquen a algo que sí podamos hablar, que podemos expresarnos.

00:07:02 Entrevistador

Bien, bueno. Esa es la idea igual po, que puedan expresar cosas y si ustedes se sienten bien haciendo eso igual es bacán po, es favorable para lo que estamos haciendo, ya.

Vamos a pasar a la siguiente pregunta, si a nadie más quiere agregar algo, ¿sí?, ¿sí?

La pregunta es, ¿te gustaría que existiesen estas mismas instancias en otras asignaturas? Pensar de que estamos construyendo la materia todos juntos estamos construyendo lo que vamos a ver en la sala de clases todos juntos y les gustaría que eso se diera, por ejemplo, en matemática, en educación física, en arte, en inglés, en lenguaje. ¿Les gustaría que les preguntaran en otras signaturas, qué quieren aprender? y ¿por qué le gustaría que les preguntaran eso?

00:07:42 Orador 6

Sí.

00:07:42 Orador 4

Sí.

00:07:43 Orador 2

Sí.

00:07:43 Orador 1

Y si.

00:07:44 Entrevistador

¿Por qué les gustaría eso? ¿Qué beneficia?

00:07:47 Orador 6

Nos haría... o sea, cómo decirlo... al fin en inglés sería como no seguir lo que nos tiene el libro porque el libro es de reciclaje, de los temblores, de los terremotos, de no sé qué, y nunca de las cosas que nosotros de verdad queremos ver, entonces sería bacán que nos sacaran a hacer como esto.

00:08:18 Orador 1

Yo creo que tiene mucha razón, porque así también nosotros podemos tener más interés en las clases, porque muchas veces nos quedamos dormidos o porque tenemos sueño o por aburrimiento, entonces...

00:08:33 Entrevistador

Ya. entonces ustedes sienten que, al preguntarle sobre esos intereses, la clase se hace más despierta, más dinámica, entretenida

00:08:43 Orador 2

Sí.

00:08:43 Entrevistador

¿Por qué ocurre eso? ¿Por qué ocurre que cuando no les preguntan algo, se aburren, pero cuando sí le preguntan qué quieren aprender, cambia la dinámica?

00:08:52 Orador 1

Porque una rutina

00:08:55 Entrevistador

¿Cambiar la rutina?

00:08:56 Orador 1

Siempre llegas a las a la sala está el profesor enfrente de ti y empieza o a leer un libro o a leer un texto o escribir ejercicios, entonces es una rutina.

00:09:09 Orador 13

Como pasó con la profesora... que solamente llegaba, decía y se acabó.

00:09:14 Entrevistador

Y allí era de...

00:09:15 Orador 13

Ciencias. Solamente llegaba y decía “la otra clase hay prueba”. Entonces no había nada, no... nos enseñaba y después y después... y después no, no entendíamos porque no dejaba un tema, otro tema, otro tema y otro tema. Al final ponen una prueba de de lo primero que aprendimos y los otros no nos enseñan nada.

00:09:36 Entrevistador

Eh... ¿Qué sienten ustedes cuando les preguntan, “qué quieren aprender?, ¿qué sienten ustedes cuando les toman... les preguntan por sus intereses?, ¿qué se siente eso?

00:09:50 Orador 12

Bien, bien. Se siente bien.

00:09:50 Entrevistador

Pero ¿qué se siente?

00:09:55 Orador 2

Alivio.

00:09:58 Entrevistador

¿Alivio? ¿Por qué genera ese alivio? ¿Por qué genera ese alivio?

00:10:04 Orador 1

Porque puede ser que como nunca estamos acostumbrados a eso. Es como... nos genera más que todo tranquilidad porque sabemos que lo que vamos a aprender, entonces nosotros podemos decidir si queremos o no aprender eso. En cambio, te obligan a aprender lo que tú no quiere. Entonces, como como, como. Tú te aseguras de que estás aprendiendo si no quieres aprender eso. No sé si entienden.

00:10:37 Entrevistador

Sí. ¿Usted cree que si te preguntan qué quieres aprender es distinto a que te a que no te lo pregunten? ¿Cambia la dinámica de una clase?

00:10 47 Orador 2

Sí.

00:10:48 Entrevistador

¿Por qué la cambia, qué ocurre ahí?

00:10:50 Orador 2

Es que... eso me ayudaría a tomar más interés en la clase.

00:10:59 Entrevistador

Sí te ayudaría a tomar más interés.

00:11:00 Orador 2

00:11:04 Entrevistador

Y el generar más interés, ¿hace una clase más entretenida necesariamente?

00:11:07: Todos los oradores

Sí.

00:11:16 Entrevistador

Ya, ya que bueno que respondieron todos que sí. Todos al unísono. Eeh... Ya chicos. ¿Alguien más quiere decir algo sobre qué gustaría si te gustaría que existieran esta misma instancia en otros ramos?, ¿alguien más quiere comentar algo? ¿Alguien más quiere dar alguna anécdota o alguna... no? ¿Pueden contar alguna anécdota que haya pasado en un en un ramo o en alguna...? No sé, como algo haya pasado donde digan “pucha saben que pasó esto, no nos tomaron en cuenta, para mí la clase fue fome...”

