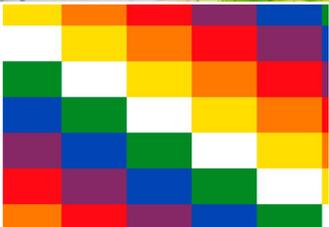
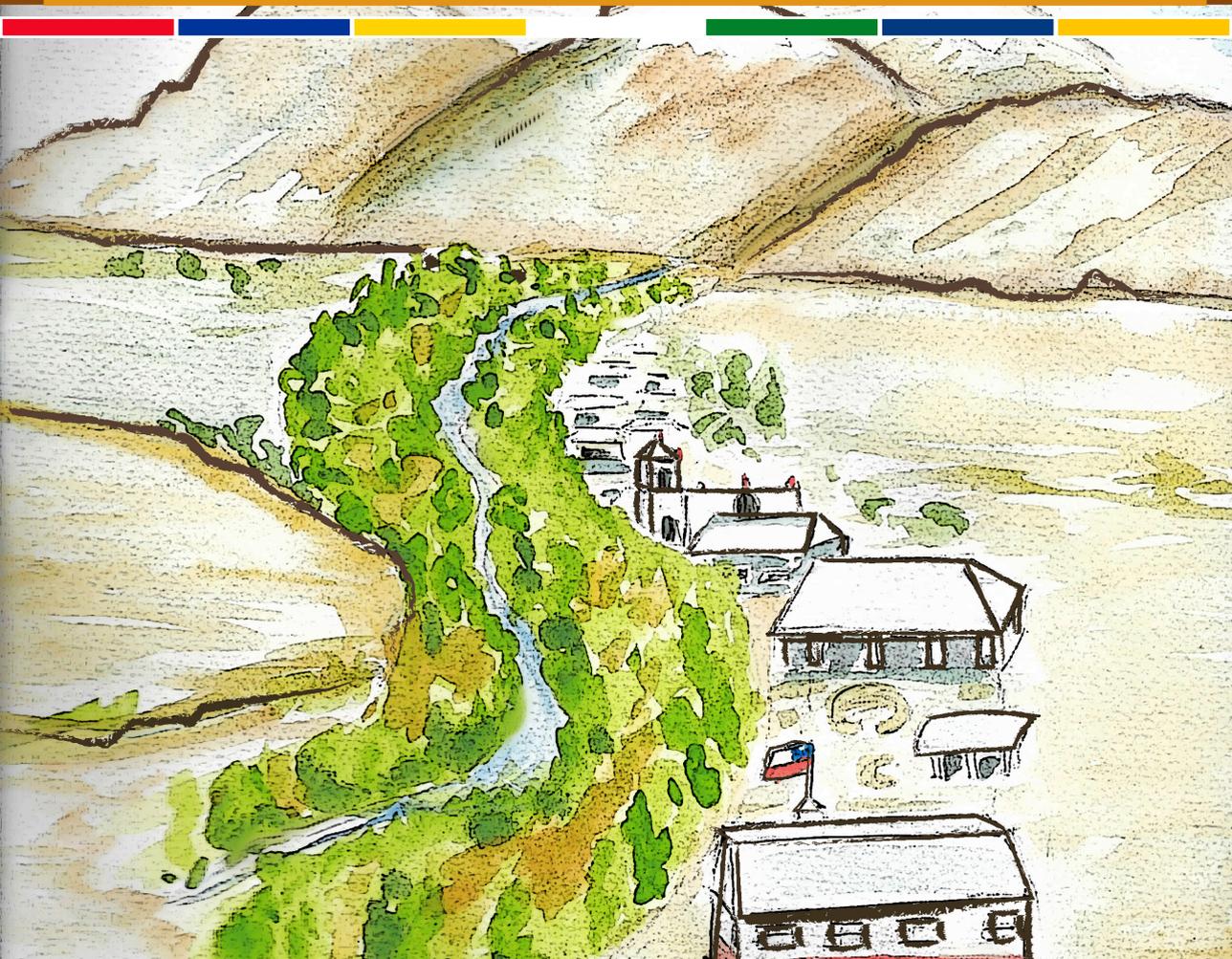


RECOMENDACIONES
PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA PÚBLICA
CON PERTINENCIA CULTURAL PARA LAS/LOS ESTUDIANTES
DE LA REGIÓN FRONTERIZA DE ARICA Y PARINACOTA



© 2022 Primera edición
Universidad de Tarapacá
Avda. General Velásquez 1775

Diseño de la cubierta y diagramación: Paula Riffo Fraga

Derechos reservados
Inscripción: 2022-A-6405
ISBN: 978-956-6028-27-7

Impreso en Chile – Printed in Chile

**RECOMENDACIONES
PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA PÚBLICA CON
PERTINENCIA CULTURAL PARA LAS/LOS ESTUDIANTES
DE LA REGIÓN FRONTERIZA DE ARICA Y PARINACOTA**

Documento de trabajo
Equipo de investigación Proyecto FONDECYT Regular N° 1181713

Investigadora Responsable:

