

INTERCULTURALIDAD URBANA: PEDAGOGÍA, VOLUNTAD Y CONTEXTO*

URBAN INTERCULTURALITY: PEDAGOGY, WILL AND CONTEXT

MARJORIE HUAIQUI HERNÁNDEZ**

** Profesora de Historia y Geografía, Licenciada en Educación Universidad Arturo Prat.
Encargada de Unidad Técnico Pedagógica Liceo Experimental Artístico.
Santiago, Chile. marjoriehuaiqui@gmail.com

RESUMEN

El ensayo describe la experiencia en interculturalidad urbana que tuvo el Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo, de la comuna de Quilicura, en la Región Metropolitana de Santiago. Como experiencia, esta fue posible de alcanzar porque el Liderazgo Pedagógico que motivó la siguiente descripción se argumentó en la complejidad intersubjetiva que proviene de la emoción del mundo originario latinoamericano en su continuo yo soy y estoy a la vez. Además, solucionaron las problemáticas de su contexto territorial considerando el significado de la pedagogía a partir de la experiencia pedagógica, con sus conclusiones finales lograron innovar en su currículum escolar para resolver la discriminación de la continua historia originaria de América. Este conjunto de prácticas pedagógicas fue el que permitió que sus estudiantes sean futuros/as agentes de cambio con los saberes de los pueblos originarios en la actual sociedad compleja y como proyecto educativo futuro asumieran su “yo soy” para valorar su “yo soy / estoy” mestizo/a con un poco de voluntad para sentir y pensar la relación de los saberes.

Palabras clave: Interculturalidad urbana, experiencia pedagógica, contexto, complejidad y mestizaje.

ABSTRACT

This essay describes the experience in Urban Interculturality that took place in the public school Mayor Jorge Indo, in the commune of Quilicura of the Metropolitan Region of Santiago. This experience was possible to achieve because the Pedagogical Leadership argued that intersubjective complexity stems from the emotion of the original Latin American world, specifically in its continuum of “Yo Soy” (I am) and “Yo Estoy” (I am in a location) at the same time. In addition, problems of the territorial context were solved considering the meaning of pedagogy as taken from the pedagogical experience itself, with the final conclusions managing to innovate in the school curriculum by solving the discrimination in the continuous history of America. This set of pedagogical practices allowed students to be future agents of change through the knowledge of indigenous people in the current complex society, allowing students to assume their “I am” through the mestizo “Yo Soy/Yo Estoy”, and freeing their will to feel and think the relationship between these knowledges.

Keywords: Urban interculturality, pedagogical experience, context, complexity, *mestizaje*.

Recibido: 12.07.16. Revisado: 05.08.16. Aceptado: 07.09.16.

* Este ensayo nace de su tesis de pre grado “Educación Intercultural para el mestizo del mundo popular chileno. Potenciar un Proyecto Educativo desde los Liderazgos”, aprobada el año 2012.

“Chile limita al norte con el Perú
y con el Cabo de Hornos limita al sur,
se eleva en el oriente la cordillera
y en el oeste luce la costanera
(...)
Delante del escudo más arrogante
la agricultura tiene su interrogante
su interrogante”.

VIOLETA PARRA

UN LICEO Y MUCHOS PROBLEMAS

Uno de los asuntos más relevantes y desafiantes que debe tratar todo docente es el aprendizaje que forme a un ser humano pluricultural y más aún que este transforme su práctica cotidiana. Concebir ese sentido educativo implica una complejidad todavía mayor, cuando se observa un presente que sostiene una distancia profunda entre el mundo originario latinoamericano y la sociedad chilena que valora la construcción científica proveniente del continente europeo.

Estos asuntos, derivados de la identidad nacional intencionada, son aún más profundos cuando el Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Plan de Estudios chileno promueve el triunfo del mundo blanco en la sociedad. Esta idea funciona como una ideología que nos inspira sobre la necesidad de innovar pedagógicamente con distintas líneas de acción (Huaiqui y Antinao, 2010) y así cambiar los valores asignados a la construcción de la mentalidad blanca, que ha dejado como consecuencia el racismo y la discriminación hacia los pueblos originarios que están dentro de Chile.

En un establecimiento urbano como el Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo de la comuna de Quilicura, el contexto problemático se vuelve un problema complejo de resolver cuando es observado en la cotidianidad de la cultura escolar.

Son asuntos pedagógicos que desde el punto de vista formativo deben ser asumi-

dos con mayor envergadura, pues la simple corrección verbal que haga algún o alguna docente a un estudiantado acerca de dejar de lado las prácticas que constituyen el problema del racismo y la discriminación, culminan en una situación poco fértil. Creemos que es debido a que se abordan de forma aislada o atómica desde su contextualización y significación.

En este presente histórico nace la interculturalidad urbana, a partir del liderazgo pedagógico basado en la intersubjetividad compleja, concebida materialmente como la emoción proveniente del mundo originario latinoamericano que escucha con la voluntad de relacionar saberes y de sentirse mestiza con toda la historia antigua americana.