00:11:42 Orador 6

Uh... A mí en primero y segundo, una profesora de historia me hacía bullying.

00:11:48 Entrevistador

Ya, ¿y eso generó algo en ti?

00:11:52 Orador 6

No. Sí, odio historia por eso.

00:11:55 Entrevistador

Por eso odias historia. ¿Tú crees que el profesor no debería tener esa conducta?

00:12:00 Orador 6

Sí.

00:12:01 Entrevistador

¿Sí o no? No debería tenerlo ya.

00:12:06 Orador 6

De hecho, esa esa profesora mandaba a otros dos niños para que me vayan a molestar.

00:12:15 Entrevistador

Eso grave igual, eso es grave, pero bueno. Eso generó un rechazo a ti como hacia la clase en general. Da lo mismo cual profe sea te genera un rechazo igual.

00:12:26 Entrevistador

¿Alguien más quiere contar alguna anécdota que tenga que ver cómo no sé con la participación en otra asignatura o con otros profesores?

00:12:36 Orador 1

Ah, que cada vez que nosotros queremos opinar algo, no sé si... Es mi parecer, pero como que la profe matemática siempre lo toma como que le estamos contestando mal. O algo por el estilo. Entonces es incómodo, porque después en lo personal si la gente cree que yo le estoy contestando mal o algo así, ahí tú problema porque no voy a prestarte atención por algo que no hice. Si tú te lo tomaste así eres tú, está bien, pero no te voy a prestar atención por algo que tú tomaste mal y que yo no quería que tomaras así.

00:13:15 Orador 13

Es que es la forma de hablar, pues eso, eso no entienden, pues te ponen...

00:013:21 Entrevistador

¿Cómo?

00:13:21 Orador 13

Que, por ejemplo, yo hablo así, puedo hablar, puedo hablar distinto, entonces van a pensar que yo le estoy contestando. Es que así hablamos nosotros, entonces ellos lo toman como otra cosa, lo cambian y entonces te regañan porque dices que le hablamos mal.

00:13:34 Entrevistador

Y esas actitudes de los profesores ¿le quita espacio a la participación de ustedes?

00:13:38 Orador 13

Sí. Y después ni siquiera dan ganas de aprender.

00:13:46 Entrevistador

Ya chicos. Vamos a pasar a la siguiente pregunta, voy a pedir la mayor de las atenciones aquí también para que podamos contestar de una manera consciente Y ahora, miren. Esta pregunta se parece mucho a la primera que dice, ¿cómo te sentiste en este proceso de creación colectiva? Esta pregunta dice, ¿qué les pareció esta construcción en conjunto? ¿Qué les pareció? Lo ven bueno, lo ven favorable para su aprendizaje o lo ven como algo que no contribuye en nada y solamente es para rellenar clases, no sé, cualquier cosa. ¿Qué les pareció esta construcción en conjunto?

00:14:18 Orador 1

Favorable.

00:14:18 Entrevistador

¿Te pareció favorable? Sí, ¿por qué sería favorable para.

00:14:20 Orador 1

Sí, porque así ya yo puedo entender un poco más porque la, o sea, en específico, los ramos de historia. En otras asignaturas, no, no tiene nada que ver, sí. Pero así yo entendería un poco más las cosas de porque pasó lo que pasó y porque es tan importante verlo.

00:14:42 Entrevistador

Ya, sí, ¿qué más? ¿Qué le pareció esta construcción en conjunto que estamos haciendo de la clase de historia? ¿Sientes que es favorable para ti?

00:14:57 Orador 12

Sí favorable.

00:14:59 Entrevistador

¿Por qué sería favorable que te pregunten, por ejemplo, qué quieres aprender?

00:15:03 Orador 12

Es que así me genera más interés en el tema.

00:15:07 Entrevistador

Te genera más interés en el tema. Y esa generación de interés ¿Contribuye a tu concentración en la clase a que aprendan más?, sí.

¿Ya, qué más, qué más...? Usted ¿Qué le pareció esta construcción en conjunto en todas las instancias que ha participado en toda la actividad? ¿Qué te ha parecido?

00:15:34 Orador 6

Bacan porque al fin nos preguntan sobre nuestro justo y de qué queremos aprender y cómo lo queremos aprender.

00:15:45 Entrevistador

¿Y eso sería favorable para el aprendizaje?

00:15:49 Orador 6

Yes.

00:15:51 Entrevistador

Y usted, ¿siente que es favorable esta construcción en conjunto que estamos haciendo? ¿Le pareció bien esta construcción? ¿Sí?, ¿qué es lo que genera en ti?

00:16:00 Orador 2

Un mayor interés.