Dra. Pamela Zapata Sepúlveda, Profesora Titular. Escuela de Psicología y Filosofía, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Tarapacá (UTA).

pzapatas@academicos.uta.cl

Coinvestigadores:

Dra. María Loreto Mora Olate
Dr. Dante Choque Cáseres
Dr. Carlos Mondaca Rojas

Cooperador internacional:

Mg. David Quispe Alvarado, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Bolivia

Personal de investigación

Estrella Cañipa Ponce, UTA

Arica, 2022

Índice

9	Introducción
10	I. Recomendaciones para el ámbito de la formación inicial y continua del profesorado
14	II. Recomendaciones para el ámbito del currículum prescrito (programas de estudio)
20	III. Recomendaciones para el ámbito del currículum apoyado (textos de estudio)
24	IV. Recomendaciones para el Servicio Local de Educación Pública
26	V. Recomendaciones para las escuelas
30	Agradecimientos
31	Bionota de autoras/es

Introducción

Este documento tiene por objetivo entregar una serie de recomendaciones al Ministerio de Educación del Gobierno de Chile en materia de Educación Intercultural en el contexto escolar de la región transfronteriza de Arica y Parinacota. Estas sugerencias se han formulado a la luz de la evidencia investigativa construida a partir del proyecto FONDECYT Regular N.º 1181713, “Interculturalidad en escuelas diversas y a veces adversas: currículum, materias escolares y valores en el contexto fronterizo de Arica y Parinacota”¹ (2018-2021); liderado por la Dra. Pamela Zapata Sepúlveda, académica e investigadora de la Escuela de Psicología y Filosofía de la Universidad de Tarapacá, y desarrollado por equipos interdisciplinarios en los que han participado las/los coinvestigadores: María Loreto Mora, Dante Choque,

1. *Proyecto de continuidad del FONDECYT Regular N.º 1160869. Título: Interacciones y Relaciones Sociales entre niños (as) hijos(as) de inmigrantes y niños(as) chilenos(as) en las escuelas de Arica: Construcción de Habitus en la vida escolar.*

Carlos Mondaca, David Quispe, Estrella Cañipa y tesistas de la carrera de Psicología de la UTA.

La investigación buscó estudiar, desde un enfoque intercultural, los planes y programas de estudio de las asignaturas Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, y Matemática, junto con la implementación de la materia de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en establecimientos que son parte del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esto, mediante el estudio del currículum oficial y enseñado, y la formación, experiencia y valores del profesorado en escuelas y liceos que presentan una alta concentración de estudiantes chilenas/os, hijas/os de inmigrantes y extranjeros de origen andino y afro, en zonas rurales y urbanas de la región multicultural y fronteriza de Arica y Parinacota - XV. Esta investigación, es la base del proyecto FONDECYT Regular N.º 1221330 “Educación a distancia, currículum intercultural y TICs en tiempos de COVID-19 en escuelas primarias y secundarias rurales en la frontera norte de Chile” (2022-2026).

Desde nuestro abordaje consideramos que los procesos migratorios de larga data cobran sus propias particularidades. Estas anclan sus antecedentes en la estrategia ancestral de gestión del territorio: Complementariedad vertical ecosimbiótica², como forma de articulación dinámica entre costa-altiplano-Amazonía para la complementación y ampliación alimentaria y otros recursos; los petroglifos de Azapa y otros puntos son una clara evidencia de dicha aseveración; las caravanas llameras reflejan dicho dinamismo, donde la costa no era desconocida para los andinos, ni los costeños ignoraban otros

2. Condarco Morales, R. (1989) «Simbiosis interzonal» en: Murra/Morales, La teoría de la complementariedad vertical eco-simbiótica. HISBOL:La Paz.

referentes, dejando y en síntesis una cultura migrante verificable en los datos arqueológicos.

En los periodos colonial y republicano, en el marco del desarrollo de una economía mercantil, la costa y sus puertos cobran un referente vital para la movilización social, como es el caso de los pampinos (a fines del siglo XIX y principios del XX), presencia de la población de los valles de Cochabamba en las salitreras de Tarapacá, generando un tejido y legado social y cultural³.

Sobre esa base tradicional hoy se configuran nuevas identidades con la presencia de migrantes provenientes de la Amazonía y el Caribe. Arica y la región norte de Chile reflejan un proceso de globalización desde abajo o alteridad muchas veces negado/encubierto por la oficialidad. Ante la tradición migrante masculina, orientada al ámbito rural agrario, debe considerarse el papel de las mujeres en el comercio y servicios, ello con la presencia de niñas/os.

Este abanico tradicional y más actual configura procesos complejos y desafiantes para la tarea de las/los científicas sociales ante un Estado homogeneizador (aymararizante en la región de estudio) y formal limitada a la institución escolar con cierto énfasis en la recuperación de las lenguas originarias (aymara) y la práctica de algunos elementos rituales y festivos.