En el contexto del Liceo Alcalde Jorge Indo se concibe dejar de lado el hostigamiento situado en la burla y la omisión hacia los inmigrantes provenientes de América Latina. Especialmente a la población migrante que llega de las latitudes latinoamericanas con rasgos físicos similares a los pueblos originarios de Chile, en ese entonces de Perú, Bolivia y Ecuador.

Esta similitud es una relación que el estudiantado chileno ha usado para restringir la aprobación a dicha población en la cultura escolar. El asunto surge aceptando que su identidad chilena es asumida en restricción. Considerando las tradiciones y símbolos patrios que provienen de la historia nacional chilena, soslayando la posibilidad de construcción y asumiendo dicha consideración, con todas las experiencias que me permiten las identificaciones con el “yo soy” (Maalouf, 1999).

Es un desafío pensar la construcción de la anterior fundamentación, en cada uno de los estudiantes, cuando la pensamos como propuesta para asumir un cambio. En dicho establecimiento de la comuna de Quilicura se decidió resolver este problema desde la significación de los saberes de los pueblos originarios, implementando una propuesta curricular llamada: Sub Sector “Culturas Originarias de América”, proponiendo con esta instancia la descentralización de las propuestas unificadoras y nacionales. Abordando su contexto con un Proyecto Educativo Institucional Intercultural (PEII) que, entre una de sus acciones, se concibe como aquella que sustenta un liderazgo que nace desde la voluntad, como hecho propio de la complejidad intersubjetiva y la propuesta de formar personas que sean futuros agentes de cambio en la construcción de su “yo soy”.

COMPLEJIDAD EDUCATIVA, UN DESAFÍO POR CONSEGUIR

En el sentido del cambio y la contextualización educativa, en el año 2004, en el establecimiento la población de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios llegaba a un 15% de su total. Constituían parte del comportamiento entre estudiantes las burlas y el hostigamiento al estudiantado que migraba desde otras latitudes de América del Sur a Chile. El profesionalismo y la sabiduría de una de sus docentes¹ dieron pie a la implementación del *Wüñol tripantü* o

el regreso del sol *mapuche*, hecho pedagógico que constituyó un hito en la comunidad escolar del Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo el año 2003.

Posteriormente, en el año 2005, con ayuda de la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SECREDOC) se realizó un taller de *mapudungun* y cultura *mapuche* para docentes y directivos/as, y desde ese entonces se comenzó a postular al concurso de Presentación de Proyectos de Iniciativas Curriculares y Propuestas Innovadoras en EIB: “Contextualización Curricular mediante la Elaboración de Planes y Programas Propios” para primero, incorporar la interculturalidad al Proyecto Educativo Institucional y, posteriormente, elaborar los Planes y Programas respectivos.

Comenzaron el trabajo con las llamadas Jornadas Territoriales de Discusión, con la participación de diferentes organizaciones y sus autoridades ancestrales *mapuche*, *aymara* y *rapa nui*, con el propósito de conocer las culturas originarias vivas. Posteriormente, en el año 2006, se trabajó en la discusión que intenta abordar los cambios curriculares, que incluían la “Feria Educativa Étnica Latinoamericana de Octubre” con elaboraciones tecnológicas de los pueblos en artesanía y el comienzo de la construcción de los saberes del futuro Sub Sector: Culturas Originarias de América y su Proyecto Educativo.

Luego de instalarse el Proyecto Educativo Institucional Intercultural (PEII) se comienza con la sensibilización que permitiera la adecuación que considera los Planes y Programas Propios (PPP). La propuesta presentada por el Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo, R.B.D 25182-8, implica la intervención del Sector de Historia y Ciencias Sociales, quedando en 4 horas semanales, según Decreto n° 77/1999; n° 83/2000; n° 27/2001 y n° 112/2002, respectivamente. A éste, se le incorpora el Sub Sector “Culturas Originarias de América” con 3 horas

¹ Celinda Antinao Jelves. Estudió Pedagogía en Historia, Geografía y Economía Política en Universidad de Chile. Se tituló de Profesora de Historia y Geografía en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Realizó sus estudios Magíster en Educación, con especialidad en Investigación y Análisis Curricular, en la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente está jubilada y con muchas inquietudes intelectuales de todo tipo.

adicionales, en cada uno de los niveles, desde primero a cuarto año de enseñanza media, usando 1 hora de libre disposición curricular y disminuyendo 2 horas de las 6 del Sector de Historia oficial.

La instalación del Sub Sector comienza luego de su aprobación, reconocida con la Resolución Exenta n° 1311/1998 de la SE-CREDUC Metropolitana, adscribiéndose a una evaluación de régimen semestral y con los decretos n° 112/1999 para primero y segundo año medio y n° 83/2001 para tercero y cuarto año medio, cumpliendo con la normativa vigente en la Evaluación y Promoción, para cada nivel del Plan de Estudios.

