



VOL., 25 Nº 3 (Noviembre, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSN 1989-6395

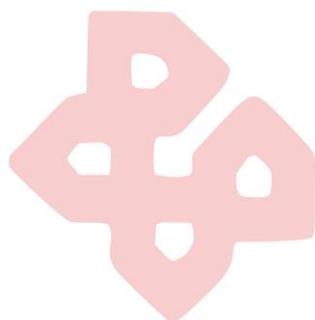
DOI:10.30827/profesorado.v25i3.21455

Fecha de recepción 03/06/2021

Fecha de aceptación 29/09/2021

INTERCULTURALIDAD ENTRE SABERES OFICIALES DEL CURRÍCULUM ESCOLAR Y SABERES LOCALES EN AULAS COMUNITARIAS EN CHILE

Interculturality between official knowledge of the school curriculum and local knowledge in community classrooms in Chile.



Donatila Ferrada

Claudia Jara Espinoza

Alejandra Seguel

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social(CIEJUS), Universidad Católica del Maule

E-mail de las autores:

[donatila.ferrada@gmail.com;](mailto:donatila.ferrada@gmail.com)

[klaudiss.j@gmail.com;](mailto:klaudiss.j@gmail.com)

aleseguel50@gmail.com

ORCID ID: [https://orcid.org/0000-0003-0942-4320;](https://orcid.org/0000-0003-0942-4320)

[https://orcid.org/0000-0002-4936-9701;](https://orcid.org/0000-0002-4936-9701)

<https://orcid.org/0000-0003-4532-7704>

Resumen:

La interculturalidad crítica, emerge como una propuesta de interculturalidad que supera las visiones relacionales y funcionales de la misma, pues busca producir cambios estructurales, institucionales y de relaciones sociales, con lo cual generar condiciones diversas de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir. Este planteamiento, concordante con los objetivos de la red de aulas comunitarias dialógicas que vienen desarrollándose en Chile desde el año 2005, buscan transformar el currículum escolar por medio del encuentro entre saberes locales y oficiales.

Mediante una investigación acción participativa, en dos aulas comunitarias, una, en una escuela en contexto cultural minero y, la otra, en contexto campesino, se busca determinar los saberes locales que disputan espacios y tiempo a los saberes oficiales de la escuela, y si éstos, logran transformar la estructura curricular monocultural oficial, desde la perspectiva de una interculturalidad crítica. Mediante conversaciones dialógicas, diálogos colectivos y registros audiovisuales, durante tres años, se identificaron diversos ámbitos de saberes comunitarios que ingresan al currículum escolar desplazando con ello, a saberes curriculares tradicionales. No obstante, el estatus que representan estos saberes en el currículum escolar difieren en favor de un aula respecto de la otra. Estos hallazgos, permiten discutir el grado de interculturalidad crítica a nivel curricular, y ofrecen praxis transformadoras en esa dirección.

Palabras clave: cambio cultural; educación comunitaria; educación intercultural.

Abstract:

Critical interculturality emerges as a proposal for interculturality that goes beyond its relational and functional visions, since it seeks to produce structural, institutional, and social relations changes, thereby generating diverse conditions of being, thinking, knowing, learning, feeling, and living. This approach, consistent with the objectives of the network of dialogic community classrooms that have been developing in Chile since 2005, seek to transform the school curriculum through the encounter between local and official knowledge. Through participatory action research, in two community classrooms, one, in a school in mining cultural context and, the other, in rural context, it aims to determine the local knowledge that disputes space and time to the official knowledge of the school, and whether these, manage to transform the official monocultural curricular structure, from the perspective of a critical interculturality. Through dialogic conversations, collective dialogues and audiovisual records, during three years, it was identified diverse areas of community knowledge that get in the school curriculum, displacing the traditional curricular knowledge. Nevertheless, the status that this knowledge represents in the school curriculum differs in favor of one classroom with respect to the other. These findings, allow discussing the degree of critical interculturality at the curricular level, and offer transformative praxis towards that way.

Key Words: cultural change; community education; intercultural education.

1. Presentación y justificación del problema.

Las comunidades educativas y sociales son cada vez más conscientes de las posiciones que ocupan al interior de la estructura social de la sociedad, de esta forma se (auto) perciben en una posición de discriminación o privilegio respecto de otras. Uno de los ámbitos que impacta esas posiciones, es la cultura de pertenencia de cada persona. De esta forma, si la cultura de pertenencia alcanza valoración o no en el conjunto de la sociedad, o es omitida o negada, afecta de forma dramática en cómo las personas y sus comunidades se perciben respecto de las demás. De acuerdo con Bernstein (1988), es por medio de la selección, clasificación, distribución y transmisión de la cultura que se considera legítima para formar parte del currículum escolar, como la sociedad distribuye el poder y el control social. Parafraseando a Walsh (2010), estos mecanismos resultan propios de la reproducción de las prácticas exclusoras del colonialismo hegemónico, monocultural, masculino y blanco, que impone su cultura y cosmovisión occidental como la única válida, por ejemplo, en Latinoamérica, a pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos, etc. Si bien, desde la política educativa, en las últimas décadas en este continente, se han abiertos

espacios para la consideración de propuestas curriculares que rescaten saberes propios de estas “otras culturas”, dichos saberes han perdido su naturaleza cultural, evolucionando hacia procesos interculturales para pueblos indígenas o afrodescendientes. Todas estas propuestas curriculares, resultan estar focalizadas en determinados territorios y sin impactar los *currícula* nacionales monoculturales occidentales que siguen perpetuándose ausente de la diversidad cultural propia de América Latina, con la consecuente invisibilización, omisión, negación y muchas veces menosprecio de las demás culturas no incluidas como válidas para ser aprendidas por las y los escolares.

Otro impacto que se observa en esta realidad, está vinculada al sistema de creencias que se ha desarrollado prolíficamente en la sociedad en general, en torno al entendimiento de la interculturalidad, que la asocia exclusivamente con los pueblos originarios o afrodescendientes, y más recientemente, al impacto que ha traído aparejado el proceso de intramigración al interior del continente. Sobra decir, que la riqueza de diversidad cultural en Latinoamérica no se agota en la indígena y afrodescendiente, pues están las otras culturas olvidadas de los currícula nacionales, entre ellas, la cultura marginal, la cultura popular. En el caso de Chile, la diversidad cultural es tan rica como en el resto de Latinoamérica, ejemplo de ello, son los 9 pueblos indígenas y la de los pueblos afrodescendientes, como representantes de la diversidad cultural reconocidos por el convenio 169 (Chile, 2009a). Sin embargo, la extensión y diversidad geográfica del país y sus diferentes actividades productivas han desarrollado otra diversidad cultural, tal vez tan o más invisibilizadas que las anteriores, tal es el caso de la cultura campesina, minera, costera, del desierto, de las montañas, entre otras. Probablemente, esta omisión tenga relación con que estas otras culturas generalmente comparten la misma lengua que la cultura hegemónica, y que sus integrantes no sean racialmente homogéneos, por lo general se trata de blancos, blanco-mestizos e indígena occidentalizados, cuestión que las hace menos identificables como colectivos y más invisibles aún. Lamentablemente, se ven cotidianamente expuestas, también a las relaciones de poder de la cultura hegemónica, y como consecuencia, a la omisión en las disputas por un currículum escolar intercultural en que se consideren sus saberes. Estas cuestiones, en el ámbito de la educación pública, complejizan el debate por la interculturalidad como proceso sociológico y pedagógico.