Las/los educadoras/es con limitaciones y creatividad en algunos aspectos orientan sus acciones al menos a la preservación de ciertos

3. Rodríguez, G. (2008). *Cochabamba y Tarapacá en el ciclo del salitre: dos regiones y una economía (1880-1930)*. En *Chile-Bolivia. Bolivia-Chile: 1820-1930* (pp. 227-88). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

elementos culturales de las/los niñas/os hijas/os de migrantes y nacionales con orígenes diversos. La necesidad de fortalecer un currículum que integre saberes y prácticas variadas en respeto de la particularidad cultural es una tarea titánica. En el camino nos encontramos con educadoras/es con profunda convicción por su labor, más allá de la simpatía por las/los estudiantes de orígenes variados, la gran mayoría encarna la memoria de su origen perteneciente a un pueblo originario o tribal, y de ella emerge un sentido de reconocimiento y autorreconocimiento, con mayor énfasis en las escuelas rurales de la región del estudio y de la macrorregión centro sur andina.

Son visibles los fines del Estado en la promoción de tradiciones ruralizadas y la recreación de algunas pautas culturales que pretenden aportar al empresariado agrícola y turístico de Chile. De ahí la necesidad de un involucramiento de los actores directos, los políticos en la línea de la defensa y reivindicación de sus derechos históricos: poder político y autonomía económica. Solo una real participación en el marco de un proyecto político puede hacer viable la vigencia de la historia y las culturas originarias cada vez más amenazadas por el civismo chilenificador-centralizado y modernizante.

Luego de seis años de experiencia de investigación en las escuelas emplazadas en la Región de Arica y Parinacota y dado a las especificidades de dicho territorio, derivadas de aspectos geográficos, históricos, políticos, la convierten en una de las regiones del país con mayor diversidad cultural. Dicha variedad está conformada por población perteneciente a originarios y tribales, con alto porcentaje de personas inmigrantes rurales y urbanas de Chile, “ocurriendo un fenómeno

que en otras zonas de Chile es más bien excepcional: personas pertenecientes a pueblos originarios sean, a la vez, inmigrantes”⁴.

Con el respaldo de las evidencias investigativas que surgieron del proceso etnográfico del proyecto, el equipo de investigadoras/es formuló las siguientes recomendaciones que permitan bosquejar una política educativa pública con pertinencia cultural para las/los estudiantes de la región fronteriza de Arica y Parinacota, considerando los ámbitos que estructuran este documento:

- I. Recomendaciones para el ámbito de la formación inicial y continua del profesorado.
- II. Recomendaciones para el ámbito del currículum prescrito (programas de estudio).
- III. Recomendaciones para el ámbito del currículum apoyado (textos de estudio).
- IV. Recomendaciones para el Servicio Local de Educación Pública.
- V. Recomendaciones para las escuelas.

4. Alvarado, A. y Zapata, P. (2020). *Niñez aymara a ojos de quienes les educan: percepciones sobre multiculturalidad en escuelas de Arica, Chile*. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13,159-176. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4292722>

I. Recomendaciones para el ámbito de la formación inicial y continua del profesorado



Se recomienda que las facultades de educación, en especial las emplazadas en la Región de Arica y Parinacota, consideren en sus procesos de renovación curricular de las carreras de pedagogía y perfiles de egreso un enfoque intercultural crítico transversal. A saber:

A) Competencias pedagógicas que le permitan al profesorado en formación tener las competencias necesarias para implementar currículum pertinentes con las diversidades culturales.

B) Habilidades de comunicación intercultural, que faciliten la formación, inclusión y relaciones interculturales con estudiantes de origen cultural diverso.

Respecto a la formación continua del profesorado, se sugiere a las casas de estudio superiores que ofrezcan cursos de perfeccionamiento que fortalezcan las habilidades en la implementación de un currículum pertinente culturalmente, amparados en el principio de flexibilidad declarado en los programas de estudio ministeriales. El profesorado percibe la inexistencia de formación continua para la región en materias de educación intercultural⁵.

⁵ Resultados proyecto FONDECYT Regular N° 1181713.

II. Recomendaciones para el ámbito del currículo prescrito (programas de estudio)



En los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el concepto de diversidad cultural transporta una carga semántica negativa, abordado desde las ideas de conflicto (límitrofes y de posesión de tierras), y del desconocimiento que existiría de las diversidades culturales indígenas presentes a lo largo del país.

Además, está construido desde el binomio conflicto/valoración. Por un lado, la diversidad cultural aparece emparentada con los conflictos limítrofes del norte de Chile y entre el Estado y las comunidades mapuche, representados los pueblos originarios por esta cultura (mapuche). Y, por otro, reconocida como un rasgo inherente al ser humano que se debe respetar, como una instancia de aprendizaje enriquecedora y un desafío educativo, pero que no se contrasta con los orígenes de las/los estudiantes. Se sugiere que los programas de estudio, en general, y los de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en particular, sean actualizados desde un enfoque intercultural situado en la región, que favorezca la inclusión, y sobre todo, preservación de los saberes y el reconocimiento de una identidad nacional diversa en cuanto a orígenes, etnias, naciones, y trayectorias familiares, entre otros aspectos⁶. Avanzar hacia un enfoque intercultural crítico de la enseñanza de historia, que