El marco curricular para enseñanza media de primero a cuarto medio (MN1, NM2, NM3 y NM4) consta de 42 horas totales, considerando las 3 del Sub Sector Culturas Originarias de América y 6 para los Talleres de Artesanía, que se dividen en 2 para cada nivel de segundo a cuarto año medio, de cada una de las culturas originarias: *mapuche*, *aymara* y *rapa nui*, usando 9 horas de Libre Disposición Curricular del Plan de Estudios.

La gran inspiración de la propuesta del Sub Sector se sitúa al abordar el contexto territorial del Liceo, curricularmente en relación con la mirada territorial y de las personas que lo componen, en categorías étnicas. Para lograrlo es necesario pensar nuevamente la pedagogía como base científica, es decir, volver a buscar el significado de su práctica, el que nace, de la propia experiencia pedagógica.

En este dilema o interrogante complejo sobre la conciliación entre la problemática que nace de la experiencia pedagógica y el comportamiento de los estudiantes, según origen étnico, se analizó desde la necesidad de la comunidad escolar de generar una buena relación entre los estudiantes sin discriminar según etnias, a partir del conven-

cimiento de que “el respeto, la tolerancia, la auto-afirmación, el desarrollo personal, la integración, la equidad y el derecho a una educación de calidad” (Antinao, 2006) son los principales principios que constituyen a un ser humano pluricultural, como fin último a conseguir. De este modo, éstos serían los principales fundamentos que orientan al educador o educadora para abordar su práctica pedagógica, la que debe involucrar un espíritu renovador de la esperanza de vivir en paz, una relación de aprendizaje basada en el respeto y no el sometimiento de su estudiante, porque es de quien aprende también.

Creemos que es este espíritu emotivo es el que necesita la educación para cuestionar su orientación en la formación de personas. Proyectando la mirada hacia el futuro y preguntándonos continuamente hacia dónde dirigir las prácticas pedagógicas según fines territoriales.

La implementación de un Programa de Estudios Propio permitió también a cada uno y una de las estudiantes del Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo dotar de significado su formación como estudiantes, la que pierde sentido si su estructura escolar no acompaña el resguardo de su experiencia pedagógica en el aula; por ello, resulta necesario que su Proyecto Educativo sea entendido según lo que se concibe por Interculturalidad Urbana, desde su contexto.

La concepción de este fundamento filosófico y paradigmático se hace posible cuando se proyecta como punto inicial desde la concepción originaria, que surge desde las culturas madres o prístinas y su herencia mestiza en América; del mismo modo que los fines de su Programación de Estudio, correspondientes a los primeros indicadores de 1° año medio, como un detonante de lo que vendrá a continuación. Para Antinao (2006), ello se construye de la siguiente forma:

a) *El Objetivo Fundamental*: Internalizar la forma de ver y construir el mundo de las culturas indígenas de América traspasando la muralla de lo occidental al mundo indígena, a través de diversas actividades que permitan la comprensión de un conjunto de símbolos y significados espirituales y materiales, con el propósito de valorar estas culturas y sentirse positivamente descendiente de ellas.

b) *El Objetivo Transversal*: Incorporar en la práctica cotidiana el pluriculturalismo, la interculturalidad, la integración latinoamericana, el respeto a la diversidad, la convivencia y la paz, a través del respeto a los actuales pueblos indígenas sobrevivientes de América y el rescate y la valoración del acervo cultural aportado por los pueblos autóctonos que se desarrollan en distintas épocas y lugares de América (p. 3).

Es preciso e importante distinguir que, como toda programación de estudio, esta debe ir acompañada de un proceso didáctico proveniente del pensamiento educativo que permita cumplir dichos fines.

En esta experiencia curricular la propuesta estuvo basada en la investigación y la innovación. Cada uno de sus estudiantes debía usar las metodologías aprendidas principalmente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pero también las de Lenguaje y Comunicación, para exponer los resultados obtenidos en experiencias usando tecnologías de la información y nuevos medios para difundir el aprendizaje de la oralidad originaria.

Según su creadora, el comunicarse vía redes sociales con los y las estudiantes pertenecientes a algún pueblo originario y también con estudiantes de establecimientos educativos de América Latina les permitiría formular entrevistas que podrían replicarse como exposiciones orales o escritas, por

ejemplo, en productos audiovisuales con base documental producida en grupos.

La posibilidad de crear y construir conocimiento por parte de los y las estudiantes era propuesta para que lograsen enfrentar los desafíos propios de los contextos culturales basados en la pluriculturalidad, porque el diario vivir es un constante cuestionamiento entre el juego de valores rivales en dichos contextos.

Cuando las personas materializan sus ideales en diferentes tipos de prácticas, les permite ver el mundo de otra forma. Su filosofía personal se va transformando para ampliar la mirada universal de su existencia y propósitos y, a la vez, un ser humano realizado puede crear una mejor cultura desde la construcción del lenguaje originario, con elementos de todo tipo: costumbres, herramientas, mejores procedimientos, normas, instituciones e ideas.