00:16:02 Entrevistador

Y ese interés, ¿genera mayor concentración en la sala? ¿Es importante la concentración en la sala, chicos, chicas?

00:16:11 Todos los oradores

Sí.

00:16:15 Entrevistador

Ya, y esa concentración ¿depende del profesor como tiene el ambiente en la sala o depende de los estudiantes de cómo se comporten?

00:16:23 Orador 2

Ambas partes.

00:16:26 Entrevistador

Ya, pero si un profesor tiene una clase aburrida para ustedes, ¿sería más difícil concentrarse, no?

00:16:32 Todos los oradores

Sí.

00:16:33 Orador 1

Pensaríamos todo el tiempo que queremos salir, no queremos estar aquí, quiero dormir, quiero comer, quiero hacer otra cosa que no sea estar aquí porque es muy aburrido.

00:16:45 Entrevistador

¿Están de acuerdo con lo que dice la compañera? ¿Sí? ¿No? Sí.

00:16:51 Orador 13

Por el ambiente, también.

00:16:54 Entrevistador

No te entiendo.

00:16:55 Orador 13

Por el ambiente también.

00:16:56 Entrevistador

Por el ambiente, bien. ¿Es importante también que el profesor genera un ambiente de confianza con los estudiantes? Sí. ¿Qué pasa si un profesor nos genera un ambiente de confianza?

00:17:08 Orador 1

¿Cómo?

00:17:09 Entrevistador

¿Qué pasa si un profesor no genera un ambiente de confianza con los estudiantes? ¿Qué te pasa a tí? ¿Te asusta? Ah, pensé que habías dicho que te asusta.

00:17:21 Orador 12

No.

00:17:25 Entrevistador

¿Qué genera, chicos?

00:17:28 Orador 6

Genera incomodidad.

00:17:29 Entrevistador

Genera incomodidad cuando lo reta un profesor, ¿eso genera? ¿Incomodidad?

00:17:32 Orador 1

Sí.

00:17:33 Entrevistador

Da como ese *crines*, que le llaman.

00:17:39 Orador 1

No, es que yo creo que lo que pasó cada vez que nos regañan eh, ponte ese día que tuvimos las exposiciones y salió mal y nos regañaron, eh...al siguiente día nadie como que no quería... cuando nos volvió a tocar historia después de eso, yo no lo presté atención.

00:18:00 Orador 13

Es que, en eso de exponer, como hace tiempo ya no salimos a exponer casi nada, entonces nosotros salimos y entonces dijimos como la manera más posible de poder que nos entiendan, pero cada... pensando en que no hemos salido de mucho tiempo obviamente nos va a salir mal, entonces al profe de historia no le gustó y empezó a reclamar que lo hicimos mal todo, era porque en ese tiempo hace ¿cuándo, el año pasado?

00:18:32 Orador 1

No al año pasado salimos nada más una vez poner.

00:18:34 Orador 13

Y después este año como dos.

00:18:37 Orador 1

No, es la primera vez que exponemos.

00:18:39 Entrevistador

Del año pasado que no exponen.

00:18:40 Orador 13

Pues una pasó el año pasado y después no lo hicimos nunca más y ahora volvemos, pero como nunca hicimos, salió, salió así mal.

00:18:46 Orador 6

Y aparte, yo en ese momento estaba nervioso porque... aparte de que mi letra no se entendía, se me había roto el celular y no sabía lo que mis papás me iban a decir o si me iba a reclamar o... quizás...

00:19:04 Entrevistador

Entonces lo que entiendo yo ahora es que ustedes creen que es favorable, por ejemplo, no tener solamente clases donde el profesor está al frente y ustedes sentados, ¿a ustedes también les gustaría exponer más? ¿Les gustaría hacer otras cosas que no sean necesariamente exponer? ¿les gustaría hacer otras cosas para la evaluación le gustaría hacer?

00:19:23 Orador 2

Sí, menos exponer.

00:19:27 Entrevistador

Menos exponer, exponer no te gusta, ya. Y usted cree que en esta instancia que estamos haciendo con el profesor Felipe, en estas instancias ¿se dan los espacios para realizar otras cosas que no sea una prueba, que no sea que la clase estén sentados? O que en la clase ustedes estén sentado el profesor parado, ¿ustedes creen que en esta construcción ustedes han podido manifestar otra cosa que no sea eso?

00:19:51 Orador 2

Sí.

00:19:51 Entrevistador

Sí, ¿le gustaría que fuera de otra forma también?

00:19:56 Todos los oradores

Sí, sí, sí, sí.

00:19:56 Entrevistador

Ya, muy bien. ¿Algo más, qué quieran decir como qué les pareció esta construcción en conjunto? Bueno, y si me surge otra pregunta, igual como... y como igual un poco repitiendo y para que ustedes me lo puedan reafirmar también ¿les parece que este espacio que estamos levantando en conjunto con el profesor Felipe da espacios para hacer otras cosas que no sea lo que tradicionalmente se hace?