6. Alvarado, A. y Zapata, P. (2020). *Niñez aymara a ojos de quienes les educan: percepciones sobre multiculturalidad en escuelas de Arica, Chile*. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*. 13,159-176. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4292722>

permita superar el actual enfoque chilencentrado⁷ de la matriz nacionalista⁸ al momento de abordar, por ejemplo la Guerra del Pacífico, y mantener a salvo de los riesgos de la “historia única”⁹, en este caso, de los vencedores (chilenos), invisibilizando con esto, la influencia histórica que Bolivia ha tenido en Arica¹⁰. Por lo tanto, se adhiere a la propuesta de Muñoz y Ramos¹¹, de iniciar un proceso de reformulación de las bases curriculares, particularmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el propósito “de contar con un currículum actualizado, pertinente, alineado con un enfoque de derechos humanos y que responda a una visión intercultural”¹², que permita sortear la disociación que

7. Mora-Olate, M.L. (2020). *Currículum y diversidad cultural: un estudio desde disciplinas escolares y discursos docentes en establecimientos educacionales con alumnado de origen migrante. Tesis para optar al grado de Doctora en Educación, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.*

8. Martínez, X. (2017). *Reflexiones en torno a la Educación Intercultural en Chile y la cosmovisión de los pueblos indígenas. En E. Treviño, L. Morawietz & E. Villalobos (Eds.), Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios (pp. 131-165). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile-CEPPE.*

9 Adichie, Ch. (2018). *El peligro de la historia única. Barcelona: Literatura Random House.*

10 Choque-Caseres, D. (2019). *¿Indígenas transnacionales o nacionales? Tensiones entre el Carnaval Andino de Arica y el desarrollo turístico en la frontera. Antropologías del Sur, 6(12), 241-260. <https://doi.org/10.25074/rantros.v6i12.1161>*

11 Muñoz, P. y Ramos, L. (2017). *Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: desafíos pendientes. En Informe Anual de Derechos Humanos en Chile 2017 (pp.329-351) Santiago de Chile: Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho. Universidad Diego Portales. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.udp.cl/derechoshumanos/images/InformeAnual/2017/7-Inclusio%CC%81n%20de%20estudiantes%20migrantes%20en%20el%20sistema%20educacional%20chileno.pdf>*

12 *Idem*

emerge “entre la identidad de sus habitantes y lo que el currículum reconoce como valioso de ser enseñable”¹³.

En la enseñanza de la lengua y la literatura, se sugiere transversalizar para toda la trayectoria escolar, el enfoque comunicativo y cultural, que actualmente fundamenta los programas de Lengua y Literatura desde 7° Básico a 4° Medio; profundizando en aspectos interculturales, que otorgarían pertinencia al currículum y permitirían superar la falta de conocimiento de las diversidades culturales indígenas en las regiones del norte de Chile, culturales indígenas y tribales.

Este sentido positivo, se encuentra en los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura que, representan un gesto inclusivo de la diversidad cultural desde lo curricular. Esto se suma a las orientaciones de corte actitudinal, de fomento del respeto y la valoración de las distintas comunidades, además de la consideración de la literatura como vía de acceso a otras culturas¹⁴, incluyendo explícitamente contenidos pertinentes al contexto territorial que den cuenta de las cosmovisiones, costumbres, valores de los grupos que se identifican en la región en las que se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar (información entregada por profesores participantes del estudio-Proyectos FONDECYT N° 1181713 y N°1160869).

13. .Montanares, E. (2018). *El valor de la enseñanza de la historia en la construcción de espacios de diálogo desde el aula*. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 109-122). Talca, Chile: Ediciones UCM. Recuperado de: http://portal.ucm.cl/content/uploads/2018/04/Políticas_educativas_Digital.pdf

14. Mora-Olate, M. L. (2019). *Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades*. *Estudios Pedagógicos*. (Valdivia), 45(1), 83-102. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100083>

Tanto los resultados del análisis de los programas de estudio y de los discursos de las/los docentes participantes apuntan a que son poco pertinentes para las/los estudiantes de la Región de Arica y Parinacota, también en la asignatura de Matemática, que no considera aspectos propios de los orígenes de los estudiantes.

Considerando esto, se sugiere reforzar lo identitario a través de la implementación de un currículum pertinente, que releve el patrimonio cultural de las/los niñas/os, otorgándoles seguridad al sentirse valorados y releve el aporte que estos estudiantes añaden a la educación chilena. Para ello se propone *desaymarizar* al alumnado, incorporar las trayectorias migratorias de sus familias, las que develarán sus orígenes diversos y particularizar estos procesos según sus orígenes culturales rurales o urbanos.