Sentirse creadora es una de las alegrías más grandes. Porque nos permite olvidarnos de nosotras mismas como sujetas e identificarnos con algo propio, en el más alto sentido, además, sentimos satisfacción en el corazón profundamente y creamos un pequeño mundo. En este sentido, una de las limitaciones que sentimos al vivir la experiencia fue la restricción formadora que tiene el cuerpo docente con respecto a la noción de Liderazgo Pedagógico, que soslaya la posibilidad de motivar la creación en sus estudiantes y aprender de ellos/as.

Posiblemente, para un Liderazgo Pedagógico que proviene del mundo originario existe una predisposición, ya que, en su generalidad, las personas se relacionan con los demás bajo identificaciones y emociones que construyen en relaciones sociales basadas en ello. No obstante, es una disposición en personas interculturales que basan su vida practicando aprendizajes propios con otras personas, debido a que continuamen-

te están observando al otro/a, en un lenguaje emocional, que nos permite dar un sentido más significativo a la sociedad que se va gestando.

“En el siglo XXI, la escuela se define como una organización abierta y el desarrollo de liderazgos será clave en esta relación con el entorno” (Uribe, 2005). En consecuencia, no pueden sus directivos, directivas, profesores y profesoras sólo administrar o gestionar la institución escolar sin darle una orientación y visión de mediano y largo plazo, asociada a los requerimientos del presente siglo.

Esta es una de las razones por la que surgen cuestionamientos tanto desde las prácticas internas como externas, protagonizadas por el movimiento ligado al ámbito estudiantil, acerca de la concepción pertinente sobre lo que entendemos por educar.

Las organizaciones, quienes no han desarrollado grandes capacidades en el plano de la sociabilidad efectiva, dentro de lo local, generalmente están situadas desde una lógica demandante más que productiva, por lo cual se autoimponen el ‘no desarrollo’ de soluciones propias a sus necesidades, dejando la responsabilidad en los administrativos (OPECH, 2010).

Lo anterior se acompaña de una carencia de control y de presencia del Estado en los Departamentos Municipales de Educación (DEM). Estos son en su conjunto la demostración de que la centralización unitaria de las políticas públicas impide el desarrollo de la pertinencia contextual y de los significados propios de la experiencia pedagógica, al dejar de lado las posibilidades de descentralización.

Se ha dejado de lado la experiencia, en la comunidad escolar, como espacio válido de integración y de comunicación social con el entorno y con el medio natural, aumentando también la capacidad para relacionar

todos los factores involucrados en un problema, como, por ejemplo, el mestizaje de la sociedad chilena, resultado de la relación entre españoles y otros europeos con los pueblos originarios en Chile.

Hay muchas brechas en la consideración del mestizaje. Dussel (1994) sostiene que existe una cultura de distancias más que de aproximaciones en el mestizaje indígena latinoamericano, que hereda, como consecuencia, una crisis epistémica en un marco de colonialismo nacido en el siglo dieciséis y continua vigente hasta el día de hoy.

En el presente el campo semántico del colonialismo cambia en la medida que su significado se adapta a este tiempo. Es por este motivo que la transformación de la subjetividad en la cultura chilena debe cambiar para involucrar principios de pertinencia, cuestión que se hace más tensa aún cuando establecemos que el emplazamiento de dicha organización se construye sobre una exclusión a partir de la noción centro-periferia, en relación al acceso y el consumo de conocimiento.

También influye la tendencia educativa que está ligada al servicio de la economía más que a la búsqueda de saberes y hechos educativos que otorguen significancia a la práctica pedagógica. Principalmente, porque se han dejado de lado nuestros sentires en la construcción de la observación y el pensamiento originario, para relacionar saberes que se van reafirmando en la experiencia pedagógica.

Los derechos humanos esenciales para lograr objetivos pluriculturales nos permiten conceptualizar el significado educativo a partir, también, de las auto-identificaciones que adscriben los liderazgos en su experiencia pedagógica. Es necesario, también, por este motivo, asumir un dinamismo pertinente a los saberes, para construir entre todos y todas una cultura que desafíe la exclusión y se empodere de la complejidad

relacional para abordar los factores que inciden en un problema.

Idealmente se debe comenzar por un diálogo intercultural, es decir, de un modo distinto al actual lenguaje académico e institucional, nos dice Dussel (2005). Debe ser un diálogo multicultural que no presupone la ilusión de la simetría inexistente entre las culturas. Comenzar por la inspiración que trata de extinguir las relaciones positivistas vigentes en la educación chilena, en las formas mantenidas en la ilustración del saber, incluyendo la baja formación inicial que tenemos en los desafíos de orden superior, como la creación y la relación de saberes, en la sociedad chilena.

La inspiración que propone el pensamiento de orden superior que mencionamos, al incluir el pensamiento creativo, permite la capacidad individual de adaptarse a las circunstancias que están definidas dentro de una estructura que requiere de avances colectivos e individuales.

En Estados Unidos el pensamiento complejo es vinculado a la educación cuando Matthew Lipman hace dos aclaraciones respecto del logro de la enseñanza del pensamiento de orden superior:

- a) Las destrezas cognitivas no son la vía que mejore el pensamiento de orden superior, como se suele presentar; si no, más bien, es el pensamiento de orden superior el que actúa como contexto en el que las destrezas cognitivas se perfeccionan.
- b) La comunidad de indagación, cuando emplea el diálogo es el contexto social más adecuado para la generación de orden superior (en Grau et al., 2010).