00:20:25 Orado 1

¿Cómo así?

00:20:26 Entrevistador

Ya, por ejemplo, ustedes me dicen que desde el año pasado que no tenían una exposición. Yo me imagino que lo que han hecho todo el año es el profesor arriba parado y los estudiantes abajo sentados. Entonces, el momento de hacer algo, de hacer una evaluación el profesor le entrega una prueba, solamente han hecho eso durante el año, en todos los ramos ¿le gustaría que fuera de otra forma?

00:20:50 Orador 1

Que hagamos trabajos, por ahí.

00:20:52 Entrevistador

Un par de trabajo ya, pero que van como en el mismo sentido. Ya. ¿Les gustaría hacer otras cosas? Para que los evalúen.

00:21:05 Orador 6

Actividades.

00:21:06 Orador 13

Entretenidas.

00:21:08 Orador 1

Ay, no sé si les pasa, pero cuando estábamos en clases virtuales siempre nos hacían un kahoot, ¿se acuerdan?

00:21:18 Entrevistador

Ya y ustedes creen que en este espacio que le entramos con el profesor Felipe ¿se dan las instancias o ustedes pueden comunicar y decir sabe que no me gusta esta forma de evaluar, podríamos hacer otra, ustedes creen que se da esa situación?

00:21:28 Orador 1

Sí.

00:21:35 Orador 13

Algunos sí, y algunos no.

00:21:37 Entrevistador

¿Cómo así algunos no?

00:21:39 Orador 13

Estar en la casa, dormir, jugando.

00:21:43 Entrevistador

¿Eso te gustaría hacer? Sí, yo creo que igual a todos.

00:21:44 Orador 13

Eh sí, yo cuando estaba dormido.

00:21:49 Entrevistador

Ya entonces ¿ustedes aprueban que esta esta actividad que hemos hecho da espacio para generar otras cosas, formas de evaluación, por ejemplo?

00:21:59 Todos los oradores

Sí.

00:22:01 Entrevistador

Yo chicos, vamos a pasar a la última pregunta y con esto quería agradecerle igual su participación antes de cerrar esta grabación.

Y... La pregunta es la siguiente, ¿qué es lo que más destacas de este proceso de construcción colectiva? Pensando que obviamente estado todos trabajando, hemos estado todos dando nuestra opinión, hemos estado todos aportando en algo. ¿Qué es lo que más destacan ustedes? ¿Qué es lo que más le gustó? ¿Qué es lo que no les gustó?

00:22:28 Orador 2

El poder expresarnos.

00:22:26 Entrevistador

Eso te gustó. Te gustó el poder expresarnos.

00:22:31 Orador 6

Que compañeros que antes no hablaba ahora, por lo menos pudieron expresarse acá.

00:22:39 Entrevistador

Bien qué bueno eso.

00:22:41 Orador 1

Que ahora las clases, o sea, a partir de esto como que, independientemente que la haga usted o el o el otro profe es más cómodo así, o sea, me parece que es mucho más cómodo tener clases con ustedes que con el profe.

00:23:00 Entrevistador

¿Pero eso depende de la dinámica que hemos construido?

00:23:02 Orador 1

Sí.

00:23:02 Orador 1

Aquí abajo y en la sala.

00:23:05 Entrevistador

Okay. Chicos, ¿qué es lo que más pueden destacar ustedes dentro de esta construcción colectiva que hemos hecho? ¿Qué es lo que más le ha gustado? Ahora si no le ha gustado nada o si algo no les gusta lo pueden decir igualmente.

00:23:22 Orador 12

Igual como lo que dijo la... igual en expresarnos.

00:23:26 Entrevistador

En expresarse. Eso es lo que más les gustó.

00:23:30 Orador 13

El poder dar nuestra opinión.

00:23:31 Entrevistador

El poder dar su opinión. Sí, y usted ¿qué es lo que más le ha gustado en esta... en esta contribución colectiva?

00:23:41 Orador 4

Todo.

00:23:41 Entrevistador

Todo, todo te ha gustado. Les gusta bajar aquí a la biblioteca y a conversar todos juntos en un círculo. Sí, tener otra dinámica, quizás más relajada, quizás...

00:23:54 Orador 13

Acá hay menos gente y aquí tiene más entendimiento.

00:23:57 Entrevistador

Hay menos gente y más entendimiento.

00:23:59 Orador 13

Sí.

00:24:00 Entrevistador

¿Y el profesor no esté gritando alzando la voz para que 45 personas escuchen, pues igual es distinto, no?

00:24:06 Orador 13

Como todos nos aburrimos no hace mucho ruido...

00:24:13 Entrevistador

¿Alguien más quiere decir algo? ¿Qué es lo que más pueden destacar de este proceso? Ahora le voy a hacer una pregunta, algo que no les haya gustado de este proceso. Que no les haya gustado. Pueden decirlo con total confianza yo no me voy a enojar, no les voy a poner una mala cara. ¿Qué es lo que no le ha gustado?