Respecto de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, deja de manifiesto que existen ciertas limitaciones en su implementación. Profesoras/es de Educación Intercultural Bilingüe, educadoras/es tradicionales o la/el profesora/or a cargo de la asignatura, en general, desarrolla innovaciones pedagógicas que combinan la enseñanza de la lengua y cultura al mismo tiempo, por ejemplo, en la realización del Machaq Mara¹⁵; experiencia ceremonial donde, incluso, la comunidad escolar completa puede ser involucrada. En muchos casos, las/los profesoras/es o educadoras/es tradicionales producen sus propios materiales de enseñanza para mejorar la falta de textos u otros instrumentos

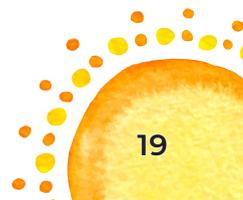
15 Como resultado de la lucha de resistencia anticolonial y forma de reivindicación del curso de la vida: pacha (tiempo y espacio) las civilizaciones aymara, quechua restablecieron el 21 de junio para el recibimiento del padre Willka (Sol).

pedagógicos contextualizados a la realidad del establecimiento en su comuna.

El fortalecimiento de la asignatura podría lograrse a través de tres vías. Primero, en establecimientos rurales, es necesario definir una experiencia pedagógica que aproveche a estudiantes extranjeros nativos que dominan muy bien la lengua aymara. En el caso de establecimientos urbanos, una alternativa sería el desarrollar visitas a las localidades de precordillera o altiplano con el fin de conocer las culturas a través del diálogo con personas mayores que habitan en los pueblos con la visita de lugares que tengan una connotación importante.

Segundo, continuar con la elaboración de textos de estudio denominados “Suma Qamaña” para los niveles faltantes (5^o a 8^o año básico) con el fin de proveer tanto a profesoras/es como estudiantes de recursos pedagógicos para cada nivel. Además, permite establecer patrones en la enseñanza de la lengua y cultura aymara rescatando el patrimonio presente en las comunidades que habitan la región.

Finalmente, complementario a la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, y en consideración a la diversidad cultural de los estudiantes promover talleres extracurriculares que permitan valorar no tan solo la diversidad de lenguas y culturas, sino también orígenes e identidades. Con ello se fortalecería un desarrollo integral óptimo de las/os estudiantes que asisten a clases en la región.



III. Recomendaciones para el ámbito del currículum apoyado (textos de estudio)



En los textos de estudio de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura, la diversidad cultural se relaciona con la de fuente indígena, en particular mapuche. Las culturas aymara y quechua aparecen escasamente representadas en las unidades educativas, con alusión al quechua (en un texto donde el tema principal era la cultura mapuche). Si bien es cierto, los mapuche constituyen el pueblo indígena mayoritario en Chile, esta hegemónica presencia resultaría invisibilizadora de los demás pueblos originarios.

Así mismo, en los textos de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales la idea de diversidad cultural, en su visión diacrónica aparece emparentada con situaciones conflictivas. Una de ellas, representada por la enseñanza/barbarie y el mestizaje y el ejercicio de homogeneización experimentado en el siglo XIX mediante el proceso de conquista, al cual se accede desde la voz hegemónica del conquistador, donde los pueblos indígenas son percibidos como una minoría.

Se sugiere entonces, que los textos de estudio incorporen contenidos provenientes de las culturas de los pueblos originarios del norte de Chile (aymara, quechua, en su mayoría, y otras por definir con los distintos agentes educativos) y de los países latinoamericanos de donde predominantemente provienen los estudiantes hijas/os de migrantes (Perú y Bolivia) y chilenas/os de origen diverso que asisten a las escuelas de Arica y Parinacota.

Además, en el caso específico de los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se hace necesario que abarquen contenidos culturales de cada región, incorporen, las visiones de los pueblos originarios y tribales respecto de los procesos de colonización. También considerar a Afrodescendientes de la Región XV de Arica y Parinacota, que en los textos escolares analizados están ausentes.

Por lo tanto, a nivel general, se recomienda que, para otorgar pertinencia cultural al currículum oficial, los textos escolares se construyan desde una perspectiva intercultural definida a nivel regional, que permita superar la actual visión multicultural. Aquí donde los textos de estudio de las asignaturas investigadas, coinciden en señalar la diversidad cultural como un rasgo propio de Chile. Resultando de dicha visión “centralizada e invisibilizadora que repercute en las/os alumnas/os, quienes no se encuentran familiarizados con aquellas culturas que forman parte de su territorio, al mismo tiempo que son percibidas como ajenas, potenciando este mirar superficial de los Pueblos Originarios como entes narrados desde el pasado, excluyendo sus vivencias actuales dentro de los textos”¹⁶.

Las políticas educativas, que se autodefinen como multiculturales, más bien tienden a estigmatizar a un otro que se percibe como diferente, según su origen nacional, étnico, cultural, rural-urbano, no poniendo en relación las diferentes culturas del territorio. Para el caso de la región del estudio, comprende particularidades como la movilidad circular de los habitantes de países vecinos en la

16. Álvarez, C., Guerrero, C., Rivera, R. y Valle, A. (2019). *Interculturalidad a través del análisis de contenidos de textos escolares de las asignaturas de Lenguaje, Comunicación y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en la Región XV de Arica y Parinacota. Seminario para optar al grado de Licenciado(a) en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Escuela de Psicología. Universidad de Tarapacá. Arica.*

trifrontera del norte de Chile¹⁷, siendo principal puerta de entrada terrestre del país¹⁸.

