Primer Bloque Equipo UCT

Hay Familias que no practican las costumbres y tradiciones, debido a su religión evangélica. ¿Cómo se le incluye, si no quiere participar?

Es una decisión de quién está a cargo de la implementación de la educación intercultural bilingüe. Según nuestra experiencia de trabajo de campo, es posible la participación de las familias evangélicas en la medida que se diseñen estrategias que eviten los conflictos socio-religiosos en la implementación de la EIB. Por ejemplo, una acción es asignar tareas en relación con los valores educativos que se quiere transmitir a los niños y jóvenes, recurriendo a sus respectivos marcos de creencias, para lograr los objetivos propuestos en la situación de aprendizaje intercultural. Es decir, que los estudiantes y padres lleguen a la conclusión que todo grupo humano tiene valores que deben ser respetados en la convivencia entre los sujetos que viven en un territorio.

¿Es posible profundizar en los principios de la pedagogía indígena?

Sí es posible profundizar en los principios de la pedagogía indígena, mediante la indagación y la sistematización con la familia y comunidad, en los respectivos territorios indígenas. Para ello, es de vital importancia recurrir a la memoria social de los padres, sabios y dirigentes comunitarios, para que se impliquen en la implementación de la EIB. Esto puede ocurrir en situaciones educativas formales, informales y socioculturales. Por ejemplo, invitar a un sabio o una sabia indígena para que desarrolle una narrativa sobre la educación familiar, destacando los principales contenidos, métodos y finalidades educativas, comunicado según la lógica de la tradición oral indígena, y no necesariamente desde la racionalidad de la cultura escolar.

¿Cuál es la función de los educadores tradicionales en el proyecto?

Las funciones de los educadores tradicionales en la implementación de la EIB están definidas en el Decreto 301. Según nuestra propuesta, las funciones de los educadores tradicionales adicionalmente deben estar articulados con la vinculación en la familia y comunidad, para potenciar y apoyarse en aquellos contenidos educativos indígenas que ellos no dominen. También, son actores de vital importancia para incorporar contenidos educativos indígenas en las distintas asignaturas del currículum escolar en colaboración con los otros docentes de la escuela. Esto plantea como desafío, que los educadores tradicionales proyecten la educación intercultural más allá de la frontera de la institución escolar e impliquen

activamente a los actores de la familia y la comunidad, para fortalecer su trabajo educativo en la escuela. Además, que la gestión escolar propicie la apertura del currículum escolar, para favorecer la contextualización de la enseñanza y el aprendizaje intercultural.

En el diseño pedagógico propuesto, se habla permanentemente del docente, en este caso, ¿Qué rol juega el Educador Tradicional?

Esto se respondió en la pregunta número 3. En el diseño pedagógico propuesto, si bien en la oralidad hubo omisión, el rol del educador tradicional será de vital importancia para su implementación, lo que será robustecido en cuánto a estrategias y métodos de trabajo que faciliten la articulación entre los actores del medio educativo (directivos, profesores, educadores tradicionales, asistentes de la educación y estudiantes) y social (padres, sabios, autoridades tradicionales y directivos comunitarios).

¿Qué diferencia la "Propuesta de diseño pedagógico para ofrecer una educación intercultural con pertinencia social..." de otras propuestas chilenas que han revisado?

En primer lugar, la propuesta de diseño pedagógico no existe en Chile, según las orientaciones teóricas, metodológicas y empíricas que la sustentan. En segundo lugar, planteamos una propuesta que va más allá de la institución escolar en la implementación de la EIB y busca: 1) implicar activamente a los miembros de las familias y comunidades indígenas en los tres momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje: diseño, desarrollo y evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales Interculturales (PEII) y los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), desde un enfoque co-constructivo, fundamentado en un pluralismo epistemológico; 2) implicar activamente a los miembros de la escuela en las actividades formales, informales y socioculturales de la familia y comunidad, para contribuir con los problemas, desafíos y expectativas sobre la educación escolar de los niños y jóvenes; 3) es una propuesta con pertinencia social, cultural y territorial, en la concepción de los contenidos, métodos y finalidades educativas que fundamentan los PEII y los PME de las escuelas; 4) transversalizar la educación intercultural a los contenidos disciplinarios del currículum escolar; 5) la educación intercultural es para todos, indígenas y no indígenas, con el fin de superar el desconocimiento del 'otro indígena', de su sistema de saberes y conocimientos, y del racismo arraigado en la sociedad nacional.

