

Artículo de Investigación

Evaluación y Justicia Social en el aula: el caso de una escuela rural en la Isla Grande de Chiloé, Chile

Evaluation and Social Justice in the classroom: the case of a rural school on the Isla Grande de Chiloé, Chile

Maximiliano Heeren Herrera: Universidad de Los Lagos e Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-CHILE), Chile.

maximiliano.heeren@ulagos.cl

Fecha de Recepción: 04/06/2024

Fecha de Aceptación: 09/11/2024

Fecha de Publicación: 10/02/2025

Cómo citar el artículo

Heeren Herrera, M. (2025). Evaluación y justicia social en el aula: el caso de una escuela rural en la Isla Grande de Chiloé (Chile) [Evaluation and Social Justice in the classroom: the case of a rural school on the Isla Grande de Chiloé (Chile)]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1253>

Resumen

Introducción: Este estudio busca vincular las nociones de evaluación en el aula con las dimensiones de equidad, reconocimiento y participación, a través de la perspectiva teórica de la Justicia Social, en una escuela rural de Chiloé, Chile. **Metodología:** El estudio se basa en un enfoque dialógico, que implica un proceso epistemológico extendido donde la comunidad de investigación acuerda los criterios, procedimientos y el tratamiento del conocimiento generado. Se analizó cómo la evaluación educativa impacta el aprendizaje, promoviendo el reconocimiento de diversas identidades y la eliminación de desigualdades. **Resultados:** Los hallazgos revelan el conocimiento evaluativo del profesorado, destacando la contribución de la comunidad en la toma de decisiones sobre el currículo. También se identificaron instancias de participación de diversos agentes educativos, aunque el aspecto lingüístico se observó de manera incipiente. **Discusión y Conclusiones:** Se concluye que la evaluación educativa desempeña un papel clave en la justicia social, favoreciendo la inclusión y la equidad. Los resultados contribuyen a la base teórica y empírica de las investigaciones sobre evaluación en el aula y enfoques de justicia social en contextos educativos.

Palabras clave: evaluación; justicia social; equidad; reconocimiento; participación; desigualdad; ruralidad; comunidad.

Abstract

Introduction: This study seeks to link notions of classroom assessment with the dimensions of equity, recognition and participation, through the theoretical perspective of Social Justice, in a rural school in Chiloé, Chile. **Methodology:** The study is based on a dialogical approach, which implies an extended epistemological process where the research community agrees on the criteria, procedures and treatment of the knowledge generated. We analysed how educational assessment impacts learning, promoting the recognition of diverse identities and the elimination of inequalities. **Results:** The findings reveal teachers' evaluative knowledge, highlighting the contribution of the community in curriculum decision-making. Instances of participation of diverse educational actors were also identified, although the linguistic aspect was observed in an incipient manner. **Discussion and Conclusions:** It is concluded that educational assessment plays a key role in social justice, favouring inclusion and equity. The results contribute to the theoretical and empirical basis for research on classroom assessment and social justice approaches in educational contexts.

Keywords: assessment; social justice; equity; recognition; stake; inequality; rurality; community.

1. Introducción

Este estudio aborda la relación de la evaluación educativa en el aula y los enfoques de Justicia social para una comunidad de investigación conformada en una escuela rural en el Archipiélago de Chiloé. Al respecto, en Chile, Alfaro y Fernández (2020) señalan que existe una tendencia hacia la homogeneización tanto en la enseñanza como en la evaluación, subrayando la necesidad imperante de reconocer y valorar las diferencias individuales como una base fundamental para una educación auténticamente inclusiva. Se subraya, además, cómo las políticas educativas pueden inadvertidamente contribuir a la segregación y exclusión si no reconocen de manera adecuada las diversas formas de ser y aprender presentes en la población estudiantil. Ambos autores abogan por un cambio en el sistema educativo que promueva la valoración de la diversidad estudiantil.