00:24:31 Orador 13

No, a mí me gustó todo.

00:24:33 Todos los oradores

Sí.

00:24:41 Entrevistador

¿Y les ha servido para algo a ustedes?

00:24:44 Todos los oradores.

Sí, sí.

00:24:45 Entrevistador

¿Para qué les ha servido?

00:24:46 Orador 1

Para expresarnos mejor. Para tener más interés.

00:24:47 Orador 13

Para escuchar y expresar.

00:24:48 Orador 1

Y de escuchar y expresar.

00:24:56 Entrevistador

¿Para quién más le va a ser vivo?

Sí, ya. Bueno eso chicos, vamos a finalizar la entrevista aquí hoy día en martes, 24 de octubre del 2023 y agradecer a los chicos y las chicas que pudieron participar en esta instancia. Muchas gracias.

Grupo 2

Vamos a leer las consideraciones éticas ante la entrevista y esto dice así:

“Consideraciones éticas.

De acuerdo con los principios generales referidos a la investigación científica que involucra a seres humanos establecidos en la declaración de Helsinki y en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de UNESCO, más específicamente teniendo presente las directrices y recomendaciones para la investigación en Ciencias Sociales formulada por el Statement of the Ethical Practice for the British sociological Association y considerando que este estudio recogerá datos cualitativos con la participación de jóvenes menores de 18 años, se declaran los siguientes criterios:

Asegurar que los investigadores y colaboradores o ayudantes de investigación y estudiantes bajo mi supervisión, cumplen los requisitos legales en relación con el trabajo con niños o jóvenes y adultos vulnerables.

Especificar claramente donde se llevará a cabo la investigación y los contactos con las autoridades competentes para aprobar el estudio.

Explicar que la investigación no redundará en beneficio directo de los participantes.

Entregar por escrito los participantes toda la información que sea necesaria respecto a la investigación.

Garantizar que el bienestar físico, social y psicológico de los participantes en la investigación no se verá afectado negativamente por la investigación.

Proteger los derechos de las personas participantes, sus intereses, sensibilidades y privacidad.

La participación en la investigación debe basarse en el consentimiento libre de los participantes. Esto implica explicar en detalle el caso y en términos significativos para los participantes.

Los participantes de la investigación deben ser consciente de su derecho a negarse a participar en cualquier momento y por cualquier motivo que lo deseen.

Los entrevistadores deben aclarar a los participantes la investigación en qué medida se les permite ver las transcripciones de las entrevistas y notas de campo y alterar el contenido a retirar declaraciones para proporcionar información adicional o para añadir glosas en interpretaciones.

Respetar el anonimato y la intimidad de las personas que participan en el proceso de investigación.

La información personal relacionada al participante en la investigación debe mantenerse confidencial.

00:00:00 hasta 00:00:06 Entrevistador

Entonces la primera pregunta es, ¿Cómo se sintieron en este proceso de creación colectiva?

00:00:07 hasta 00:00:30 Orador 3

Me sentí bien, me sentí alegre porque por fin nos sacaron de ese salón y además de que aprendí cosas que yo no sabía. Y me y me pareció súper emocionante que nos preguntaran como qué opina, qué opinábamos nosotros acerca de lo que nos pasa, de materia y eso.

00:00:31 hasta 00:01:21 Orador 11

Yo me sentí bien porque no, primero nos sacaron del salón porque no me gusta estar en el salón entonces, es aburrido estar en el salón, escuchar un profesor y hacer tarea a cambio aquí nosotros podemos salir, eh, podemos ver lo que, que nos enseña el profe, nos hacen preguntas y es más divertido porque el profe nos está prestando atención a nosotros 5. Además, en el salón, que son 45 alumnos y un profesor o 3 profesores y no nos alcanza el profesor, entonces esta instancia es como que divertida porque nos están, nos están prestando atención de la, de lo que queremos decir.

00:01:22 hasta 00:01:38 Orador 8

Yo me sentí bien porque aparte que nos sacan de la clase y de la de las cuatro paredes, que estamos todos, casi todos los días. Igual está bien, porque aquí estamos con un profesor que lo toma en cuenta nuestra opinión, lo que sentimos, aprendemos cosas.

00:01:39 hasta 00:01:51 Orador 10

Me sentí bien porque aparte, como dice mi compañero, salir de la clase es más divertido por compartir con nuestro compañero las distintas opiniones que ellos tienen en vez de estar ahí escuchando solo al profesor.

00:01:52 hasta 00:02:07 Orador 5

Eh, yo al principio me sentía un poco incómoda porque no estoy acostumbrada a dar una opinión, eh, pero luego como que estoy más tranquila, eso.

00:02:08 hasta 00:02:32 Entrevistador

¿Alguien más se sintió incómodo o incómoda con esto?, como por lo que dice la compañera de pucha, nunca me preguntan cómo los profesores, nunca me preguntan qué es lo que opino como ¿alguien más se sintió de esa manera?