Estas recomendaciones, tanto para el currículum prescrito y los textos de estudio, apuntan hacia el establecimiento de un equilibrio epistemológico, donde “el primer paso lo constituye el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos, que no se da de verdad si no lleva a la prolongación en un segundo paso, que es el de la apertura del espacio libre que permite la interacción simétrica”¹⁹.

Desde los pueblos originarios que habitan la región XV por siglos, predominantemente aymaras y quechuas, sus formas de enseñanza conectadas a la naturaleza no están presentes en la educación formal que reciben las/los estudiantes. Sin embargo, existe evidencia de estas prácticas culturales en el pasado y hemos constatado aquellas iniciativas a través del trabajo de educadoras/es tradicionales y de algunas/os profesoras/es que realizan acciones para rescatar y preservar estas tradiciones pedagógicas a través de talleres de astronomía y de literatura²⁰ en los que las/os profesoras/es incorporan por iniciativa propia contenidos con pertinencia cultural de la región. No obstante, el currículum centralizado que se enseña

17. Tapia Ladino, M. (2014). *Extranjeros fronterizos en las regiones extremas de Chile: entre migración y circulación. 1990-2014*. En N. Rojas y J. Vicuña (Eds.), *Migración y trabajo. Estudio y propuestas para la inclusión sociolaboral de migrantes en Arica* (pp. 31-55). GráficaAndes.

18. Podestá Arzubaga, J. (2011). *Regiones fronterizas y flujos culturales: La peruanidad en una región chilena*. *Universum (Talca)*, 26(1), 123-137. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000100008>

19. Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Concordia Reihe Monographien, Vol. 43, Aachen, Verlag Mainz.

20. [I] Informe académico Proyecto Fondecyt N° 1181713.

en las escuelas chilenas, escasamente, incluye contenidos culturales pertinentes a los pueblos originarios predominantes en la región del estudio. Recordamos que se caracterizan por su multiculturalidad derivada de su condición de frontera y la presencia histórica de población aymara, quechua y afrodescendiente, tanto en el medio urbano como rural y donde la escuela no ha estado exenta al ejercicio de homogeneización proveniente tanto del estado peruano como del chileno²¹.

21. Mondaca, C. Gajardo, Y. y Muñoz, W. (2017). *La Educación Intercultural Bilingüe entre los aymaras del norte de Chile: Enfoques y dinámicas históricas en su implementación (1994-2014)*. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (Eds.), *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 169-191). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile-CEPPE

IV. Recomendaciones para el Servicio Local de Educación Pública



Las/os niñas/os provenientes de las zonas rurales de Perú y Bolivia acompañan a sus padres que migran en tiempo de cosecha a los valles de Azapa y Lluta. Luego las familias adquieren características de temporalidad, según los períodos de la cosecha, lo cual “dificulta su ingreso a los establecimientos educativos que al formar parte de la educación obligatoria, requiere de una serie de trámites para que los estudiantes tengan acceso a la matrícula y los beneficios en útiles, uniformes y alimentación que el gobierno de Chile otorga”²². A esta situación de inequidad, se suma que, dado a las diferencias curriculares entre países vecinos, en Chile, estos estudiantes son matriculados en cursos inferiores²³; con ello, retrasan su desarrollo educativo, mermando su autoestima, desarrollo social y emocional. En definitiva, la adaptación de estas/os niñas/os y adolescentes, quienes por haber cursado un currículum diferente en sus países de origen, en ocasiones, deben retroceder en uno o más años para incorporarse al sistema escolar chileno. Lo que para las distintas etapas del desarrollo, dificulta la adaptación de estos estudiantes, quienes además de lidiar con los costos de la migración de sus familias (separaciones de familiares y amigas/os, adaptación a un sistema escolar y una cultura diferente, precariedad económica

22. Zapata, P., Tijoux, M. y Jaramillo, M. (2018). Reflexiones sociológicas para el estudio de las interacciones sociales de hijos(as) de inmigrantes en escuelas y colegios del extremo norte de Chile. *Acta Sociológica*. 77, 125-154. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2018.77.68430>

23. Ídem.

y en algunos casos la dificultad de sus familias para cubrir sus necesidades básicas, entre otros), deben aceptar las condiciones de los establecimientos del país de acogida, repetir cursos y tener que asistir a clases con compañeras/os que se encuentran en otra etapa evolutiva.

Una estrategia para atender esta inequidad educativa sería la implementación de tutorías que permitan superar el rezago académico de las/os estudiantes hijas/os de padres migrantes, en el caso que esto sea necesario, mediante talleres de reforzamiento académico instaurados en programas permanentes de nivelación. Esta acción podría generarse desde el Servicio Local de Educación Pública Chinchorro, que comprende las comunas Arica, Camarones, Putre y General Lagos; en coherencia con sus sellos declarados de calidad, inclusión e interculturalidad²⁴.

Finalmente, se sugiere realizar coordinaciones con la Universidad de Tarapacá para abordar mediante talleres y cursos, la realidad intercultural de la Región XV de Arica y Parinacota. En esta línea, se generó un manual para profesores, “Hablemos de nuestra diversidad cultural”, que el equipo de este proyecto ofrece a las comunidades escolares para su implementación.