Ahora bien, profundizando y delimitando el campo conceptual de la interculturalidad, de acuerdo con Walsh (2010), ésta tiene tres acepciones: la relacional, la funcional y la crítica. La interculturalidad relacional, se limita al contacto e intercambio entre culturas distintas (entre prácticas, valores y tradiciones, saberes, personas), aspectos que pueden darse en situaciones de igualdad o desigualdad, pero sin impactar la estructura social establecida. La interculturalidad funcional, pone su acento en la diversidad y la diferencia cultural con la finalidad de incluirlas en la estructura social establecida, pero sin afectar ésta. De esta forma, tanto la interculturalidad relacional como la funcional no afectan la estructura desigual de la sociedad. En cambio, la interculturalidad crítica no considera la diversidad en sí misma como punto de partida de la interculturalidad

sino el cuestionamiento de la estructura colonial que construye la diferencia cultural en base a relaciones de poder. “Desde esta posición la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso de y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de subalternidad-” (Walsh, 2012, 4). De allí que la interculturalidad crítica, no se focaliza solamente en los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino que es transversal a toda la sociedad, incluidos los blanco-mestizos occidentalizados. Para desarrollar una interculturalidad crítica, “es necesario remover los cimientos profundos de estructuras que han generado procesos de exclusión, marginación y discriminación y este es un empeño al que se deben vincular todos los actores sociales” (Lara, 2015, 228), como también se requiere de “una praxis inmanente, que en la cotidianidad pueda avanzar en la denuncia de aquellos procesos de sometimiento micropolíticos que formulan realidades históricas” (Zuchel y Henríquez, 2020, 100).

En base a lo anterior, podemos hipotetizar que un proyecto de transformación educativa que opte por un currículum intercultural relacional quedará limitado a los niveles de intercambio cultural entre la cultura hegemónica representada en el currículum escolar oficial y la cultura indígena, campesina u otra que logre ingresar al mismo, por ejemplo. Este intercambio, puede ser reducido a la contextualización de algunos saberes oficiales de la cultura local que sirvan de apoyo para conseguir los aprendizajes de los primeros, consideración que no impacta en la desigualdad de estatus de un saber respecto del otro, menos de la cultura subalterna respecto de la hegemónica. Por su parte, un proyecto de transformación educativa que opte por un currículum intercultural funcional quedaría limitado a la valoración de la cultura en sí misma, en nuestro ejemplo, se autorizaría un proyecto curricular que incluya una asignatura de la cultura indígena, campesina u otra, tal como se ha hecho en Chile con la educación intercultural bilingüe dirigida a pueblos indígenas que considera la asignatura de lengua y cultura indígena (Chile, 2009b), cuestión que fortalece la diferencia sin impactar la estructura social colonial. En cambio, un proyecto de transformación educativa que asuma una interculturalidad crítica debería, al menos, impactar la estructura curricular hegemónica colonial que distribuye el saber oficial a través de asignaturas (materias escolares), distribuidas en tiempos y espacios escolares en función de lo que se quiere priorizar o incluso subvalorar.

Desde este marco conceptual, la presente investigación se contextualiza en el marco de un movimiento social iniciado en Chile en el año 2005, cuyo eje de acción ha sido la promoción de procesos de transformación educativa en escuelas públicas chilenas, iniciándose con una sola experiencia en la región (Ferrada, 2012). Hoy, estas experiencias organizadas en aulas comunitarias, se encuentran extendidas a lo largo del país, existiendo un registro de 60 de ellas, distribuidas en 10 de las 16 regiones (Ferrada, 2020). Uno de los focos de transformación que han abordado algunas de estas experiencias, es la demanda por un currículum que busca reconocimiento, visibilización y valoración de sus culturas de pertenencia (saberes de la cultura campesina, saberes de la cultura minera, saberes indígenas, saberes de la cultura del desierto, saberes de la cultura costera), en una lucha por impactar el currículum escolar oficial seleccionando sus propios saberes comunitarios como

contenidos escolares, y de esta forma, revertir los procesos de colonización curricular. En esta perspectiva, estas aulas coinciden que “decolonizar la educación significa reconocer que los indígenas, campesinos, afrodescendientes o no-oyentes vienen ... no solo a aprender y transformarse, sino también a enseñar” (Ortiz et al., 2018a, p. 205)

Una forma de decolonización presente en estas aulas comunitarias, es que, en ellas participan y en toda la trayectoria educativa, una diversidad de integrantes de cada comunidad, entre quienes se encuentran, madres, abuelas, artesanas, comerciantes ambulantes, obreros, escolares, docentes de las comunidades educativas, profesionales de la educación y de otras áreas (Ferrada, 2020). Estas personas, tratan de igualar posiciones de poder en la toma de decisiones, es decir, dan voz, decisión y acción a quienes tradicionalmente no son visibilizados ni protagonistas en las escuelas. Desde estas condiciones, quienes integran estas aulas comunitarias, se movilizan para disputar tiempos y espacios escolares al interior del currículum oficial a fin de incluir en igualdad de estatus sus saberes comunitarios como parte del currículum escolar. Desde estos focos definidos por las aulas comunitarias, resulta plausible suponer que dichas praxis pueden encontrar relación con la perspectiva de la interculturalidad crítica planteada por Walsh (2010, 2012)

Este supuesto, es el que asume esta investigación, focalizada en Chile en dos aulas comunitarias de escuelas públicas que adhieren explícitamente por una interculturalidad crítica. Una, situada en contexto cultural campesino en la región del Maule, y la otra, en contexto cultural minero en la región del Biobío. Ambas aulas, se propusieron responder si ¿logran o no desarrollar interculturalidad crítica? Para tales efectos, la investigación acción participativa fue guiada por las siguientes preguntas: a) ¿qué saberes comunitarios logran ser seleccionados e incorporados al currículum escolar resultado de las acciones del colectivo en cada una de estas aulas comunitarias?, b) ¿qué estatus logran alcanzar los saberes comunitarios en el currículum escolar oficial preestablecido? y de incluirse saberes comunitarios que disputen estatus al currículum oficial c) ¿qué nivel de interculturalidad crítica alcanzan?

2. Método

Se trata de una investigación acción participativa basada en una epistemología colaborativa-participativa (Flas Borda, 1979; Gayá Wicks and Reason 2009; Heron and Reason 1997), a través del enfoque de investigación dialógica-kishu kimkelay ta che (Ferrada y Del Pino 2018; Ferrada, 2017). Este enfoque metodológico, se basa tanto en la dialogicidad como fuente de la construcción del conocimiento, como en la recuperación del legado histórico que portan las personas. Esto último, recogido en la expresión kishu kimkelay ta che que significa en lengua mapuce (indígena) “nadie aprende solo, nadie conoce la realidad por sí mismo, sino que lo hace con otros y a partir del legado histórico de sus antepasados” (Catriquir, 2007). De esta forma, esta metodología busca construir conocimiento

interrelacionando cosmovisiones y/o culturas diferentes, por ejemplo la cultura chilena, la occidental, la indígena, la campesina, la minera, a partir de la nivelación del estatus epistémico entre las personas que investigan y las personas que son investigadas, partiendo del supuesto que cada quien aporta desde su propia experticia, las primeras desde su formación académica y las segundas desde la propia experiencia y sabiduría de cada una. Todo ello, a partir del acuerdo previo entre ellas, sobre su disposición a que sus contribuciones pueden ser susceptibles de críticas por los demás participantes (Habermas, 1987).