¿O alguien se sienta así en las clases?

¿En todas las clases?

00:02:33 Orador 5

Sí.

00:02:33 hasta 00:02:46 Entrevistador

¿Alguien más o en alguna clase en particular? ¿Le gustaría que existiesen más instancias así en otras asignaturas?

00:02:47 hasta 00:03:43 Orador 11

Si en como en religión, en ocio, en matemática y en lenguaje, porque los profesores son muy fomes a veces como que queremos salir de los salones, le decimos a los profesores y los profesores no toman en cuenta nuestra opinión. A veces ni siquiera no les importa. Pero bueno, entonces como que. No es tan malo que nos salgamos, lo entendemos porque ajá es su trabajo y no hay que salir todo el rato, pero hay, hay veces que queremos salir de la sala porque hay calor o porque la sala

está húmeda. O no sé por otra cosa o porque va, queremos bajar y cumplimos con lo que la profe nos dice. Y la profe a veces no cumplen lo que prometen, entonces eso

00:03:44 hasta 00:04:17 Orador 3

Ehh a mí me parece bien porque o sea como es mi compañera de lenguaje y otra materia. Porque no saca, porque nunca nos sacan muy poco, nos sacan cuando le pedimos al profesor. Y no tome en cuenta que, si decimos a la profesora, que nos saquen noo, a veces nos sacan muy poco, o no le importa, porque nosotros llegamos a sudado, del recreo entonces queremos salir a respirar y todas esas cosas y no podemos.

00:04:17 hasta 00:04:28 Orador 10

Lo que yo destacaría fuera ocio, porque es como todos los miércoles a la última hora aparte hace calor, queremos bajar. Aparte, uno se siente aburrido ahí.

00:04:29 hasta 00:05:06 Orador 3

A mí me gustaría que lo pusieron, lo pusieran en lenguaje, porque a mí me gusta esa asignatura, pero también como que me gustaría que nos llevaran otros lugares para aprender. O también como, tener, o sea, yo entiendo que solamente hay una profesora de lenguaje, pero esa profe me cae muy bien. Y me gustaría como tener esta instancia, así como para aprender más de esa materia, porque a mí verdaderamente me encanta esa materia y quisiera aprender más.

00:05:06 hasta 00:05:12 Entrevistador

¿En ninguna asignatura te gustaría hacer algo como lo que hicimos?

00:05:12 hasta 00:05:20 Orador 5

En matemáticas, porque a veces no le entiendo a la profe como explica.

00:05:21 hasta 00:05:32 Entrevistador

Surge una idea super interesante que es, ya, nos gustaría en este ramo, en este en esta asignatura, pero ¿Cómo se lo propondrían a los profesores?

00:05:33 hasta 00:06:26 Orador 11

Como que vamos nosotros, bueno, nosotros a veces siempre cumplimos con las tareas y le y le decimos a los profes que, si podemos bajar y los profes, cómo que no dicen pos vamos a preguntar y esa es otra cosa que también nos da rabia que vamos a preguntar, a UTP o vamos a preguntar, a ver si podemos bajar y porque si el patio es de todos, prácticamente porque cuando estamos en el recreo, el parque de aquí es de nosotros, por qué el patio es como que un lugar libre, digo yo no sé. Entonces porque tienen que preguntar a UTP si puede bajar un curso de 45 alumnos que en la escuela hay 1000, 1200 alumnos y por 45 alumnos no creo que vaya a pasar nada. No creo que se vaya a llenar el patio de recreo.

00:06:26 hasta 00:06:44 Entrevistador

¿Alguien más se le ocurre como una forma de proponerle a los profesores o a la misma escuela como poder generar estos espacios?

¿No? Súper.

Ya este...

00:06:44 hasta 00:07:13 Orador 3

Es que últimamente yo siento que es un poco difícil porque una vez nos sacaron en historia acá a la biblioteca, pero también hay muchos niños que verdaderamente no les interesa nada las materias y se ponen a hacer bulla, se ponen a chismosear y todo eso y no se concentran, pero son algunos, pero algunos sí, sí nos gusta la materia y por esos cuatro o 5 alumnos nos suben arriba y piensan que a nadie le importa su materia.

00:07:13 hasta 00:07:48 Entrevistador

Eso también está interesante, o sea, no a todos, no a todas nos gustan las mismas materias Entonces, ¿cómo nos podemos arreglar con esos compañeros, con esas compañeras? que no les gusta, ¿como han conversado con sus propios compañeros, compañeras? como oye, sabes qué a mí me gusta esta asignatura, me gustaría que pudiese hacer más, poner más de tu parte para que yo la pueda disfrutar. ¿Se sienten con esa capacidad de decirle eso a sus compañeros?

00:07:48 hasta 00:08:03 Orador 3

Es que muchas veces el profesor le dice que se calle así, pero nunca hacen caso. O sea, (ininteligible), no entienden. Me caen mal todos.