En Lipman, la lógica y la estética se unen en la creatividad. Él crea un método que aunará las mismas necesidades que conce-

bía desde sí para finalizar con la exclusión de la que fue parte al ser un estudiante con negativas experiencias evaluativas en su formación educativa, considerando una comunidad de indagación de orden superior, con las novelas que forman en pensamiento lógico y creativo, como método educativo basado en la literatura.

Ha habido un aumento en la validación de la violencia como medio legítimo de entendimiento, en nuestras imágenes cotidianas, en dichas culturas de exclusión. Este hecho influye en el desarrollo de la comunidad de indagación, porque ha debilitado la creatividad para resolver, incide en violencia para las creadoras que la mantienen, porque la unión del pensamiento lógico y la creatividad deriva en asertividad y esta característica atenta con el sistema escolar chileno en general.

Añadiendo a la afirmación anterior, agregamos que el ser humano es un sistema abierto también (Morin et al., 2003). Es por este motivo que se posiciona en la sociedad sistémica en elípticas que, desde un punto de vista, se involucra en dinámicas complejas en el permanente proceso subjetivo que desarrolla la literatura.

Esta complejidad subjetiva que desarrolla la literatura despierta una construcción de conocimiento importante de abordar, cuando conciliamos la comunidad escolar, pues de este modo cada uno y una debiera representar su acción dentro del libreto escrito por el Proyecto Educativo Institucional Intercultural. Sin caer en el excentrismo, esta afirmación ampliaría el modo de resolver los problemas en consideración a la comunidad de indagación y la unión entre el pensamiento lógico y la creatividad.

En la línea del Pensamiento Complejo de Edgar Morin (2003) en educación, se asigna un papel crucial al juego educativo. Es por este motivo que Rodríguez (2016) propone el “juego de rol como estrategia de

enseñanza”, para desarrollar filosofía educativa en acción.

Como forma de ampliar el saber, también lo es para Morin (1995) la perspectiva de ser humano antropo-bio-cósmico, que cuestiona el orden mecanicista del universo autoorganizador e incluye la dialógica completa entre orden y desorden considerando una nueva imagen de la naturaleza directamente en la cultura.

Con respecto al desarrollo de la cultura dinámica, debemos conocer ¿cómo conocen otros sistemas culturales? y, ¿cuál es su lenguaje?

Por ejemplo, los chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (1984), con respecto a la internalización del conocimiento concluyeron, desde la biología, una teoría sobre la construcción del lenguaje de animales sociales, señalando que éstos tienen relaciones interpersonales estrechas, basadas en el afecto, y asociadas a la recolección de alimentos y al acto de compartirlos.

Este hecho nos permite desde ya asumir el desafío de un pensamiento complejo con respecto a las relaciones sociales y al relacionar saberes, además de otorgar significancia a la pedagogía en torno a estos ejes.

Podemos añadir también que la relación subjetiva para las bases originarias que viven ligadas a la vida en comunidad y a la tierra, están muy unidas en relación al trabajo, de un modo orgánico y complementario con el tiempo, la capacidad humana de los trabajadores y la finalidad de éste.

Surge, entonces, la necesidad de incluir el conocimiento que nuestra especie genera cuando existe en unicidad con la naturaleza, en un marco de sistema político-social, es decir, pensar la intersubjetividad en la comunidad escolar.

Esta aproximación a la epistemología intersubjetiva en la organización escolar es visible cuando la relación aprendiz-actor está diseñada de modo que “el que aprende y empieza a saber se ve transportado hacia

un mundo de otras relaciones. Abandona la subordinación para entrar en la coordinación” (Lenkersdorf, 2005). Por tanto, las relaciones intersubjetivas, basadas en el “yo soy” personal y colectivo, establecen significados propios que construirán nuevas apreciaciones del Liderazgo Pedagógico con la naturaleza, basadas en el “yo soy/ estoy”. Esta noción debiera ser la inspiración para reproducir los principios que inspiran la posición de nuestra cultura escolar y sus consecuencias visibles, en hechos provechosos que nos entreguen un resultado pertinente para el ser y estar continuo.

Es por este motivo que dicha pertinencia se aborda desde la construcción, una construcción intercultural que se valide considerando los derechos humanos interculturales post-imperiales y su hermenéutica, consignando un objetivo analítico distinto, en el que “los derechos humanos pueden ponerse al servicio de una política progresista, emancipatoria” (De Sousa, 2010, p. 63). Este aporte de pertinencia y construcción en el contexto curricular logra un nuevo diseño que nace de la observación de un territorio determinado, para acogerlo, tanto al territorio como a sus sujetos y sujetas, en la dimensión intersubjetiva en toda la magnitud que este concepto significa.