En Chile, se han realizado avances respecto del diseño de nuevas orientaciones curriculares que disponen de actividades motivadoras, rutas de aprendizaje, estrategias didácticas y evaluativas que orientan las prácticas de los docentes (Cox y Cox, 2011; Martinic, 2002). Sin embargo, en el marco de desarrollo de políticas públicas se requiere mayor investigación sobre cuál es el papel que juega la evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje, develando las distintas posiciones y estamentos que rigen y/o no al sistema educacional chileno. Ello, particularmente, cuando se ha evidenciado, actualmente, resultados similares en el proceso de evaluación docente en Chile desde el año 2011 al año 2022 por parte del Informe Nacional de Resultados Portafolio 2022 del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en el cual los indicadores que tienen relación con la evaluación están entre los más bajos, lo cual posiciona a la evaluación como una dimensión de preocupación e interés en el sistema educativo chileno. Sumar a ello que, en el contexto de la educación inclusiva, se señala la presencia del menosprecio como una modalidad de trato hacia aquellos estudiantes que presentan enfoques de aprendizaje alternativos, especialmente, en el proceso de evaluación. Esta actitud se manifiesta tanto a nivel simbólico como físico, manifestándose mediante la eliminación, segregación o exclusión de estas diferencias de los espacios compartidos. Resulta esencial destacar que esta forma de menosprecio en la evaluación puede derivar en la cosificación del estudiante, transformándolo de un sujeto de

derechos a ser percibido como un obstáculo o incluso como un objeto sujeto a procesos de rehabilitación y asimilación. La presencia de esta dinámica puede generar efectos perjudiciales en el ambiente educativo, obstaculizando el acceso equitativo y el pleno desarrollo de cada estudiante.

Adicionalmente, se destaca que la apreciación de las diferencias puede manifestarse como una expresión de desprecio, en la cual la persona únicamente es reconocida con el propósito de ser patologizada y posteriormente integrada al grupo mayoritario. Esto contrasta con la idea de que el reconocimiento debería ser un mecanismo para legitimar al individuo diferente y asegurar su participación plena y significativa en la sociedad (Alfaro y Fernández, 2020).

Estos aspectos de la desigualdad se reflejan en las prácticas docentes incluso antes de que los estudiantes se gradúen de las carreras de pedagogía. Millán *et al.*, (2023) examina cómo seis universidades chilenas abordan la diversidad y las desigualdades sociales en los programas de pedagogía básica a través de la formación inicial docente. El análisis revela que la diversidad se menciona de manera limitada y aislada en los programas, a menudo desde una perspectiva deficitaria, sin tener en cuenta las tensiones, conflictos y discriminaciones que enfrentan los diversos grupos. Según la investigación, esta perspectiva contribuye a perpetuar las desigualdades sociales y la violencia simbólica y material dirigida a grupos históricamente marginados y vulnerables, como estudiantes LGBTIQ+, estudiantes extranjeros, estudiantes pertenecientes a la cultura indígena y mujeres en contextos como la enseñanza de las matemáticas.

Por su parte, Ferrada y Del Pino (2021) examinan el concepto de justicia social basado en el reconocimiento dentro del contexto de las aulas comunitarias en Chile. El movimiento social Enlazador de Mundos está impulsando estas aulas con el propósito de fomentar la justicia social, mediante la inclusión de prácticas culturales en el plan de estudios y la creación de un espacio compartido entre la escuela y la comunidad. En las dinámicas organizativas de las comunidades, se identifican prácticas de menosprecio y reconocimiento. Tras la introducción de las aulas comunitarias, se evidencian mejoras significativas en la percepción y la participación de la comunidad en la escuela. El estudio concluye que la implementación de aulas comunitarias ha transformado las dinámicas organizativas en las comunidades examinadas, superando la subvaloración del patrimonio cultural en los planes de estudios oficiales y fomentando la igualdad de estatus cultural y la participación equitativa para lograr estima social.

La segregación sociocultural presente en el sistema educativo chileno, tal como lo describen Del Pino *et al.* (2022), también se encuentra presente en el análisis de la justicia social en el ámbito de la evaluación educativa, específicamente, en el contexto indígena mapuce en Chile. En la actualidad, el sistema de evaluación tradicional en Chile está orientado hacia la medición y la rendición de cuentas, un enfoque que ha sido objeto de críticas, debido a su tendencia a homogeneizar. Los pueblos indígenas han abogado por un sistema de evaluación más equitativo desde una perspectiva social. Los hallazgos resaltan áreas de justicia o injusticia relacionadas con el reconocimiento y la participación, así como con los saberes y las acciones mapuce integrados en el ámbito de la evaluación escolar. Cabe destacar que los autores citados destacan la importancia de cultivar relaciones positivas entre profesores y estudiantes, así como entre los propios compañeros, basadas en el amor, el afecto y la igualdad. Se enfatiza la necesidad de reconocer y valorar las habilidades y talentos individuales en el proceso de evaluación. Además, se abordan diversas formas de menosprecio que pueden manifestarse en la evaluación, tales como la falta de empatía, la desigualdad de trato y la desestimación social.