00:08:03 hasta 00:08:16 Entrevistador

Ya está que se parece bastante a la primera, pero la diferencia es que más allá del sentimiento que es importante, ¿qué les pareció construir esto colectivamente?

00:08:17 hasta 00:09:04 Orador 11

Bueno, que nos tomen nuestra opinión porque hay profesores que tampoco tienen tiempo para escucharnos, entonces como que queremos un poco de espacio para que hablemos sobre cosas que nos pasan o sobre las asignaturas que necesitamos ayuda entonces, como no pasa eso, nosotros a veces tenemos una mala, mala nota por también la culpa de los profesores, porque hay veces que los profesores no explican bien. Uno no entiende entonces uno le dice que no entiende y ellos dicen, bueno entendió, no entendió, está bien, entonces casi nunca pasa eso, pero hay profesores que sí lo hacen. Entonces sí, como que da un poquito de rabia y si uno le dice algo para inspección o para la dirección y eso.

00:09:05 hasta 00:09:31 Orador 8

Como es mi compañero, está bien que nos tomen en cuenta nuestra opinión. Porque ya desde ahora demuestra que ya los profesores más adelante, va a tomar, a los estudiantes más en cuenta. Le va a preguntar qué, qué, qué te faltó, qué, cómo vas, ¿qué necesitas ayuda? Y eso es bueno, porque así los estudiantes pueden mejorar sus notas y no puede (ininteligible)

00:09:32 hasta 00:09:43 Orador 10

Yo muy feliz porque aparte no están bajando de arriba de, de la clase que, con este calor, para ayudarnos y poner a darse en cuenta nuestras opiniones, que estamos hablando.

00:09:44 hasta 00:10:30 Orador 3

A mí, me pareció bien que tomaran en cuenta nuestra opinión y de eso de que, de que, lo que dijo el Sebastián es cierto, porque muchas veces. Pasan matemáticas que la pueden preguntar las veces que quieran, no importa cuántas veces pregunte, siempre les voy a decir, pero cuando uno ya pregu, uno pregunta, yo he visto como mis compañeros preguntan y dice, no, no, no, no puede ver videos en su casa y ahí va a entender que, que no, que ya que tienen que pasar a la siguiente materia.

Y eso y a veces también me da un poco de cólera, por qué, ósea, podrían explicarlo más como más rápido, yo qué sé y ya.

00:10:31 hasta 00:10:42 Orador 5

A mí me pareció bien que tomen en cuenta nuestros intereses y, y salir de la sala de clases porque es muy aburrido.

00:10:43 hasta 00:10:53 Entrevistador

¿Les gustaría entonces tener más clases o este tipo de actividades fuera de la sala de clases?

Cómo en qué lugares, por ejemplo.

00:10:53 hasta 00:11:32 Orador 11

Como el patio, el gimnasio, emm, el comedor que, que me da hambre a veces que quiero bajar a comer, emm, a biblioteca a leer libros, aunque no los leemos, a ver los libros. Entonces eso, porque no, no, si no bajamos, como que nos va a dar algo. A mí me da, me va a dar algo algún día, yo sé que entiendo antes de irme aquí y voy a gritarle a la profesora que quiero salir y si no me deja salir, me voy a escapar.

00:11:33 hasta 00:11:41 Entrevistador

¿Algún otro lugar que se les ocurra, que pudiese ser ocupado también como espacio para el aprendizaje?

00:11:41 hasta 00:12:17 Orador 11

Cómo una salida, pedagógica, ajá como dijo mi compañera, porque a veces es como que hay cursos que salen más que nosotros porque supuestamente nuestro curso es como que, y ósea, no lo dicen, pero como que tiran indirectas como para que nosotros no las entendamos, pero dicen como que, prácticamente están diciendo que nuestro curso no se calla, se porta mal, no sé qué más. Entonces como que da rabia porque no podemos salir.

00:12:18 Entrevistador

¿Dónde le gustaría salir?

00:12:21 hasta 00:12:58 Orador 11

Al cerro, porque, tenemos como cuatro meses que no hacemos una salida a pedagógica entonces como que queremos ir al cerro, ir al cine, ir al mall, eh no sé, conocer más Santiago, ir a Plaza de Armas, ir al puente Mapocho. Y no sé, cosas así para las cordilleras, o sea, que no nos lleven a todos, sino a pocos alumnos, así de a poco a poco.

00:12:59 hasta 00:14:34 Entrevistador

¿Alguien más, qué quiera decir algo al respecto?

Ya la última pregunta, ehh, esta, uno esperaría que pudiésemos hablar todos, todas, que, ¿qué es lo que más les?, ¿qué es lo que más destacarías, destacarían de este proceso de creación? que tuvimos, durante cerca de un mes.