Con la finalidad de alcanzar la nivelación epistémica, se conforman comunidades de investigación, integradas por personas con formación académica en investigación y por personas de la propia comunidad que deciden emprender procesos de investigación acción participativa dialógica-kishu kimkelay ta che, dirigidos a movilizar procesos de transformación. Estas comunidades de investigación deciden ¿qué, cómo, para qué y por qué investigar? (Ferrada, 2017).

Desde estos antecedentes, este estudio conformó dos comunidades de investigación, una, en un aula comunitaria en contexto campesino y la otra en contexto minero, dado el interés de ambas aulas por profundizar en sus procesos de transformación desde la interculturalidad crítica. La primera comunidad de investigación, se sitúa en una escuela unidocente, pública, ubicada geográficamente en la zona centro norte del país, en contexto de alta ruralidad y alto índice de vulnerabilidad (100%) de acuerdo a cifras oficiales (Chile, 2020), racialmente heterogénea y con fuerte arraigo a la cultura campesina. Esta aula comunitaria, iniciada en 2015, integrada por la docente, sus estudiantes, asistente de aula, docente de educación física, nutricionista, madres, abuelas, artesanas y obreros agrícolas, conforman un colectivo movilizado de 25 personas. En adelante, “aula campesina”. La segunda comunidad de investigación, se sitúa en una escuela pública, ubicada geográficamente en la zona centro sur del país, en contexto de alta urbanidad, alto índice de vulnerabilidad (95%) de acuerdo a cifras oficiales (Chile, 2020), racialmente heterogénea, caracterizada por un pasado reciente centrado en la mina de carbón en el borde costero del océano pacífico. Esta aula comunitaria, iniciada en 2009, integrada por la docente, sus estudiantes, asistente de aula, madres y abuelas, conforma un colectivo movilizado de 54 personas. En adelante, “aula minera”. Además, ambas aulas oficialmente adscriben al currículum escolar expresado en los planes y programas de estudios de las bases curriculares nacionales, es decir, no cuentan con planes y programas propios aprobados por el Estado. En este contexto, cada comunidad de investigación, quedó conformada por personas que integran estas aulas, más una investigadora proveniente de una universidad chilena (Tabla 1)

Ambas comunidades de investigación, sistematizaron los hallazgos durante tres años a través del registro de diálogos colectivos y conversaciones dialógicas, procedimientos propios de la metodología de investigación dialógica-kishu kimkelay ta che (Ferrada, 2017), además de registros audiovisuales del desarrollo de las clases (Tabla 1). Los diálogos colectivos se definen como encuentros comunicativos entre

varias y diversas personas que debaten sobre un contenido, en cambio, la conversación dialógica se desarrolla entre dos personas a fin de profundizar una temática en particular. En ambos procedimientos, quienes participan lo hacen desde posiciones igualitarias (sin distinción entre quien investiga respecto de quienes son investigadas). De allí, que en estos diálogos y conversaciones, desaparece la figura tradicional de quien investiga entendida como aquella que escucha y capta todo lo que allí se debate sin intervenir. Por el contrario, quien investiga, se suma como alguien con postura, conocimiento y experiencia sobre dichas temáticas, al igual que las demás personas que allí participan. Por su parte, los registros audiovisuales consideraron filmaciones de clases que incluían a la totalidad de participantes del aula comunitaria (docentes, escolares, madres, abuelas, artesanas, etc.), en los distintos espacios usados en la tarea educativa que se proponían, dentro de la escuela (aulas, biblioteca, patios, laboratorios) y fuera de ella (viviendas de madres y abuelas, huertos, locales de fabricación de artesanía, terrenos de pastoreo y agrícola, etc.).

Tabla 1

Comunidades de investigación y procedimientos usados

Comunidad de investigación	Integrantes de la comunidad de investigación	Procedimientos de construcción de conocimiento	de validación del conocimiento
Aula campesina	15 integrantes: 1 docente responsable de aula, 8 estudiantes de diversos cursos, 3 artesanas, 1 personal técnico, 1 asistente de aula y 1 investigadora	15 Conversación dialógica 16 Diálogos colectivos 34 Registros Audiovisuales	11 Az kintun
Aula minera	14 integrantes: 1 docente, 1 asistente de aula, 1 auxiliar, 5 madres, 1 abuela, 4 estudiantes del mismo curso, 1 investigadora.	14 Conversación dialógica 18 Diálogos colectivos 36 Registros Audiovisuales	11 Az kintun

Fuente: Elaboración propia.

Todos los procedimientos usados fueron transcritos una vez desarrollados y luego, analizados por todo el colectivo que compone cada comunidad de investigación, acordando ambas comunidades, que entenderían por saberes comunitarios incorporados al currículum escolar, estatus de saberes curriculares y niveles de interculturalidad crítica, lo siguiente:

- **Saberes comunitarios incorporados al currículum escolar:** conjunto de saberes comunitarios que logran ser ingresados al currículum escolar. Se trata de saberes manifestados por quienes participan del aula comunitaria sin que nadie tenga el privilegio de silenciar o negar alguno de ellos. Además, estos saberes deben ser abiertos al debate por las demás personas para determinar

si son libres o no de poder. De allí que se distinguen dos tipos de diálogos: los libres de poder y los debatidos. Los primeros, son aquellos diálogos que a juicio de la comunidad de investigación son portadores de la racionalidad comunicativa (Habermas, 1999), es decir, son verdaderos (mundo objetivo), ajustados al contexto (mundo social) y quien los emite porta credibilidad frente al colectivo (mundo subjetivo). En cambio, los segundos, son aquellos que, a juicio de la comunidad de investigación, trasgreden alguno de estos mundos, por ejemplo, lo que se afirma puede ser verdadero y la persona es creíble, pero no se considera el contexto en que se dice, por lo mismo son estos los que requieren ser debatidos.

- **Estatus de saberes curriculares:** espacios y tiempos curriculares ocupados por los saberes comunitarios respecto de la estructura del currículum oficial preestablecido. Entendiendo los espacios, como lugares que ocupan los saberes comunitarios en el plan de estudio en que reducen o quitan lo preestablecido para el currículum escolar oficial. Y el tiempo, como la temporalidad que cubren los saberes comunitarios en el plan de estudio oficial en que reducen o quitan lo preestablecido por el currículum escolar oficial. Cada comunidad de investigación llevó registro de los tiempos asignados y de los espacios ocupados en el currículum escolar. Para tales efectos, el estatus fue determinado por el porcentaje simple respecto del tiempo y espacio exigido por la regulación oficial de la Ley 19532/1997 de jornada escolar completa de 38 horas mínimas semanales de aula (Chile-Mineduc, 2021).
- **Niveles de interculturalidad crítica:** grado de transformación de la estructura curricular oficial considerando los tiempos y espacios que los saberes comunitarios logran disputar al currículum oficial. Con fines metodológicos, las comunidades de investigación establecieron 3 niveles: a) interculturalidad crítica alta, cuando los saberes comunitarios logran superar el 50% de tiempo destinado al currículum oficial y logran traspasar más del 90% de la totalidad de las asignaturas del plan de estudio; b) interculturalidad crítica mediana, cuando los saberes comunitarios logran incorporar saberes curriculares comunitarios ocupando tiempos entre un 30- 49% del total del currículum oficial y al menos un 50% de las asignaturas incorporan saberes comunitarios; y, c) interculturalidad crítica escasa o nula, cuando los saberes comunitarios ocupan tiempos menores al 29% y las asignaturas que incorporan saberes comunitarios representan menos del 30% del total de ellas.