Esta experiencia en educación demostró que, si se mantienen los roles de modo estático e individual, no se podrán desarrollar las diferentes destrezas que nos permitan hacer frente a esta problemática desde la búsqueda de un sentido de la comunidad escolar, que nos deja como interrogante la comunidad de indagación.

En el acto de relacionar el conocimiento, los autores Maturana y Varela (1984) establecen sobre los vertebrados sociales y los insectos un camino posible y aproximado a los liderazgos que cambian, que bien pudieran situarse en los Liderazgos Pedagógicos del sistema educativo.

[...] Imaginemos un rebaño de ungulados, tal como los antílopes, que viven en terrenos montañosos. Si alguna vez hemos tenido ocasión de acercarnos a ellos, habremos notado que tan pronto nos hallamos a unos cien metros, todo el rebaño huye. Corrientemente huyen hasta alcanzar una cima un poco más alta, desde donde se vuelven a observar al extraño. Sin embargo, para pasar de una cima a otra, deben pasar también por el valle que les impida la vista del visitante. Aquí se hace evidente un acoplamiento social: el rebaño se mueve en una formación que lleva al macho dominante a la cabeza, seguido de las hembras y los juveniles. Cierran el rebaño otros machos, uno de los cuales rezagan en otra esquina más cercana y mantiene al extraño a la vista mientras los demás descienden. Tan pronto se han alcanzado la nueva altura se les une (p. 125).

El ejemplo anterior de cómo se articulan los rebaños de Ungulado, en su modo animal de organización, nos deja como imagen un posible modo de pensar decisiones para los Liderazgos pedagógicos. Porque este modo animal de organización se aproxima a la observación que probablemente hicieron los y las pertenecientes al mundo antiguo latinoamericano, al mantener viva la base del trabajo con la tierra, con la emoción y principalmente con el sentido orgánico del mundo, que en todo el conjunto de sus prácticas dio origen a la relación intersubjetiva.

Esta breve síntesis planteada ha permanecido en la oralidad de los actuales pueblos originarios, desde que se concibe una construcción de mundo en la observación continua de la naturaleza y del mundo animal.

Por cierto, la transmisión de conocimiento ha dicho que se sabía cómo organizar destrezas autónomas ligadas a un grupo y que esta instancia permitía estar en constante dinamismo y creación.

Esta acción acogedora con el entorno, desde un estar instintivo que nace del sentir como fórmula de pensamiento, fue el ápice del mundo antiguo europeo y latinoamericano también en donde el escuchar asume a todo lo que rodea, “he aquí otro aspecto del escuchar que se agrega gracias a los tojolabales. No sólo escuchan al nivel social, sino que escuchan las plantas, los animales y toda la naturaleza” (Lenkersdorf, 2008, p. 9). Esta continua perspectiva orgánica de los y las sujetos(as) transformaría la organización interna para abordar las crisis que invitan al cambio y relacionarse de un modo distinto con el lenguaje de las emociones asumiendo el escuchar a la naturaleza.

Para lograrlo se debe ser capaz de mantener un sano cariño a sí mismo/a y establecer relaciones amorosas con lo demás, para noblemente lograr abrir una sensorialidad distinta, que potencie la percepción del mundo, desde un plano global y universal, crearlo y reafirmarlo como líderes pedagógicos, para transmitirlo.

Si continuamos manteniendo una educación chilena que sea incapaz de sostener un sistema educativo de relaciones interculturales, es muy probable que las labores pedagógicas estén soslayando la construcción de nuevas posibilidades de trabajo, en la idea formativa del “yo soy” de los futuros y futuras agentes de cambio.

La mayoría de los y las que tuvieron la experiencia pedagógica en esta comunidad escolar valoran la interculturalidad urbana que conocieron. Es principalmente por este motivo que los resultados del Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo, con respecto a su particular propuesta curricular, es valorada por los y las estudiantes, pero a la vez su Proyecto Educativo se detiene si no se mantiene en una continua reflexión crítica del proyecto que se desea mantener vivo en su actualización constante.

LA VOLUNTAD DE SENTIRSE MESTIZA ES UN ENTRAMADO DE EMOCIONES COMPLEJAS

Sobre la existencia de discriminación y racismo de la sociedad actual con los pueblos originarios vivos, dentro del establecimiento, se reducen como violencia tácita, en la juventud escolar y en los adultos profesionales, se subsana con un racismo encubierto de parte de ellos, y el desafío de seguir descubriendo nuevas realidades para el grupo que lidera el Proyecto Educativo.

Toda la comunidad escolar visibilizada en sus estamentos conoce su base cultural originaria a partir de las culturas madres americanas y los pueblos originarios vigentes; sentirse un o una mestizo/a que las transporta en la vida cotidiana de la cultura escolar es un desafío de alto alcance que debe entenderse desde la psicología escolar y como conjunto de actores considerando el punto de vista sistémico, para acabar definitivamente con la discriminación y el racismo, debido a que, tanto en lo individual como en lo colectivo, todos y todas tenemos distintas experiencias que aportan a la mantención de estas negativas prácticas.