Se plantea la imperiosa necesidad de superar estas injusticias mediante un enfoque de justicia social en la evaluación, el cual incluye dimensiones como la redistribución, el reconocimiento y la participación.

Del Pino *et al.* (2022) abordan tres formas de menosprecio que pueden surgir durante la evaluación educativa, reflejando injusticias en los ámbitos del amor, la igualdad de trato y la estima social. Respecto a la primera, se refiere al menosprecio del desamor cuando la evaluación provoca desánimo, ansiedad, nerviosismo y ambientes no propicios para la enseñanza. Además, se observa la falta de conocimientos que respalden la identidad indígena y las prácticas de evaluación enfocadas en el individualismo. En cuanto a la igualdad de trato, se produce discriminación en la evaluación cuando algunos son tratados de manera inequitativa en la toma de decisiones, implicando un trato desigual. Esta disparidad puede evidenciarse en acciones jerarquizadas y en la enseñanza de la lógica occidental e instrumental. Por último, en relación con la estima social, se comenta que ocurre cuando la evaluación reconoce únicamente ciertas habilidades, generalmente aquellas pertinentes para el currículo oficial, pasando por alto otras habilidades y conocimientos que podrían ser igualmente valiosos. Esto se evidencia en las formas convencionales de evaluación que no consideran la diversidad de habilidades de los estudiantes.

A continuación, se presentan los objetivos que guiaron el estudio.

Objetivo general:

Evidenciar el vínculo que sostienen las nociones de evaluación en el aula y su relación con las dimensiones de equidad, reconocimiento y participación, a través de la perspectiva teórica de la Justicia social, problematizando dichas categorías y sus dimensiones en una escuela rural del Archipiélago de Chiloé, Chile.

Objetivos específicos:

Identificar las nociones de evaluación en el aula en relación con las dimensiones de equidad, reconocimiento y participación, a través de la perspectiva teórica de la Justicia social.

Describir las dimensiones de equidad, reconocimiento y participación desde la Justicia social y las nociones codificadas a través del software Nvivo.

2. Metodología

Este estudio se centra, metodológicamente, en los enfoques de la justicia social (equidad, reconocimiento y participación) (Rawls 2018; Butler y Fraser, 2016; Honneth, 1997, 2011) como un primer nivel de análisis de una comunidad de investigación en el Archipiélago de Chiloé, Chile en relación con las nociones de evaluación identificadas en la comunidad conformada. Junto con ello, se devela un segundo nivel analítico al vincular estos enfoques y su relación con las prácticas de evaluación en contexto educativo intercultural.

La metodología empleada responde a un estudio desde una paradigma participativo, que implica un proceso de co-construcción de saberes. El estudio se aborda desde un enfoque dialógico denominado Kishu Kimkelay Ta Che (Ferrada *et al.*, 2014; Ferrada y Del Pino, 2018) en Educación y la praxis de investigación implementada con la Escuela del Archipiélago de Chiloé siguió los siguientes pasos; a) conformación de la comunidad de investigación (CI), b) acordar los criterios con la CI, c) prodecimientos de construcción de conocimientos con la CI y

e) tratamiento del conocimiento con la CI.

En el caso de la CI del Archipiélago de Chiloé participan de decisiones educativas en varias dimensiones. En la dimensión territorial, la comunidad contribuye a decidir qué conocimientos incluir en el currículo. En tanto en la dimensión social, se seleccionan metodologías de evaluación con la participación de distintos agentes educativos de la comunidad. En la dimensión cognitiva y cultural la CI decide sobre las habilidades a desarrollar y qué normas culturales implicar en la evaluación de aula. Finalmente, la dimensión lingüística se ve muy incipiente en la prácticas evaluativas.

Finalmente, el análisis de la información sistematizada a través de las entrevistas dialógicas se llevará a cabo mediante el uso del software Nvivo, el cual permitió codificar las nociones evaluativas encontradas.

3. Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados obtenidos desde el análisis de las entrevistas dialógicas en el software NVivo. Al respecto, señalar que se establecieron 24 códigos de 111 referencias.

Tabla 1.

Prácticas de evaluación desde las nociones de Justicia Social

Prácticas de evaluación desde la justicia social	Conocimiento exclusor	Conocimiento conservador	Conocimiento transformador
Evaluación desde la noción de equidad	<p>Noción de la evaluación como forma de dar cuenta del aprendizaje (la profesora suma notas pequeñas para suplir el aprendizaje del estudiantado; parcelar actividades para verificar si el estudiante aprende; promediar notas para sacar la nota más alta para no perjudicar al estudiante; se desarrolla un doble trabajo, con algunos estudiantes se avanza más rápido y con otros se deben hacer pequeñas evaluaciones)</p> <p>Noción de la evaluación como</p>	<p>Noción de representación gráfica de la evaluación (la preponderancia de utilizar la calificación como la forma de establecer el rendimiento, desde un mandato gubernamental)</p> <p>Noción de la evaluación como formativa (la visión que expone está en relación a una normativa decreto 67 lo cual instala procesos de evaluación desde dicho contexto, que se releva como un cambio positivo a pesar de la imposición)</p>	<p>Noción de la evaluación como una instancia autoevaluativa (los docentes relevan el hecho un mejor desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes a través de procesos en los que ellos pueden evaluar su propio desempeño y el de sus pares).</p> <p>Noción de la evaluación como una forma de mejorar la disposición de los estudiantes</p> <p>Se evalúan habilidades ligadas a lo socioemocional a través de encuestas y otro tipo de instancias evaluativas que mejoran la disposición hacia el aprendizaje.</p>

	<p>reparadora de aprendizajes (el equipo ajusta o adapta las evaluaciones para que puedan evidenciar el mejor rendimiento posible de parte de los estudiantes)</p> <p>Noción de la evaluación igualitaria (las instancias de evaluación estandarizada generan sentimientos y sensaciones de incomodidad y frustración)</p> <p>Noción de la evaluación de evidencias (Uso de evaluaciones estandarizadas SIMCE -DIA-EVALUACIONES DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA PIE)</p> <p>Noción de la evaluación como instancia predictiva Advertir desempeños de los estudiantes en relación a sus ritmos de aprendizaje, es decir, este niño es más lento, le va a costar más.</p> <p>Noción de la evaluación de aprendizajes memorísticos Evaluar para</p>	<p>Noción de la evaluación desde un currículum contenidista (los docentes relevan la evaluación de contenidos cuando estos refieren a lo disciplinar)</p> <p>Noción de la evaluación desde la finalidad diagnóstica Se releva la necesidad de saber qué han aprendido los estudiantes, para desde ese lugar trabajar u orientar las prácticas pedagógicas.</p> <p>Noción de la evaluación como una instancia de acreditación y promoción El equipo académico reconocen la necesidad de mejorar los desempeños de los estudiantes, para que puedan ir avanzando en su formación.</p>	
--	---	--	--

	recuperar información de lo aprendido		
Evaluación desde la noción de reconocimiento	<p>Noción de la evaluación descontextualizada (Las evaluación no atienden las diversas forma en que los estudiantes aprenden)</p> <p>Noción de la evaluación como rotuladora (Los estudiantes se autoreconocen como PIE)</p> <p>Noción de la sobrevaloración de las habilidades académicas</p> <p>Los docentes advierten que las familias relevan como un aspecto importante el rendimiento académico</p> <p>Noción de la evaluación diferenciadora (El equipo docente releva la diferencia como un componente necesario de trabajar, aun cuando se tenga que medir a todos de la misma forma).</p>		<p>Noción de la evaluación como valoración de las habilidades/capacidades del estudiante (mérito social, en cuanto la profesora considera formas de evaluación que atiendan la diversidad de conocimientos que traen los estudiantes.</p> <p>Noción de la evaluación desde la amplitud metodológica con la comunidad (amor: reconocimiento de otras personas: familias que trabajan la agricultura; igualdad de trato: pueden opinar y decidir conjuntamente (co-evaluación); mérito social: la oportunidad de relevar el conocimiento existente desde sus propias comunidades de origen con actividades como el matetun o el trafkintu).</p>
Evaluación desde la noción de participación	<p>Noción de la evaluación desde el diseño vertical de los procesos de evaluación El equipo docente como ente unidireccional en el diseño e</p>	<p>Noción de la evaluación como participación de distintos agentes (incorporación de agentes, para valorar el aprendizaje pero con una noción de</p>	<p>Noción de la evaluación contextualizada Desarrollar procesos de aprendizaje y de evaluación en contextos significativos que permitan valorar los conocimientos y saberes de los estudiantes y sus</p>