Para la validación colectiva se utilizó el procedimiento az kintun (Tabla 1), propio de la investigación dialógica-kishu kimkelay ta che, que en lengua mapuce significa “mirar con atención, con la intención de buscar y encontrar algo en conjunto con otros” (Ferrada y Del Pino, 2017:10). Este procedimiento se realizó con toda la comunidad cada vez que se identificaban los saberes comunitarios,

determinaban los estatus entre saberes curriculares y los niveles de interculturalidad crítica.

3. Resultados

3.1. Saberes comunitarios en el currículum escolar

En la búsqueda por determinar la presencia o no de interculturalidad crítica en las aulas comunitarias, las comunidades de investigación, se abocaron en primera instancia a responder ¿qué saberes comunitarios logran ser incorporados al currículum escolar resultado de las acciones del colectivo que conforma cada una de estas aulas comunitarias? Estos fueron sistematizados a lo largo de los tres años que duró el estudio.

En el caso del aula minera, se identificaron 4 nodos temáticos que fueron incluidos en el currículum escolar, a saber, desarrollo socioemocional, cuidado de animales, cultura minera y cultura feriante (Tabla 2).

Tabla 2
Saberes comunitarios presentes en el currículum escolar en el aula minera.

Nodos temáticos	Síntesis saberes comunitarios en currículum escolar	Ejemplos extractos de diálogos libres de poder	Ejemplos extractos de diálogos debatidos
Desarrollo socioemocional	Actividades diarias de compartir desayuno entre escolares, madres, abuelas, docente en aula, generación de ambientes afectivos, contención y acompañamiento, presencia permanente de clima de aprendizaje libre de coerciones, libertad y autonomía para libre expresión.	“...lo primero es recibirlos con un abrazo, hacerlos sentir bien, queridos, cuidados, preguntarles ¿cómo se sienten? Además, todas las mañanas les esperamos con una leche con chocolate” (Docente)	“...hay niños que tienen mucha carencia afectiva, ya saben a X, lo tienen abandonado, anda sucio, no duerme, etc.” (Diálogos). Debatándose en torno a la estigmatización que se realiza de niños y niñas que no son responsables de las condiciones en que viven sus padres, y que ello no es solo responsabilidad de la familia directa sino también de una ausencia del Estado.
Cuidado de animales	Tenencia responsable de mascotas, cuidados sanitarios, derechos humanos y de otras especies animales, rol de animales en la supervivencia del planeta	“...a las mascotas hay que cuidarlas, quererlas, vacunarlas, o sea, hay que tratarlas igual que como nos gustaría a nosotros que nos traten” (Madre)	“...en ocasiones uno recoge un animal y lo trae pensando que puede ser mascota, pero luego ves que no te sirve y en ese caso uno se ve obligado a abandonarlo”

Cultura minera	<p>Historias, leyendas y cuentos de la mina del carbón (actividad productiva histórica reciente de la ciudad), relatos orales, patrimonio cultural vivo (personas) y patrimonio cultural preservado en la ciudad (monumentos, construcciones, barrios y viviendas de mineros). Efectos económicos del cierre de la actividad minera en la ciudad. Percepción de las personas sobre la crisis económica posterior al cierre. Cosmovisión de codependencia vital entre minero y animales, aspectos mágicos de la cultura minera</p>	<p>“...propongo enseñar las historias mineras que se relacionan con la convivencia con los animales, porque los mineros dependían de ellos para sobrevivir y protegerse del gas letal de la mina” (Abuela)</p>	<p>(Diálogos). Debatiéndose el abandono como maltrato animal y tenencia irresponsable de mascotas.</p>
	<p>“...la mina es trabajo de hombres, en la mina los niños trabajaban y eran fundamentales para no morir en ellas porque te avisaban si se moría el pajarito” (Diálogos). Debatiéndose la cultura machista y la explotación infantil.</p>		
Cultura feriante	<p>Actividad productiva actual y principal de la comunidad a la que atiende la escuela. Formas de productividad, tipo de transacciones, estrategias de cálculos matemáticos mentales y actividades sociales propias de los feriantes.</p>	<p>“...podríamos enseñar también sobre la feria, todo el mundo la conoce, ya que aquí se vive en torno a ella, enseñar la forma en cómo se hacen cálculos mentales rápidos para dar vuelta, la solidaridad que hay entre los feriantes” (Madre)</p>	<p>“...es lo que le toca al pobre, no le queda otra que trabajar” (Diálogos). Debatiéndose que esas expresiones naturalizan la desigualdad y con ello precariedad laboral.</p>

Fuente: Elaboración propia con apoyo Software NVIVO 12.0 Plus.

Los saberes comunitarios que recoge el aula minera dicen relación, por una parte, con la historia reciente de la ciudad en la que se ubica esta escuela, cuya actividad productiva fue la minería del carbón (hasta 1995), y por otra con su presente, la reconversión hacia actividades comerciales centradas en la cultura feriante, ambas culturas permanecen vigentes y en ocasiones entrecruzadas. Un ejemplo de ello, es que tanto la cultura minera como la cultura feriante, tienen una estrecha relación con el cuidado de animales, pues en ambas culturas, ciertos animales resultan claves para el desarrollo de este tipo de actividades productivas. En el caso de la mina, el ave que acompaña al minero, era indicador de un trabajo seguro en los túneles, la muerte de ésta, también significaba su muerte. En el caso

de la cultura feriante, conviven con la presencia de animales domésticos, pues ellos son por un lado compañía, y por otro, colaboración (limpieza del lugar). En el caso de la presencia de roedores en la feria, son indicadores para fortalecer la sanitización de los espacios para asegurar la salud del colectivo. De allí entonces, que el cuidado de animales, para esta aula comunitaria, resulta transversal en ambas culturas (minera y feriante), temática que se articula con tenencia responsable de mascotas y derechos de los animales. Finalmente, el nodo desarrollo socioemocional emerge como una necesidad del colectivo con el objetivo de garantizar los derechos de la infancia en cuanto a lo físico (alimentos), social (protección) y psicológico (afectivo), dadas las características de riesgo psico-socio-nutricional en la que se encuentran las y los escolares de esta aula.

Los extractos de diálogos evidencian la forma en que se fueron decidiendo los saberes comunitarios de forma colectiva, tanto cuando alcanzan acuerdos sin cuestionamientos como cuando no lo hacen. Particularmente interesante resultan los alcances de los debates, en esta aula, pues en ellos analizan sus vivencias más allá de sus contextos, vinculando sus realidades a responsabilidades del Estado. Así, vinculan el abandono de la infancia con la pobreza, precariedad y desigualdad laboral en que viven las familias de las y los escolares (desarrollo socioemocional y cultura feriante); el maltrato animal (en cuidado de animales) con los procesos colonizadores patriarcales y sus efectos en el maltrato infantil (cultura minera). En consecuencia, cuando los colectivos deciden sobre los saberes que quieren incluir en el currículum escolar, también deciden cuál es el sentido que ellos quieren desarrollar en el proceso pedagógico de la formación de sus hijas e hijos.