Sobre la práctica pedagógica de los educadores y educadoras de pueblos originarios que trabajan el cultivo de los saberes que promueve el Sub Sector "Culturas Originarias de América", ésta se sostiene curricularmente en la figura de la Coordinación Intercultural, la que, además de potenciar la intersubjetividad amorosa de dichos pueblos en su enfoque didáctico proveniente del mundo originario latinoamericano, en lo técnico pedagógico firma las actas de las evaluaciones que los y las educadoras de los pueblos originarios realizan y que se hacen explícitas en el libro de clases, apoyando su trabajo metodológico en una reunión semanal que se remunera, como hora de planificación y de diseño curricular, considerada a valor hora docente formal para

los y las educadoras de la cultura originaria también.

El conjunto de experiencias pedagógicas que tienen los y las educadoras de pueblos originarios, la figura de la Coordinación Intercultural y el Programa Propio de Estudios son los responsables de visibilizar saberes que provienen de una continua historia antigua latinoamericana considerada como innovación curricular.

Desde esta perspectiva, la innovación fue todo un desafío. Debido a que todo cambio y nuevo conocimiento demanda más tiempo de trabajo, al incorporar la reflexión y el sentido educativo en la construcción de su significado pedagógico a partir de la experiencia, que se vive y se siente a diario como un lenguaje también. Podemos añadir que se mantuvo en la propuesta curricular, pero tuvo sus limitaciones principalmente por la concepción de pedagogía que tenían sus actores, permeada actualmente por la transmisión de la enseñanza, que busca la negación de la búsqueda constante de su significado.

Un gran aporte es la Coordinación Intercultural, porque trabaja en el apoyo del Programa de Estudio, en Jornadas de Reflexión Pedagógica y en la mantención de alianzas que estratégicamente promuevan la actualización de saberes, además de pertenecer al Equipo de Gestión.

Esta responsabilidad debiese ser asumida por un/a profesional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que lo lidere pedagógicamente; idealmente una persona perteneciente a alguno de los pueblos originarios presentes en Chile, o bien, una persona chilena intercultural, que instale su rol como figura plenamente relacionada a la antigua costumbre de dialogar y socializar en grupo, para tomar decisiones asertivas que favorezcan a su equipo respecto de los saberes de las culturas originarias de América y, por supuesto, que considere también el uso del lenguaje originario que proviene

de la observación animal, para proponer la relación intersubjetiva constante, otorgada en la emoción, la creación y los saberes sentidos, mediante esta práctica política.

CONCLUSIONES

Se aprecia que esta experiencia fue un aporte educativo a la validación de la territorialidad de los pueblos originarios vivos de Chile, que comienza con la incorporación de la historicidad de la historia antigua americana desde las culturas madres o prístinas hasta el presente, un punto de inflexión importante para detenerse y destacar, porque la historia eurocéntrica y el colonialismo temprano las silenciaron.

La claridad que tuvieron acerca del uso del mecanismo de la normativa vigente para descentralizar el currículum y potenciar de significación las prácticas pedagógicas hicieron consolidar un pluriculturalismo intercultural en la cultura escolar.

Un acierto fueron las costumbres de éstas, en la Transversalidad y los cimientos que se originan en las Culturas Madres de América, en el Objetivo Fundamental del Programa de Estudios, con clara diferenciación de una clase de prehistoria americana, que se centra en la descripción del saber más que en la internalización de una vida distinta con principios que promuevan el pluriculturalismo, la interculturalidad y la integración de Chile a Latinoamérica, con ayuda de la intersubjetividad originaria.

Constatamos que es posible alcanzar la interculturalidad urbana cuando se piensa la pedagogía como una ciencia que nace de la experiencia pedagógica y su liderazgo que se cuestiona preguntas sencillas que responden a un modo complejo de entendimiento; porque relaciona su cuestionamiento constante en torno a su significado, asumiendo las problemáticas del contexto con la motivación de buscar respuestas

acertadas que propicien el desarrollo de la juventud escolar y, por consecuencia, el porvenir de una sociedad distinta basada en la transformación de la educación chilena.

En esta experiencia la transformación al significado educativo del establecimiento se hizo visible en su innovación curricular y en la forma de resolver la discriminación de la historia de los pueblos originarios de América, que hizo a través de la profunda observación del mundo originario, que pone en práctica la intersubjetividad que escucha a la naturaleza.

Esta es posible cuando se afirma en una práctica pedagógica y cotidiana el “yo soy/estoy” un avance cultural con el entorno natural, en el que cada día dentro de un establecimiento con fines públicos es un desafío difícil de acoger como emoción continua, sobre todo considerando las emociones negativas que provienen de contextos de exclusión en todo su entramado sistémico.

Esta instancia se vio limitada por parte de la formación docente entregada en la educación superior chilena. El cultivo del “yo soy/estoy” de los y las futuras Líderes Pedagógicas debe promover la formación de personas interculturales que empatizan a partir del lenguaje de las emociones que escuchan en todo su entorno. Posteriormente, aprehendido el significado pedagógico basado en la experiencia y la emoción de relacionarse de modo intercultural con las personas. En la cotidianeidad prevalecerá el desafío continuo de mantener el diseño de su enseñanza que permita la incorporación del espíritu renovador, en su relación con la naturaleza del entorno, entre pares y sobre todo con el estudiantado.