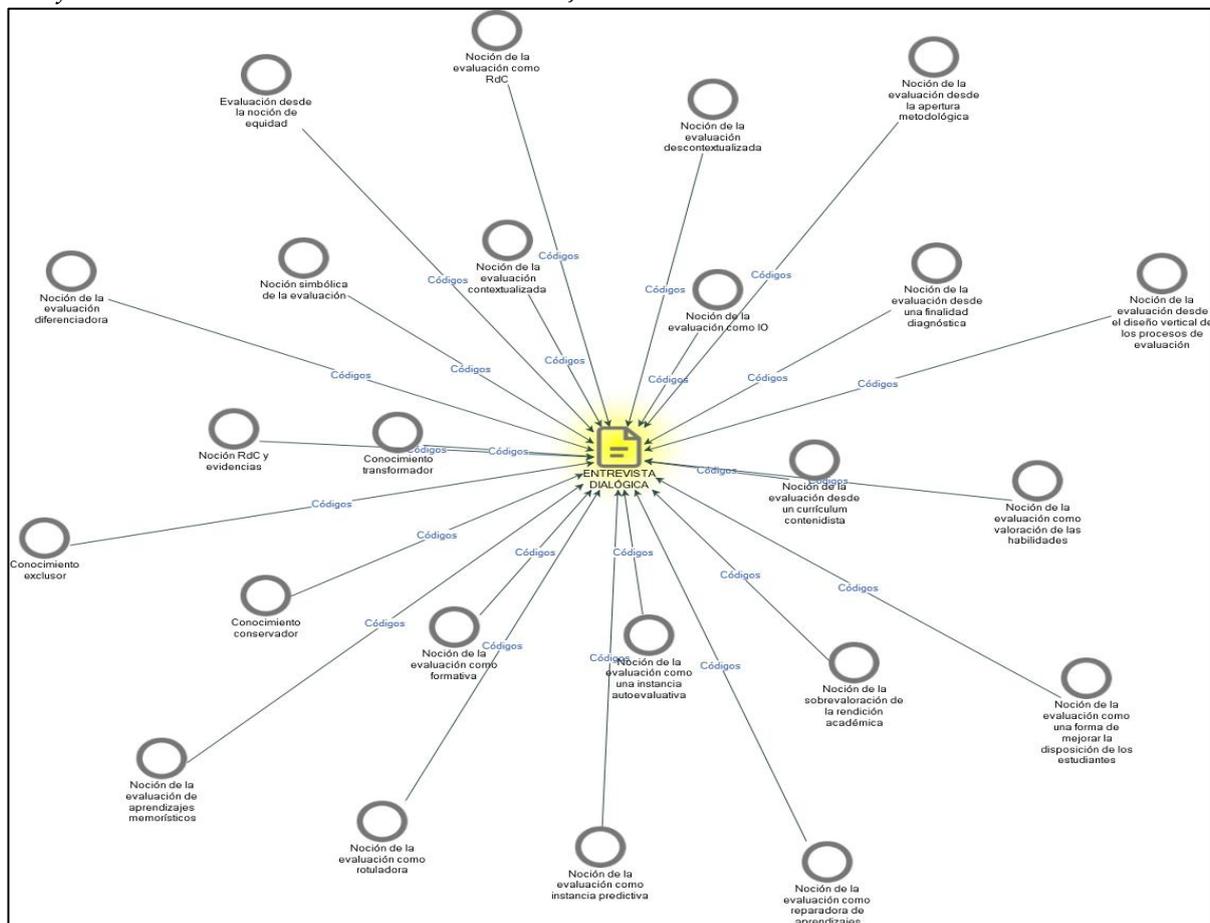
	implementación del proceso evaluativo con escasos procesos para la construcción de procesos de evaluación del propio desempeño.	verificación de objetivos curriculares; utilización de rúbrica, escala de apreciación)	de familias y comunidades a las que pertenecen.
--	---	--	---

Fuente: Elaboración propia en base al estudio realizado (2024).