Por su parte, el caso del aula campesina, se identificaron 6 nodos temáticos que fueron incluidos en el currículum escolar, a saber, salud y sanación, cuidado de animales, horticultura, gastronomía local, artesanía local y festividades campesinas (Tabla 3).

Tabla 3
Saberes comunitarios presentes en el currículum escolar en el aula campesina.

Nodos temáticos	Síntesis saberes comunitarios en currículum escolar	Ejemplos extractos de diálogos libres de poder	Ejemplos de extractos de diálogos debatidos
Salud y sanación	Relación cuerpo mente, prácticas de meditación, reconocimiento de capacidades corpóreo-emocionales, propiedades nutricionales de alimentos de la zona, actividades físicas al aire libre, integración del ser humano con la naturaleza.	“...se requiere un proceso de sanación, ¿les parece un taller que aborde estas cosas? para manejar el estrés, para integrar el cuerpo con la mente, división que la escuela tradicional naturaliza, pero que hace mal para lograr un desarrollo integral, aprovechar la naturaleza que tenemos aquí”	“a veces uno los invita a comer comida chatarra para celebrar su cumpleaños” (Diálogos) Debatándose el mensaje de comida de baja calidad nutritiva asociada a celebración.

		(Docente)	
Cuidado de animales	Relación con animales, cuidados, protección y precauciones, responsabilidad humana frente a otras especies, derechos humanos y de otras especies. Animales como patrimonio cultural base de la cultura campesina.	“...tener una mascota del colegio, donde niños y niñas se turnan semana a semana para llevarla a su casa, cuidarla, alimentarla, darle afecto, establecen un vínculo con ella, y luego, la traen en perfecto estado a la escuela” (Asistente de aula)	“...a veces para educar un perro hay que pegarle” (Diálogos) Debatiéndose el maltrato animal y abuso de poder basado en el especismo.
Horticultura	Tratamiento de la tierra, sembrado, cultivo y cosecha de hortalizas propias de la zona. Valoración del cultivo sin pesticidas. Cuidado del medio ambiente. Interdependencia entre la forma de cultivo y la supervivencia de las personas.	“... ¿alguien sabe el cultivo de las lechugas?, yo!, se siembran las semillas, se arregla la tierra” (Madre)	“...todas las hierbas pueden comerse, eso es lo que tienen que aprender” (Diálogos) Debatiéndose como mensaje erróneo, pues muchas hierbas son venenosas o poco nutritivas para la salud.
Gastronomía local	Recuperación, recopilación, archivo y aprendizaje de recetas tradicionales propias de la zona. Patrimonio cultural vivo (abuelas portadoras de saberes orales y haceres culinarios)	“...como nos habíamos puesto de acuerdo para preparar una cazuela con pantrucas, vamos a organizar los ingredientes primero. Esta es una comida típica de aquí, es muy nutritiva porque tiene carne, verduras y masas, todo lo que el cuerpo necesita” (Abuela)	“...la comida casera siempre es la mejor, aunque sea solo agua con sal” (Diálogos). Debatiéndose sobre la malnutrición pues la comida casera también debe cumplir con los mínimos nutricionales para garantizar salud.
Artesanía local	Dominio de técnicas de artesanía propias de la zona (greda y coirón). Patrimonio cultural vivo (artesanas portadoras de saberes orales y haceres artísticos y utilitarios para la comunidad)	“...la idea es que dejen volar la imaginación y hagan lo que les parezca mejor, hacerlo con las manos primero, y luego si quieren probar un molde” (Artesana)	“...hay que sacar toda la tierra buena para la greda y así poder vender más utensilios” (Diálogos). Debatiéndose la visión extractivista actual que no piensa en las futuras generaciones.

Festividades campesinas	Festejos y juegos campesinos tradicionales practicados en la zona (juegos de tejo, carrera en saco, etc.)	“...pueden ser las fiestas propias de la vida campesina, de las cosechas, la celebración de la tierra” (Obrero agrícola)	“...hay que celebrar estas fiestas a lo grande porque refuerzan la cultura chilena” (Diálogos). Cuestionándose que la cultura chilena no es una sola, sino que hay que celebrar todas las culturas, entre ellas, la propia, también la diversidad de culturas indígenas presentes en el país.
--------------------------------	---	--	--

Fuente: Elaboración propia con apoyo Software NVIVO 12.0 Plus.

Los saberes comunitarios del aula campesina, recogen, por una parte, aspectos propios de la vida del campo que desean relevar y así dar estatus curricular a sus propias formas de ser y estar en el mundo, cuestiones que el currículum oficial no contempla. El cuidado de animales, la horticultura, la gastronomía y la artesanía son saberes que son incorporados como prácticas situadas en el propio escenario en que se producen, es decir, la artesanía se desarrolla en los propios talleres de la artesana que participa, la gastronomía en los hogares de abuelas de la comunidad, el cuidado de animales en el propio terreno en que circulan. Excepción de ello, son las temáticas sobre festividades campesinas y salud y sanación que optan por espacios mixtos, pues se desarrollan tanto en las aulas escolares como en espacios abiertos de la comunidad. Por otra parte, la temática de preocupación vigente - si bien no es exclusiva de la vida campesina- como lo es la salud y la sanación, adopta un enfoque holístico integrando a la persona al conjunto de la naturaleza, con lo cual retoma la comprensión campesina que no fragmenta el cuerpo de la espiritualidad. En consecuencia, esta aula al igual que la minera, decide qué enseñar de su propia cultura y con qué sentido orientar el proceso pedagógico de la formación de sus hijas e hijos.

Respecto de los diálogos que se llevaron a cabo en el aula campesina, se observa una situación similar a la observada en el aula minera, en cuanto al cuestionamiento y apertura crítica sobre los nodos temáticos que requieren ser debatidos. Particularmente destacable resulta, el cuestionamiento del mensaje elaborado por la publicidad de la cultura hegemónica que asocia celebración con mala calidad nutritiva de ciertos alimentos, también que todo lo natural y/o casero es bueno *per se* (en nodos de salud y sanación, horticultura y gastronomía local), la visibilización de las relaciones de poder ejercidas entre la especie humana frente a la de otros animales (en cuidado de animales), la depredación de los recursos naturales que limita el futuro de la especie (en artesanía local) y la visión monocultural impuesta que niega la cultura local (festividades campesinas). En consecuencia, se observa una visión crítica de las posturas que intentan reproducir la visión colonial, al igual que en el aula minera.

En síntesis, en ambas aulas, los nodos temáticos que ingresan saberes comunitarios de la cultura local, problematizan aspectos claves de la estructura social establecida que reproduce el currículum escolar oficial, por consiguiente, desarrollan prácticas escolares reflexivas y críticas orientadas a la decolonización del saber educativo hegemónico (Figura 1), aspectos que las aproximan a una interculturalidad crítica.