Sí, para especificar más la pregunta. Ehh, nosotros el objetivo fue finalmente crear un currículum en conjunto con ustedes, con sus intereses que pudiesen estar puestos dentro de las clases de historia, pero para eso no era simplemente como llegar y decirles, como chiquillos chiquillas vengan, díganme su interés listo, sino que fue traerle el documento, comentar el documento, eeh, poder. Después de comentar ese momento, decir esto me parece, esto me parece, esto podría ir más esto, menos y ahí, sacar como el documento final que va a empezar a ser empleado en las clases.

Entonces, por ahí va, qué es lo que más destacarían, como compartir con sus compañeros estar fuera de la sala de clases. Lo que a usted se le ocurra.

00:14:34 hasta 00:14:57 Orador 3

Que tomaron en cuenta nuestra opinión y que además este fue divertido porque ósea, yo nunca había estado como en un grupo así con un profesor hablando y dando nuestra opinión y había también momentos graciosos en el cual nos reíamos y, y que era bacán.

00:14:57 hasta 00:15:01 Entrevistador

¿Qué es lo que más destacarías de todo lo que vivimos?

00:15:01 hasta 00:15:20 Orador 8

Que nos tomaran en cuenta nuestras opiniones porque, puede haber para mí fue bastante emocionante estar acá, es bueno que lo tome en cuenta porque así demuestra que, que, que al profesor si le importamos y aportamos con nuestra forma de aprender.

00:15:23 hasta 00:16:19 Orador 11

Bueno, lo que yo vi fue que en realidad dio que me sacaron del salón, porque no quería estar en el salón, hay veces que no quiero estar en el salón porque hay compañeros que se portan mal y por uno pagamos todo. Entonces las cosas no son así, son como que es injusto porque si uno hace una cosa mal todos tenemos que pagar y no es así porque si uno hace una cosa tiene que pagar la consecuencia el mismo, porque lo demás tenemos que pagar las consecuencias por él entonces, ahorita nos sacaron y estoy como que muy feliz porque me sacaron del salón porque no quería

escuchar a mis compañeros, porque a veces dicen cosas que no van con la, con la clase y como que la profesora le llama la atención y no hacen caso, entonces por uno pagamos todo y siempre lo mismo con esos compañeros.

00:16:19 hasta 00:16:32 Orador 10

Este que un que estemos acá con un profesor que nos tome la opinión en cuenta y... (risas)

00:16:35 hasta 00:16:58 Orador 5

Si te van a encontrar nuestras opiniones, o, yo, yo me sentí cómoda, o sea, dándome mi opinión más acá que, que, en la sala de clases, o sea. A mí cuando me preguntaban qué, qué me parecía algo, yo me quedaba callada porque tenía miedo de equivocarme o esto, eso.

00:16:58 hasta 00:17:10 Entrevistador

Oigan, y le gustó poder hacer este trabajo con su, compañeros, compañeras, amigos, amigas.

00:17:12 hasta 00:17:40 Orador 11

Ehh, mmm, sí, porque hay compañeros que no convivía con ellos, entonces como que, ay, es muy ahorita que estamos socializando, es como algo nuevo para mí porque yo no soy de tanto hablar mentiras, yo chismoseo mucho, entonces es bueno por qué, aprendemos sobre los compañeros, sobre sus opiniones y aprendemos sobre qué quieren hacer y eso.

00:17:40 Orador 3

¿Podría repetir la pregunta?

00:17:43 hasta 00:17:49 Entrevistador

Qué si les gustó el poder trabajar esto con sus compañeros de curso, compañeras.

00:17:50 hasta 00:18:03 Orador 3

Sí, me parece divertido porque además de estar haciendo como algo importante para el curso, estuvieron como muchos momentos en los que nos estaban, estábamos viendo y era gracioso y fue divertido.

00:18:03 hasta 00:18:13 Entrevistador

Oigan, y ¿les gustaría a ustedes presentar el documento final al curso?

00:18:14 hasta 00:18:46 Orador 11

Pa a mi opinión, sí, porque me da igual si me escuchan o no me escuchan como que no me importa si ellos opinan. Solamente tengo que creer en mí, sé paciente y si se quejan, yo me quejo más atrás con ellos, entonces. No hay que ser egoístas con las personas, hay que ser, hay que darle un poquito de color a la vida. Porque si no la felicidad no existe, y si la felicidad no existe, no hay vida, ¿cierto?

00:18:47 hasta 00:18:53 Entrevistador

Entonces, ¿a alguien más le gustaría poder presentar este documento final al resto del curso?

00:18:54 hasta 00:19:05 Orador 8

Sí, porque sería bueno mostrarle a nuestro compañero que lo que hablamos en esta instancia, porque para conocer su opinión, también se necesita ponerse de acuerdo ¿o no?

00:19:06 Entrevistador

¿Y tú?

00:19:09 hasta 00:19:14 Orador 3

Sí me gustaría

00:19:15 Entrevistador

Ya siendo 24 de octubre del 2023, damos por finalizada la tercera entrevista.