A continuación, se presentan los resultados diagramados, mediante el software Nvivo, el cual fue utilizado para la codificación de las entrevistas dialógicas.

Diagrama 1.

Codificación de nociones de evaluación desde la Justicia Social



Fuente: Elaboración propia, mediante uso de software Nvivo (2024).

4. Discusión

Los hallazgos, en este caso estudiado, evidencian un escaso desarrollo de un diálogo intercultural en la dimensión evaluativa desde un marco para la justicia social, lo cual radica en algunos aspectos clave: 1) el carácter eurocéntrico y monocultural del sistema educativo escolar latinoamericano que tiene sus orígenes en la creación de los sistemas educativos modernos, constituyéndose en una cultura escolar dominante, hegemónica (Darder, 2022) y

occidentalizada (Condori, 2021). Lo anterior, se plantea con la finalidad de invisibilizar la heterogeneidad cultural y lingüística de aquellos territorios colonizados y rendir cuentas al imperio colonial (español, francés, portugués) (Mampaey y Zanoni, 2016; Quintriqueo *et al.*, 2015a, 2015b; Tubino *et al.*, 2014). Ello, impulsó una dominación y jerarquización racial, cultural y la forma en la que se dotaba de sentido el trabajo en post del progreso, que en la escuela se vio reflejada en la instalación de un discurso filosófico de la raza y la educación (Boyer, 2013; Rodríguez y Zumbi, 2022). En el actual escenario educativo Latinoamericano se observa la búsqueda de la construcción de una única república, sin divisiones, que se sostenga desde el colonialismo en su ideología política y simbólica (Boyer, 2013); 3) la descontextualizada formación inicial docente de las realidades indígenas propias de los territorios donde se emplaza la escuela. Según Heeren (2019), en un estudio llevado a cabo en instituciones educativas con estudiantes que se autoreconocen como indígenas, los maestros evidencian uso de estrategias discursivas discriminatorias, monoculturales, racistas y eurocéntricas, designando a los actores sociales desde el déficit, con rasgos negativos y carentes de conocimiento. “La descripción de los actores sociales en las predicaciones evidencian un discurso evaluativo discriminatorio que se genera en una pugna entre nosotros (profesores) con valoraciones positivas y ellos (estudiantes Mapuche) con valoraciones negativas” (p. 16). Los antecedentes expuestos relevan que un aspecto clave a ser incorporado en la formación inicial docente es ampliar la perspectiva epistemológica con la que construye conocimiento en contextos socioculturalmente diversos (Gay y Howard, 2000). En este sentido, la escuela se ve permeada por un racismo propio de la raza, según el origen biológico, un racismo vinculado al género, en razón de una sociedad patriarcal, un racismo que, igualmente, se expresa en lo económico, en un capitalismo salvaje y competitivo y, por supuesto, en un racismo de carácter epistemológico que otorga supremacía a los saberes que provienen de occidente (Rozo, 2021). Ello, en su conjunto potencia la dominación sobre grupos minoritarios, en detrimento de otros ángulos de construcción de conocimiento. En consecuencia, se potencian las desigualdades e injusticias sociales en lo social, cultural, político, económico y educativo.

5. Conclusiones

A manera de cierre, los docentes articulan prácticas evaluativas que buscan dar cuenta del conocimiento adquirido por los estudiantes, mediante la calificación. Además, se advierten otras prácticas evaluativas tendientes a la mecanización y automatización de ejercicios con el propósito de establecer una finalidad pronóstica del rendimiento del estudiante para obtener el nivel de logro esperado en pruebas estandarizadas. En suma, se pueden evidenciar posturas evaluativas que evidencian el uso de prácticas evaluativas desde un paradigma objetivista de la evaluación donde priman la función simbólica y de conocimiento y una finalidad evaluativa de carácter pronóstico. En relación a la forma en que los docentes relevan al estudiante proveniente de comunidades indígenas, señalar que los docentes, aún cuando manifiestan un reconocimiento de su origen, este es fallido, pues se observa como un obstáculo a superar para el logro de un rendimiento destacado. Al respecto, propongo una evaluación que pueda subrayar los enfoques de justicia social y evaluación educativa aplicada a diversos contextos. Al respecto, es posible distinguir tres grandes enfoques de justicia social que pueden permear la evaluación educativa, entre ellos, el distributivo, representado por John Rawls (2018), que se centra en la equidad en la distribución de los recursos; el de paridad participativa de Butler y Fraser (2016), que abordan las injusticias desde una perspectiva tridimensional (redistribución, reconocimiento y representación); y el enfoque de reconocimiento de Axel Honneth (1997, 2011), que se basa en el respeto mutuo en las esferas de amor, igualdad jurídica y mérito social. En este sentido, resulta necesario un enfoque evaluativo en contexto intercultural que sea transformador, que revierta las injusticias estructurales, promueva la justicia social y los derechos humanos. Esto implica una evaluación que considere la