¿Cuál es realmente la función del educador tradicional?, ¿tendría menos relevancia la figura de educador tradicional que la tiene hoy?

Esto se respondió en la pregunta número 3 y 4.

¿El contenido del currículum nacional ofrece limitantes o dificultades para desarrollar los aprendizajes de una escuela intercultural? ¿consideran, los expositores e investigadores

de la Universidad de Temuco, que el currículum nacional recoge el acervo cultural de la cultura de los pueblos originarios? y ¿qué contenidos debieran estar presente?

En la situación actual de los contenidos del currículum escolar nacional, efectivamente presenta limitaciones para la implementación de la EIB, debido a que sólo responden a la racionalidad eurocéntrico occidental. Este hecho, justifica la necesidad de implementar el diseño pedagógico propuesto, fundamentado en una urgencia de valorizar la episteme indígena, para enriquecer la educación escolar de todos los estudiantes, recurriendo a un pluralismo epistemológico en la implementación de la EIB. Esto significa, indagar y sistematizar sobre los valores educativos indígenas para ser incorporados a la EIB, valorizando y respetando su propia racionalidad, desde la cosmovisión de los propios pueblos.

El currículum escolar nacional, históricamente no ha recurrido a los saberes y conocimientos educativos de los pueblos originarios para contextualizar la educación, debido a su carácter hegemónico y colonizador.

Algunos de los contenidos educativos indígenas que se debieran relevar en la implementación de la EIB son: 1) el valor y reconocimiento al parentesco; 2) la historia local según la memoria social indígena; 3) el conocimiento sobre el territorio, la geografía y el medioambiente; 4) el conocimiento sobre el universo; 5) la espiritualidad asociada a la relación con el medioambiente, la familia y la comunidad; y 6) lengua y cultura. Estos contendidos educativos en el marco de la implementación de la EIB, requieren necesariamente ser incorporados a la educación escolar recurriendo a las ontologías relacionales para la construcción del conocimiento según la cosmovisión indígena, los métodos y finalidades educativas propias, articulados a los objetivos de aprendizajes que establece el currículum escolar.

Considerando el actual contexto de cambio social, nueva constitución, posibilidades de plurinacionalidad y oficialización de las lenguas de pueblos originarios… Y soñemos, derecho de los pueblos originarios a construir su propia educación basada en la pertinencia territorial. ¿Cuáles son los anticipos y posibles transformaciones-adaptaciones del modelo que ustedes presentan?

El modelo se caracteriza por ser pertinente y flexible a los territorios, por lo que es posible su adaptación a las necesidades de las familias y comunidades, así como, a las finalidades educativas del PEII, PME y Plan de Formación Ciudadana de cada establecimiento escolar. En esta perspectiva, el modelo propuesto favorece la implementación de la EIB transformativa para la formación de ciudadanos interculturales, sean indígenas o no. El modelo presenta una amplia apertura para la implicación de los actores de las comunidades indígenas, la sociedad civil en general, el sector productivo (directores y sostenedores) y la política pública, para que se pueda mejorar en su implementación y sostenibilidad, según las respetivas territorialidades. De ser implementado, el diseño propuesto tiene amplias posibilidades de ser fortalecido con el reconocimiento constitucional de los pueblos

originarios, la oficialización de las lenguas vernáculas, y la gobernanza local y territorial.

Segundo Bloque Juan Álvarez

¿Cómo se puede abordar la capacitación de docentes en la interculturalidad, teniendo la pertinencia territorial?

Toda capacitación parte sea docente o técnica, cuando se trate de recursos humanos,necesita tener en cuenta el diagnóstico de la situación de las personas a capacitar, sobre todo el territorio que implica identidad territorial (histórica, cultural, lingüística, espiritual).

Cuando Juan Álvarez plantea su tema desde el contexto Andino, ¿sería posible en un futuro próximo incluir a educadores colla, diaguita, lickanantay? o ¿ya hay acciones de trabajo que los considere, en cuanto a su formación?