24. Ministerio de Educación (2021). Servicio Local de Educación Pública Chinchorro. Disponible en: <https://chinchorro.educacionpublica.cl/servicio-local/>

V. Recomendaciones para las escuelas



Dado al carácter particular de las diversidades culturales presentes en las escuelas de la Región de Arica y Parinacota, derivadas de lo indígena y lo tribal, donde los procesos de movilidad de sus comunidades difieren de los desarrollados en la capital de Chile, ellas están llamadas a constituirse en espacios de integración cultural fronteriza. Sin embargo, en las escuelas del territorio en estudio están presentes componentes nacionalistas desde una perspectiva histórica, donde la integración de niñas/os peruanas/os, bolivianas/os y de otros países, predominantemente de latinoamericanos, se desarrolla a través de una lógica asimilacionista de chilenización “donde la diversidad es tratada siempre como un aspecto marginal y que debe pasar por el cedazo de la incorporación cultural que realicen individualmente minorías”²⁵.

Constatamos el esfuerzo sostenido en el tiempo que desarrollan los distintos agentes por dar pertinencia cultural al currículum para sus comunidades, realizando actividades conmemorativas definidas por el calendario escolar local. Observamos tanto actividades vinculadas con la cultura aymara con otras de importancia para los establecimientos. Por ejemplo, el Machaq Mara organizada por el

25. Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P. y Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, (63), 261-270. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-268120200003000261>

Microcentro de Establecimientos Rurales como establecimientos específicos de los valles de Azapa y Lluta.

Además, se buscó identificar la valoración cultural de los establecimientos en las actividades, entre ellas, la inauguración del año escolar y las celebraciones del 18 de septiembre. Las diversas acciones demuestran diferencias entre los establecimientos urbanos y los rurales derivadas de la diversidad de orígenes en la comunidad estudiantil. Es más común encontrar estudiantes extranjeras/os y chilenas/os hijas/os de padres extranjeros que dominan muy bien las lenguas aymara y quechua, con las variantes lingüísticas a veces ignoradas. Aquí apreciamos el interés y la dedicación de directoras/es y profesoras/es por la incorporación de estas actividades en las agendas culturales de los establecimientos participantes de la investigación.

Luego, al ser consultados mediante entrevistas, el profesorado consideró que la formación en interculturalidad es limitada e inexistente en cuanto a la oferta de programas de perfeccionamiento. Además, sugieren incorporar programas formativos permanentes para todas/os las/os educadoras/es de la región. Con respecto a las líneas formativas, contrastarlas con las diversidades culturales presentes en las escuelas rurales y urbanas, formuladas por expertas/os en educación intercultural, reconocidos/as por las comunidades en el rescate de saberes ancestrales.

Sumado a lo anterior, que no solo exista una declaración intercultural en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Planes de Mejoramiento Educativo (PME) de todos los establecimientos de la región y del país, sino que se concrete en acciones, como la formulación e implementación de protocolos de acogida para las/os estudiantes y familias de orígenes y nacionalidades diversas. En

este aspecto, afirmamos que las unidades de Convivencia Escolar de las escuelas juegan un rol relevante, en cuanto a las estrategias de resolución dialógica de conflictos que pudieran derivarse de las situaciones de injusticias y desigualdad. Lo anterior, a causa de las disputas históricas entre países, procesos de chilenización y tensiones actuales hacia un otro diferente de origen latinoamericano y/o indígena, que si no son abordadas reproducen, por ejemplo, racismo, xenofobia y otros tipos de violencia en el ámbito educativo, que, en definitiva, se traducen en una educación carente de equidad y calidad, vulnerando los derechos de los estudiantes (Tijoux y Zapata-Sepúlveda, 2019).

Al mismo tiempo, en las actividades conmemorativas del calendario escolar, se incluyan festividades de las culturas de origen de las/los estudiantes, velando de no caer en la folclorización o nacionalismo que revivan los conflictos bélicos del siglo XIX. La idea es, concebirlas como espacios de valoración de los puntos en común, de intercambio de saberes y de análisis crítico de la historia, desde la perspectiva de los países de las/los estudiantes. Se sugiere, entonces, avanzar hacia el fomento de una noción de ciudadanía intercultural²⁶ (Tubino, 2015) o cosmopolita²⁷ (Cortina, 2009).

Finalmente, y como producto de divulgación a la sociedad, a partir de los principales resultados del proyecto FONDECYT N.º 1181713 se elaboró el Manual para Profesores Hablemos de nuestra diversidad cultural: Promoviendo los derechos de la infancia en establecimientos educativos de la región fronteriza de Arica y Parinacota, en Chile.

26. Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

27. Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Este material²⁸ fue preparado por Pamela Zapata Sepúlveda, David Quispe Alvarado, y Estrella Cañipa Ponce, y enriquecido por los aportes de estudiantes tesistas y colaboradores de Chile, Perú y Bolivia. Este texto se ofrece con el objeto de visibilizar la realidad migratoria compleja y diversa presente en los establecimientos educativos de la región. También para promover prácticas que favorezcan la integración de las/los niñas, niños y adolescentes hijas/os de inmigrantes y chilenas/os con y sin ascendencia andina y afro, con y sin residencia permanente y un origen nacional o extranjero diverso, según sus antecedentes familiares.

Desde la Universidad de Tarapacá esperamos aportar a la generación de conocimientos aplicados al bienestar y al desarrollo óptimo de sus comunidades. Lo anterior, a través de la formación de ciudadanas/os interculturales con una educación de calidad basada en el respeto y en la equidad que otorga la pertinencia cultural de su currículum.

28. Actualmente el Manual está en prensa y puede ser solicitado al correo: pzapatas@academicos.uta.cl



Agradecimientos

Como equipo de investigación agradecemos a las comunidades educativas de Arica y Parinacota que participaron en los estudios, en las personas de las/los estudiantes, sus padres, profesorado y directivos, a quienes esperamos representar en esta propuesta:

- Escuela América (E-26), Arica.
- Escuela Carlos Condell de la Haza (G-8), Valle de Lluta.
- Escuela Darío Salas (F-3), Valle de Azapa.
- Escuela Ignacio Carrera Pinto (G-27), Arica.
- Escuela Pampa Algodonal (G-31), Valle de Azapa.
- Liceo Agrícola José Abelardo Núñez M., Valle de Azapa.
- Liceo Agrícola Técnico Profesional Padre Francisco Napolitano, Valle de Lluta.
- Liceo Antonio Varas de la Barra (B-4), Arica.
- Liceo Politécnico (A-2), Arica.
- Liceo Técnico Profesional Granaderos, Putre.
- Liceo Valle de Codpa, Camarones.
- North American College, Arica.
- Colegio Saucache, Arica.

Agradecemos a las/los estudiantes y director de la Escuela Chitita (G-119), de la comuna de Camarones, por la experiencia y los saberes que generosamente nos compartieron durante el trabajo de campo. Finalmente, agradecemos al Dr. Pablo Espinoza Concha, académico por el Departamento de Español, Facultad de Educación y Humanidades, y Director del Sistema de Bibliotecas, Universidad de Tarapacá, por su dedicación y profesionalismo en la edición final del texto, que permitió lograr la mejor versión de este documento.

Bionota de la investigadora responsable y de las/ los coinvestigadoras/es

Pamela Zapata Sepúlveda

Psicóloga (Universidad de Tarapacá), Profesora Titular por la Escuela de Psicología y Filosofía de la Universidad de Tarapacá. Doctora por la Universidad de Salamanca (Programa Psicología Clínica y de la Salud), Post doc del International Center for Qualitative Inquiry de la University of Illinois at Urbana-Champaign a cargo del profesor emérito Dr. Norman K. Denzin.



Vinculación con el Proyecto Fondecyt 1181713: Investigadora Responsable.

Correo electrónico: pzapatas@academicos.uta.cl

María Loreto Mora Olate

Profesora de Castellano y Comunicación Social. Doctora en Educación, Universidad del Bio-Bío (Chile). Máster en Educación, Asesoramiento Educativo Familiar. C. Universitario Villanueva. Universidad Complutense de Madrid (España-Santiago de Chile).



Vinculación con el Proyecto Fondecyt 1181713: Coinvestigadora.
Correo electrónico: loretomora33@gmail.com

Dante Choque Caseres

Ingeniero Comercial/Licenciado en Ciencias de la Administración (Universidad de Tarapacá), Magister en Gestión para la Globalización (Universidad de Chile) y Ph.D. (The University of Sydney).



Investigador Asociado y, actualmente, postdoctoral del Centro de Estudios Interculturales Indígenas (CIIR) de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Vinculación con el Proyecto Fondecyt 1181713: Coinvestigador.
Correo electrónico: dchoquec@gmail.com

Carlos Mondaca Rojas

Licenciado en Educación y Profesor de Historia y Geografía por la Universidad de Tarapacá. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, Magíster en Educación Intercultural Bilingüe.



Vinculación con el Proyecto Fondecyt 1181713: Coinvestigador.

Correo electrónico: cmondacar@academicos.uta.cl

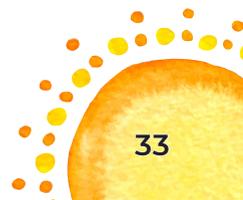
David Quispe Alvarado

David Carlos Quispe Alvarado es comunario de Qullana Chico Ch'ililaya. Sociólogo y docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Andrés y la Universidad Indígena Boliviana Tupak Katari.



Vinculación con el Proyecto Fondecyt 1181713 : Cooperador Internacional.

Correo electrónico: libertadandes@gmail.com



Estrella Eliana Cañipa Ponce

Posee estudios de Licenciatura en Sociología (Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de Chile). Basta experiencia en trabajo en terreno en la Región XV de Arica y Parinacota.



Vinculación con el Proyecto Fondecyt 1181713: Profesional de apoyo técnico.

Correo electrónico: ecanipap@gmail.com