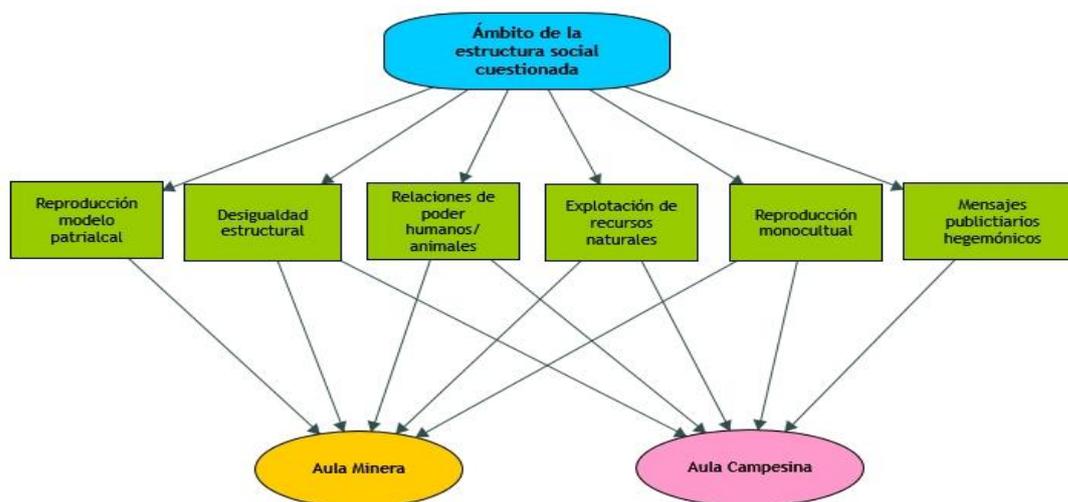


Figura 1. Ámbitos de la estructura social problematizados en aulas comunitarias
Fuente: Elaboración propia con apoyo Software NVIVO 12.0 Plus.

3.2. Estatus curricular de saberes comunitarios en el currículum escolar

En una segunda instancia, las comunidades de investigación, en su búsqueda por conocer la profundidad de la interculturalidad crítica encontrada en el punto anterior, se preguntaron ¿qué estatus logran alcanzar los saberes comunitarios que son incluidos en el currículum escolar oficial preestablecido? Los hallazgos, revelan la magnitud de la transformación alcanzada por cada una de estas aulas, cuya jornada escolar, en ambos casos, es de 38 horas semanales que se distribuyen en 11 asignaturas que componen el currículum oficial.

Los resultados muestran que el aula minera logra ocupar con saberes comunitarios 11,8 horas del total de las 38, es decir, supera el 30% del tiempo escolar semanal, quedando así menos del 70 % para los saberes curriculares oficiales. Estos datos, muestran un importante logro en la disputa por los tiempos del currículum oficial, aunque aún el estatus de los saberes comunitarios sigue siendo inferior al de los saberes curriculares oficiales. En cambio, el aula campesina, logra ocupar 22,5 horas del total, es decir, que los saberes comunitarios usan el 60% del tiempo escolar, reduciendo así, a los saberes curriculares oficiales que quedan solo con un 40%. Estos datos muestran que la transformación llevada a cabo impacta el currículum oficial, siendo posible evidenciar que los saberes comunitarios se posicionan con mayor estatus que los saberes curriculares oficiales, en el caso del aula campesina, y en menor, en el caso del aula minera, cuando se les evalúa respecto del tiempo escolar dedicado a ellos (Figura 2).

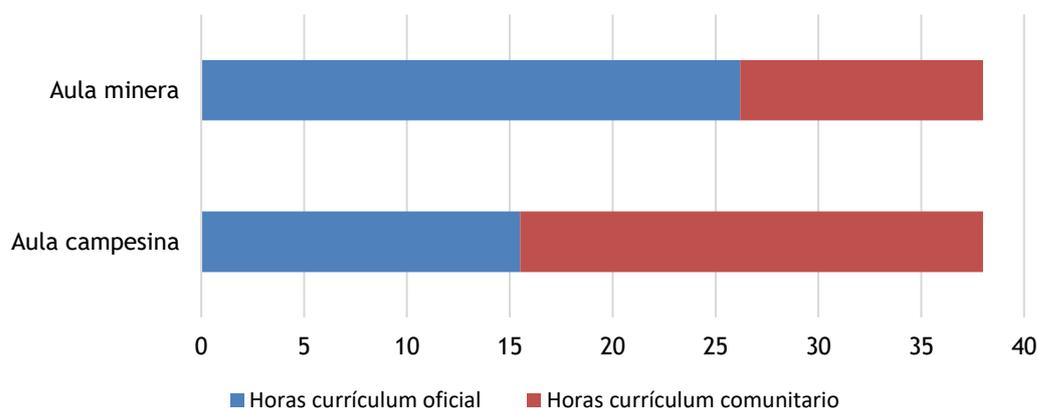


Figura 2. Estatus de saberes comunitarios versus saberes oficiales en ambas aulas
Fuente: Elaboración propia.

Con estos resultados, las comunidades de investigación quisieron saber ahora ¿cuáles son las asignaturas del currículum oficial que están siendo disputadas por estos saberes comunitarios? Las 11 asignaturas que componen el currículum oficial distribuyen las 38 horas como sigue: Lenguaje y comunicación con 8 horas, Matemática con 6 horas, Historia, geografía y ciencias sociales y Ciencias Naturales con 3 horas cada una, Artes visuales, Música y Religión con 2 horas cada una, Educación física y salud con 4 horas, Tecnología con 1 hora, Orientación con 0,5 horas y 6,5 horas de libre disposición.

Los hallazgos revelan que en el caso del aula minera (Figura 3), se observa que las asignaturas escolares intervenidas son 6 de las 11, a saber, Lenguaje y comunicación, Libre disposición, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Tecnología y Orientación, quedando sin intervenir las asignaturas de Ciencias Naturales, Religión, Educación física y salud, Música y Artes visuales. Además, se observa que la disputa por los tiempos escolares intenta impactar tanto en materias del área científico humanista (lenguaje, matemática e historia) como de formación general (orientación y horas de libre disposición).

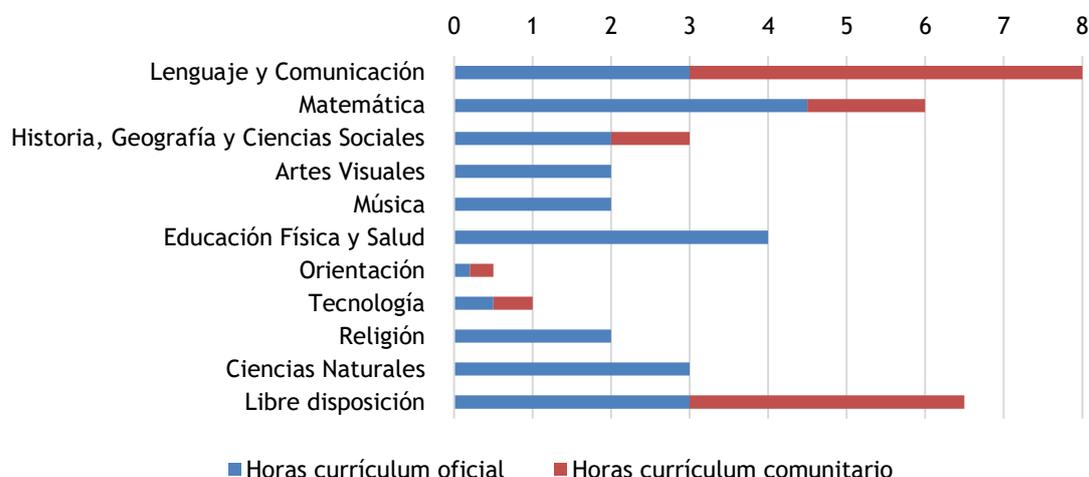


Figura 3. Estatus de saberes comunitarios vs saberes oficiales por asignatura en aula minera
Fuente: Elaboración propia.