Desde el punto de vista de la juventud, futuros y futuras agentes de cambio de la sociedad vigente, queda la claridad de una sociedad mestiza con los pueblos originarios de América al valorar su continua historia desde la antigüedad americana. Por-

que el estudiantado perteneciente a pueblos originarios encuentra sus similitudes con la población inmigrante internacional y los otros pueblos originarios vivos; también la juventud chilena crece al encontrarse como mestizo/a al relacionarse con personas, considerarán una dimensión más profunda para observar el mundo y se sentirán parte integrante de la naturaleza, que proviene de su afecto-emocionalidad en todo tipo de construcciones de conocimiento. Esta profundidad, que supera la liviandad escolar con respecto al conocimiento, influirá en ellos para doblar la rueda del racismo y la discriminación, que ha otorgado la baja autoestima en los y las pertenecientes a pueblos originarios, asumiendo un posible “yo soy/estoy” con un conjunto de personas que le otorgan también una raíz a la cultura popular de la sociedad chilena.

Todos los mestizos y mestizas se nutren con el programa propio “Culturas Originarias de América” que soluciona los problemas cotidianos que deja la invisibilización de las personas y sus historias de origen.

Para lograr situar la interculturalidad urbana que remueve significados educativos, es viable la innovación educativa que empodere a la oralidad originaria, al retratarla como un lenguaje que es construido al igual que un libreto o una novela, cuales serán el conjunto de saberes complejos que enmarcará a toda la comunidad escolar.

Esta experiencia educativa de ningún modo podría haberse hecho efectiva si no tuviera como componente a la voluntad. Una energía constante que nace y que moviliza la relación de los saberes, el sentir-estar como mestiza/o, hijo/a de la herencia antigua americana y la lealtad de sentirse uno/a más de la naturaleza escolar, para resolver continuamente toda su problemática.

Todo lo anterior sería posible volver a reconstruirse, caminando junto a todos los hijos e hijas, que nacen al igual que personajes de una novela en esta voluntad amo-

rosa de sentirse en un constante “yo soy / estoy” con la naturaleza que nos rodea.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTINAO, C. (2006), *Propuesta de Adecuación de Planes y Programas Sector Historia y Ciencias Sociales Sub Sector Culturas Originarias de América*. Municipalidad de Quilicura, Departamento de Educación. Liceo Alcalde Jorge Indo RBD 25182-8. Directora: Ana León Castro.
- DE SOUSA, B. (2010), Hacia una concepción intercultural de los derechos. En *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (pp. 63-87), 1ª Ed. Montevideo, Uruguay: Trilce Ediciones.
- DUSSEL, E. (1994), *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- DUSSEL, E. (2005), *Transmodernidad e interculturalidad* (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UNAM- IZ).
- GRAU, O., ÁLVAREZ, J. y OTROS (2010), *La concepción de la infancia de Matthew Lipman*. Santiago de Chile: CIFICH, Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.
- HUAIQUI, M. y ANTINAO, C. (2010), Programas propios: Una necesidad de innovación pedagógica. Ponencia en: Congreso de Estudiantes de Historia sobre Memorias y Pensamiento Crítico en Chile y América Latina. Experiencias Educativas y Nuevas Prácticas Pedagógicas, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.
- LENKERSDORF, C. (2005), La acción nosótrica, El nosotros en el contexto sociopolítico, El antimonismo y la complementariedad y El nosotros y la intersubjetividad (pp. 59-120). En: *Filosofar en clave tojolabal*. 1ª Edic. México DF: Ediciones Miguel Ángel Porrúa, Colección Filosofía de Nuestra América.
- LENKERSDORF, C. (2008), *Aprender a es-*

- cuchar*. Manuscrito de Carlos Lenkersdorf como aporte al curso "Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile y América Latina". Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile (pp. 3-38).
- MAALOUF, A. (1999), *Identidades asesinas*. 1ª ed. Trad. Villaverde, F. Madrid, España: Alianza Editorial.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1984), Los fenómenos sociales. En: *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano* (pp. 121-135), 4ª Ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MORIN, E. (1995), *La relación antropo-bio-cósmica*. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/146188173/MORIN-Edgar-1995-La-Relacion-Antropo-bio-cosmica-pdf>
- MORIN, E.; ROGER E. y MOTTA, R. D. (2003), La misión de la educación para la era planetaria. En: *Educación en la era planetaria* (Epílogo, pp. 118-140). Barcelona, España: Gedisa.
- OPECH (2010), *De actores secundarios a estudiantes protagonistas, Versión 2.0*, 2ª Ed. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- RODRÍGUEZ, R. (2016), Filosofía política en acción. El juego de rol como estrategia de enseñanza. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 165-174.
- URIBE, M. (2005), El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: Un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1, 107-115.