Creo que las instituciones están pensando en ello. Sin embargo, creo que la formación en estos tres pueblos debe apuntar primero a la intraculturalidad, es decir al rescate de los saberes y tradiciones ancestrales, que refuercen la identidad cultural y étnica colectiva de cada pueblo.

¿Cómo pueden trabajar con el Educador Tradicional? Considerando, además que los Educadores Tradicionales no tienen la misma cantidad de horas laborales en los colegios, en comparación con otros educadores.

Es un tema estructural. Si todavía no se puede modificar, debería toda la escuela trasmitir el mismo mensaje, una especie de inmersión cultural y lingüística, teniendo el Educador tradicional el papel de especialista y conductor de la gestión educativa indígena e intercultural.

¿Qué otro tipo de escuela se podría formar entonces, para que los principales protagonistas sean ET y ELCI? ¿Escuela comunitaria y 'más social', cómo sería eso?

Una escuela comunitaria es una escuela que organiza y dirige la comunidad, señalando la comunidad los propósitos educativos. En las ciudades donde no hay comunidades indígenas, una agrupación de migrantes indígenas puede gestar, administrar y proyectar una escuela comunitaria. La escuela comunitaria no es una utopía, en mi comunidad aymara formamos y mantuvimos una por más de 10 años.

La función del educador tradicional es un poco ambigua, las propuestas son buenas e ideales para la enseñanza fuera de la escuela y no sea intangible, pero ¿cómo se podría llevar a cabo si existen normas, reglas y tiempo acotado para sacar alumnos de la escuela para una óptima enseñanza? y ¿cómo se llevaría acabó con escuelas urbanas?

El espacio y sistema educativo formal no ha sido creado, ni reformulado para la función del ET. Al contrario, el educador tradicional ha tenido que acomodarse a las condiciones y circunstancias donde va a trabajar, dependiendo mucho de la

sensibilidad y voluntad de los directivos de la escuela. Una escuela pensada con los tiempos, espacios y metodologías de las culturas en diálogos en la escuela todavía no han sido concebida. En una escuela comunitaria el currículum y el tipo de relaciones interétnicas debería ser distinto, para dar espacio real para la interculturalidad horizontal.

MAri mari kom pu che: la enseñanza que vamos a entregar desde nuestro mogen me gustaría saber si están participando futa ke che con su kimún de cómo nos enseñaban y nos evaluaban; en nuestro mogen mapuche antiguamente también nos educaron a veces equivocadamente decimos que no tuvimos educación.

En una escuela comunitaria las voces oficiales o principales debieran ser los sabios indígenas, los futa che, los amautas, los jilakatas mayores. Ellos entregan una formación con la palabra, con la acción, con el ejemplo. El kimun o sabiduría indígena no está solo en google, en los libros, también está en la experiencia misma de nuestros mayores.

Segundo bloque Ernestro Huenchulaf

MAri mari kom pu che: la enseñanza que vamos a entregar desde nuestro mogen me gustaría saber si están participando futa ke che con su kimún de cómo nos enseñaban y nos evaluaban; en nuestro mogen mapuche antiguamente también nos educaron a veces equivocadamente decimos que no tuvimos educación.

Mari mari, por su puesto en las reuniones presenciales como virtual en el proceso de elaboración y diseño del plan de capacitación hubo participación de muchos fütakeche; wentxu ka zomo. autoridades ancestrales, líderes sociales, formador de formadores (miembros de azeluwam) y educadores tradicionales.

Los criterios de evaluación que son propios del sistema de educación mapuche están señalados en el módulo elaborado conjuntamente con los participantes, modulo denominado " sistema de educación mapuche ", por su puesto que deben aplicarse los criterios de evaluación propios del mapuche kimeltuwün y los capacitadores serán los füchakeche. y los del perfile intercultural.

Tercer Bloque Material didáctico Fresia García

Se puede decir que con la enseñanza de Pueblos originarios va de la mano con el DUA, Diseño Universal de Aprendizaje para los estudiantes ya que no todos aprenden de la misma manera.