También se observa que la asignatura de Lenguaje y comunicación y las horas de Libre disposición logran ocupar más de la mitad del espacio destinado a ellas, con exactamente la mitad, aparecen Tecnología y Orientación, en cambio, Historia solo alcanza un tercio. Con estos resultados, se confirma el hallazgo anterior de esta aula, que si bien, desplazan el currículum oficial notoriamente, aún no logra equiparar el estatus entre contenidos comunitarios y contenidos curriculares oficiales.

En el caso del aula campesina (Figura 4), se observa que las asignaturas escolares intervenidas son 10 de 11, a saber, Libre disposición, Lenguaje y comunicación, Educación física y salud, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, geografía y ciencias sociales, Tecnología, Artes visuales, Música, Orientación. También es posible constatar que la intervención alcanzada por esta aula logra impactar transversalmente todas las asignaturas (excepto Religión) y todas sus áreas (científica humanista, técnica artística y formación general).

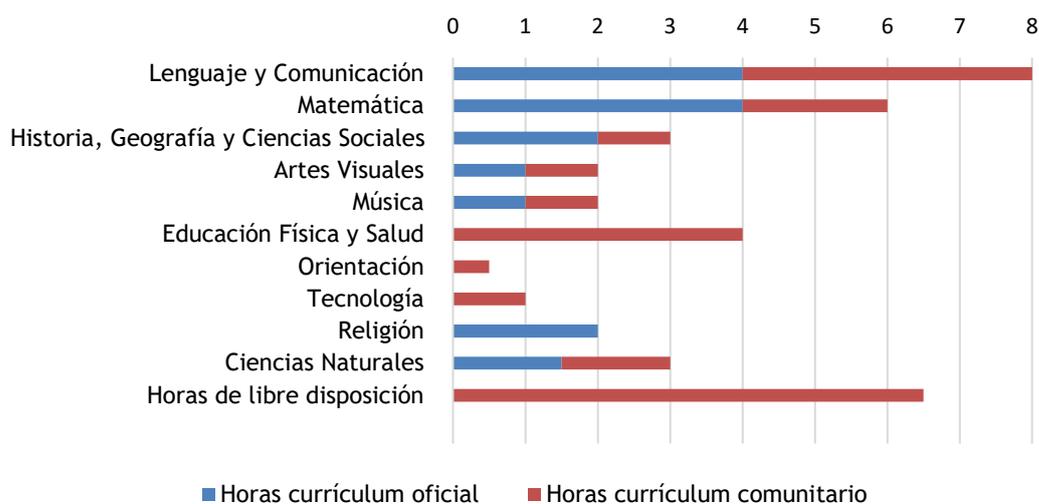


Figura 4. Estatus de saberes comunitarios vs saberes oficiales por asignatura en aula campesina
Fuente: Elaboración propia.

Además, se observa que en varias de ellas (4 asignaturas) se ocupa la totalidad del tiempo escolar y en otras (4 asignaturas) se ocupa la mitad. Con estos resultados se constata la fuerza de la intervención de esta aula, que desequilibra notoriamente el estatus en favor de los contenidos comunitarios.

3.3. Niveles de interculturalidad crítica alcanzado por las aulas comunitarias

Las respuestas a las preguntas previas, evidencian la presencia de interculturalidad crítica, de allí que las comunidades de investigación quisieron saber luego ¿qué nivel de interculturalidad crítica logran alcanzar? La respuesta a esta

pregunta fue elaborada a partir los criterios metodológicos establecidos para determinar su gradualidad, en alta, mediana o escasa/nula. Los resultados permiten evidenciar que ambas aulas logran impactar la estructura del currículum escolar oficial. El aula minera alcanza una interculturalidad crítica mediana, mientras el aula campesina logra una interculturalidad crítica alta (Tabla 4).

Tabla 4
Nivel de interculturalidad crítica alcanzada por las aulas.

Interculturalidad crítica en Aulas	Alta	Mediana	Escasa/nula
Aula minera		30% de tiempo escolar total con saberes comunitarios 54% de asignaturas intervenidas con saberes comunitarios	
Aula campesina	60 % del tiempo escolar total con saberes comunitarios 90% de asignaturas intervenidas con saberes comunitarios		

Fuente: Elaboración propia con apoyo Software NVIVO 12.0 Plus.

El nivel de interculturalidad crítica que alcanza el aula campesina, resulta notorio, y por consiguiente, afecta profundamente la estructura del currículum escolar oficial. Por su parte, la interculturalidad crítica del aula minera, si bien resulta moderada, también impacta la estructura curricular oficial. Desde estos hallazgos, se puede sostener que ambas aulas comunitarias dan cuenta de cambios estructurales que recogen mayoritariamente saberes y prácticas de la cultura local asociada al tipo de productividad (campesina y minera), con lo cual buscan distanciarse de los procesos colonizadores del currículum oficial homogéneo que impone el Estado, al mismo tiempo que reivindicar su lucha por el reconocimiento de sus identidades territoriales, mostrando así otras formas de ser y estar en el mundo.

4. Discusión

Los hallazgos en ambas aulas caben ser discutidos respecto de las acepciones de interculturalidad propuestas por Walsh (2010). En primer lugar, cabe preguntarse si, ¿estas transformaciones logradas por estas aulas superan la interculturalidad relacional? De acuerdo con esta autora, esta interculturalidad se entiende como el contacto e intercambio entre culturas distintas, los cuales, ya sean en situaciones de igualdad o desigualdad no logran impactar la estructura social imperante. Al respecto, los hallazgos en estas aulas, permitirían afirmar que se produce un intercambio entre la cultura hegemónica expresada en el currículum escolar oficial respecto de las culturas subordinadas, campesina y minera, en ambos casos en

situaciones de desigualdad, pero no siempre en favor la cultura predominante. En el caso del aula minera no alcanza a equilibrar los saberes comunitarios con los saberes curriculares oficiales, es decir, mantiene la desigualdad hacia la cultura subordinada, en cambio, el aula campesina, desequilibra la balanza en favor de esta, es decir, los saberes curriculares oficiales quedan subordinados. Ahora bien, ¿qué tipo de intercambio existe entre la cultura hegemónica y la cultura subordinada?, esto puede observarse a nivel metodológico, cuando se define si las argumentaciones que aportan sus participantes son libres de poder o no, y en cómo los debates hacen uso de saberes más allá de los comunitarios, valiéndose de un análisis crítico de la estructura estatal que posiciona en desigualdad, a personas, instituciones, animales, también de un cuestionamiento a la publicidad propia del mercado que desvaloriza sus productos, que problematiza la reproducción de la cultura patriarcal en sus propios diálogos, entre otros aspectos. Por ello, podríamos pensar que estamos frente a una interculturalidad que escapa o supera lo relacional y pone en desequilibrio a la estructura social colonial representada en el currículum escolar oficial.

En segundo lugar, siguiendo a Walsh (2010), cabe reflexionar si estas aulas ¿superan la interculturalidad funcional?, visión que acentúa la diferencia cultural para subsumirla en la estructura social establecida. Los resultados, evidencian que, en ambas aulas, los saberes comunitarios irrumpen en los espacios asignados a los saberes curriculares oficiales, apropiándose los. Esto puede tener más de una interpretación, pues, por una parte, mantienen la denominación de las asignaturas del currículum oficial, con lo cual se podría pensar que no afectan la estructura curricular, sin embargo, transgreden radicalmente sus contenidos, lo que lleva a pensar que la estructura se desarma desde su interior. Por otro lado, cabe reflexionar si ello es suficiente para romper con la desigualdad colonial que porta el currículum oficial. Al respecto, es posible sostener que esta forma de proceder de estas aulas, no pasa por incorporar una asignatura con una denominación cultural propia, como se ha observado en caso de la interculturalidad indígena en el país (Chile, 2009), sino que por cambiar las relaciones de poder entre los saberes oficiales y los comunitarios, cuestión que queda demostrada en el desequilibrio de estatus entre estos saberes. Desde estos argumentos creemos que ambas aulas superan la interculturalidad funcional que cuestiona Walsh (2012)

En tercer lugar, la interculturalidad crítica que se logra demostrar en los resultados, nos conducen a profundizar en ésta, preguntándonos si ¿los niveles alcanzados, son producto de una demanda de subalternidad?, demanda que define este tipo de interculturalidad. Al respecto, creemos que ello queda asegurado por quienes deciden y transmiten los saberes comunitarios en ambas aulas, pues son las propias personas que los portan, y que demandan reconocimiento y visibilización de sus culturas, reclamando un estatus equivalente a los saberes escolares oficiales. Pero, ¿estas experiencias de aulas, logran ser transversales a toda la sociedad?, es decir, ¿superan la focalización de las culturas invisibilizadas, en este caso la cultura campesina y la cultura minera? Estudios previos (Ferrada, 2020; Ferrada y Del Pino 2021), han evidenciado que estas experiencias están siendo visibilizadas a lo largo del

país, por medio del movimiento social del cual forman parte, y a partir del cual, este tipo de experiencias ha logrado extenderse en el tiempo (iniciando con una sola escuela en 2005 y a la fecha se cuentan más de 60 de ellas), en diversidad de culturas (cultura indígena, cultura industrial-pesquera, cultura del desierto, cultura industrial comercial, entre otras) y geográficamente en toda la nación (presentes hoy, en 10 de las 16 regiones). Este conjunto de aulas visibiliza ampliamente las culturas locales, no obstante, solo conocemos estas dos experiencias que explícitamente profundizan sobre interculturalidad crítica, lo que, si bien hace impensado aún un impacto transversal en el sistema educativo, acoge la invitación a que “debemos transitar hacia la decolonialidad de la educación, lo cual implica aprender a caminar por los bordes, no temer movernos en la frontera” (Ortiz et al, 2018b, p. 203

Finalmente, una interculturalidad crítica demanda remover los cimientos de los procesos de exclusión, marginación y discriminación (Lara, 2015; Zuchel y Henríquez, 2020). Estas aulas, en sus interacciones cotidianas se desprenden de las prácticas opresivas que formulan realidades históricas de menosprecio y las transforman en prácticas liberadoras de reconocimiento recíproco (Ferrada y Del Pino, 2021). De esta forma, encuentran correspondencia con el planteamiento, que “la decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial” (Ortiz et al, 2018a, p. 195).

5. Conclusiones

Las aulas comunitarias campesina y minera agenciadas por colectivos autoorganizados generan interculturalidad crítica, toda vez que:

- a) Demuestran que son capaces de cuestionar la estructura colonial presente en el currículum oficial chileno, debatiendo críticamente la reproducción del modelo colonial (patriarcal: relaciones de poder y explotación de la naturaleza) y la reproducción de la cultura hegemónica (monocultural y publicidad hegemónica), a partir de lo cual, estas aulas abren espacios para incluir sus propios saberes y haceres presentes en sus territorios y otras formas de relacionarse entre ellas.
- b) Resultan capaces de recuperar saberes y haceres de la cultura local (minera y campesina) e incluirlos como parte de las materias escolares, al mismo tiempo que desplazan notoriamente los saberes curriculares oficiales homogéneos impuesto por el Estado (30 % minera y 60% campesina).
- c) Alcanzan niveles de interculturalidad crítica mediana (aula minera) y alta (campesina) con lo cual demuestran un inicio de remoción de aquellas estructuras monopólicas de omisión, negación y discriminación al mismo tiempo que visualizan, afirman y reconocen sus propias culturas de origen. De esta forma, generan condiciones fundamentales para una transformación

cultural que apunten a respetar la amplia diversidad cultural presentes en el país.

Finalmente, el trabajo desarrollado por estas aulas es sin duda invaluable, y la investigación aquí presentada no logra cubrir la totalidad de las diversas dinámicas ocurridas durante el transcurso de los 3 años de este estudio, no obstante, abre un espacio de discusión en la comunidad científica en torno a la posibilidad real de desarrollo de una interculturalidad crítica, que surge desde las propias comunidades. Obviamente, se trata sólo de dos comunidades, por lo cual se requiere seguir aportando nuevos datos que contribuyan a futuro en la orientación de políticas que promuevan currículum territorializados culturalmente y libres de estructuras y relaciones coloniales.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control*. Akal.
- Catriquir, D. (2007). Mapunzugun: una contribución al reposicionamiento de la denominación de la lengua de la sociedad mapuche. En T. Durán, D. Catriquir y A. Hernández (Eds.), *Patrimonio cultural mapunche, Derechos lingüísticos y Patrimonio cultural mapunche* (35-51). Editorial Universidad Católica de Temuco.
- CHILE (1997). *Ley 19532. Crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- CHILE (2009a). *Decreto 236. Promulga convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- CHILE (2009b). *Decreto N°280 Marco curricular Sector Lengua Indígena*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- CHILE (2020). *Prioridades 2020 con IVE SINAE básica y media comunal*. Junta nacional de auxilio escolar y becas. Ministerio de educación de Chile.
- Fals Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto enlazando mundos*. Ril Editores.
- Ferrada, D. (2017). La investigación participativa dialógica. En S. Redón y J. Angulo (Eds.), *Metodología cualitativa en educación* (pp.187-201). Miño y Dávila.
- Ferrada, D. (2020). Dialogic pedagogy linking worlds: participatory community classrooms. *Pedagogy, Culture and Society*, 28(1), 131-146. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1615534>.

- Ferrada, D. y Del Pino, M. (2018). Dialogic-kishu kimkelay ta che educational research: participatory action research. *Educational Action Research*, 26(4), 533-549. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>.
- Ferrada, D. y Del Pino, M. (2021). Transformando el menosprecio en reconocimiento. Comunidades escolares movilizadas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10 (1), 211-225. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>
- Gayá Wicks, P. y Reason, P (2009). Initiating action research: challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7(3), 243-262. <https://doi.org/10.1177/1476750309336715>.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Heron, J. y Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>.
- Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, 69(2), 223-235.
- Ortiz, A., Arias, M. I. y Pedrozo, Z. E. (2018a). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6 (12), 195-222.
- Ortiz, A., Arias, M. I. y Pedrozo, Z. E. (2018b). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XIII(2), 201-233.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (75-96). Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello de Bolivia.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15 (1-2), 61, 74.
- Zuchel, L. y Henríquez, N. (2020). Una crítica a la interculturalidad desde la interculturalidad crítica. *Hermenéutica Intercultural*, 33, 85-103. <https://doi.org/10.29344/07196504.33.2298>.

Agradecimientos y financiación del artículo: Proyecto Fondecyt Regular 1180238

Cómo citar este artículo:

Ferrada, D., Jara, C. y Seguel, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 7-27. DOI:10.30827/profesorado.v25i3.21455