Uno de los principios del DUA es proporcionar múltiples medios de representación, de acción y expresión a los estudiantes. Así también, los espacios de socialización y circulación de conocimientos en las culturas indígenas no se limitan a un único espacio ni a una única forma. El aprendizaje no solo está mediado por la comunidad, sino también por el entorno, naturaleza y cosmos. Es así como, para los pueblos

andinos, todo aprendizaje implica un proceso vivencial y de acción – participativa en el entorno natural y colectivo

Pensando en habilidades del siglo XXI, ¿qué recursos se utilizan en formatos actuales, sean audiovisuales, digitales, app? Sobre todo, pensando en innovación utilizando recursos en la nube.

Debido al contexto de pandemia y a la modalidad de clases online, muchos educadores tradicionales comentaron que están trabajando con recursos audiovisuales e informáticos para realizar clases de lengua aymara o quechua. Es así que debido al nuevo contexto utilizan: música, videos disponibles en YouTube, Presentaciones de Power Point o bien realizan sus propios videos.

Existen varios recursos audiovisuales y digitales disponibles: ¿se ha realizado un catastro actualizado?

En lo que respecta al trabajo realizado, se elaboró un catastro de los recursos didácticos que utilizan Educadores tradicionales y/o profesores interculturales para la enseñanza de la lengua y cultura aymara o quechua, según sea el caso. Cabe destacar que los recursos mencionados corresponden a aquellos que fueron nombrados, elaborados o adecuados por los educadores tradicionales o profesores EIB.

¿Los recursos didácticos incluido en la muestra son en su mayoría impresos? (materiales del s. XIX para estudiantes del s. XXI)

En el caso aymara, un 54% de los recursos didácticos presentes en el catastro (debido a que fueron mencionados y/o elaborados por los educadores tradicionales o profesores EIB), corresponden a recursos impresos. Mientras que, en el caso quechua, un 48% posee también esta característica.

Tercer Bloque Material didáctico José Quidel

¿Qué pasa cuando los Educ. Tradicionales no son mapuche y no manejan el conocimiento ancestral?. Ya que la realidad de algunas zonas indica que no hay personas que manejen el mapuche kimün. Y se prepara personas para que puedan ser Educadores ¿Qué estrategias se pueden desarrollar para aplicar una Educación Intercultural significativa en estos casos?

El que no sea mapuche no es problema, el problema es cuando no manejan el conocimiento. Entonces estamos frente a un acto de suplantación que está validando la ausencia del mapuche kimün. Si no hay personas preparadas, se tendrán que traer desde los lugares en donde sí los hay, porque hay personas que saben.

Es urgente preparar personas, formar personas que puedan asumir este rol de formador. Es responsabilidad de la institución oficial de educación posibilitar esta formación y es una tarea urgente.

Algunas de las estrategias: generar espacios de participación real de la comunidad más allá de lo educativo. Abrir la escuela para que las diferentes voces se hagan presente y parte de la llamada escuela. Aprender a convocar a los disidentes, organizaciones, personas e

instituciones y generar espacios de güxam, diálogos, aprendizajes y desarrollar pequeñas experiencias colectivas sobre las necesidades más sentidas de la comunidad. Hacer de los problemas un proceso pedagógico.

Porque hablo de esa comunidad amplia, porque la interculturalidad crítica, no se puede quedar sólo en el aula, es una experiencia vital con los seres que constituyen el espacio geográfico, social, económico, cultural en donde está inmersa la escuela. Por tales razones es que los contenidos, el sentido educativo debe estar orientado por el contexto en que viven y conviven los niños, niñas, padres, apoderados, profesores, y seres otros que son parte de esas vivencias profundas.

Han implementado en algunos colegios la Lengua Mapuche online. ¿Qué opina el respecto? ¿Han tenido buenos resultados?

Las experiencias on line tienen diferentes resultados; en donde existe cobertura de señal por ejemplo, hay buenos resultados. Pero en aquellos lugares en donde no hay cobertura, no tiene caso. Por otro lado, depende del grado de alfabetización digital de los estudiantes y educadores tradicionales. Algunos ET de mayor edad, no tienen competencia digital, por lo tanto la experiencia no cuenta. También depende del grado de relación y la capacidad de tener un dispositivo de los alumnos, que a veces en la familia no hay recursos para que los alumnos tengan acceso a un celular, menos a un notebook