diversidad cultural, social, lingüística, territorial y cognitiva, que fomente la participación activa de todo el estudiantado, especialmente, de aquellos grupos minoritarios, es decir, una evaluación equitativa, integradora, democrática y crítica, que transforme las prácticas educativas tradicionales y responda a las necesidades específicas de diversos contextos.

Para hacer frente a las problemáticas descritas en el contexto latinoamericano, es necesario incorporar el enfoque de justicia social en el campo educativo, reconociendo la interculturalidad como un aspecto clave en la formación integral de profesoras y profesores con el propósito de promover capacidades profesionales desde la co-construcción, participación y reconocimiento de los agentes que participan en el desarrollo formativo de las y los estudiantes provenientes de contextos socioculturalmente diversos. El núcleo de un diálogo intercultural desde la Justicia social se basa en la reciprocidad, reconocimiento y participación entre la escuela, la familia y la comunidad. En este contexto, resulta especialmente importante reconocer a nuestro estudiante desde un contexto más inmediato en una visión de conjunto con la cultura propia del país. Esto exige un enfoque educativo centrado en el ritmo individual de aprendizaje, bajo una debida flexibilidad de las bases curriculares propias del país. Se debe considerar una interculturalidad desde una perspectiva crítica (Walsh, 2010) que promueva el espacio educativo del estudiante, desde sus dimensiones lingüísticas, territoriales, cognitivas, sociales y culturales, que abandone las visiones funcionales y folklorización del contexto sociocultural del mismo. Lo anterior, implicaría que el maestro reconozca su propia construcción cultural e igualmente la del estudiante, identificando el lugar de enunciación desde donde ha construido su propio marco de referencia. Seguidamente, una posición empática de parte del docente, para garantizar el intercambio dialógico desde los múltiples ángulos de construcción de conocimiento de su estudiantado.

Al respecto, se proponen algunas vías de trabajo en relación a los antecedentes expuestos:

Dimensión sociocultural en un enfoque educativo intercultural desde un marco de Justicia social, reconoce e integra las dinámicas sociales, relacionales, y estructuras dentro de las comunidades y contextos educativos, abarcando algunos principios fundamentales como:

-Equidad e integralidad, promoviendo la participación y el acceso igualitario a la educación para todas y todos, independientemente de su origen étnico, cultural, socioeconómico, o cualquier otra característica. Ello, comprometería acciones que eliminen barreras que puedan impedir el acceso a la educación y garantizar que todos los estudiantes reciban un trato justo y equitativo.

-Reconocimiento y respeto por la diversidad, valorando, respetando y dialogando en torno a las diferencias culturales, lingüísticas y sociales entre los estudiantes. Lo anterior, requiere de un ambiente educativo donde se reconozcan y celebren las diversas identidades, fomentando actitudes de respeto y comprensión mutua.

-Participación comunitaria y familiar, fomentando un sentido de comunidad y pertenencia entre los estudiantes y el resto de los agentes educativos (familia, profesores, administrativos, entre otros), a través de relaciones positivas y de colaboración para fortalecer los lazos entre la comunidad escolar y la comunidad local.

- Desarrollo de habilidades sociales y emocionales, generando experiencias de aprendizaje donde se desplieguen habilidades como la empatía, la resolución de conflictos, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo.

- Educación para la ciudadanía global, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos activos y responsables en una sociedad global. Ello exige experiencias de aprendizaje donde se expresen valores como la justicia social, los derechos humanos, la igualdad y, la responsabilidad social, promoviendo una comprensión crítica de las interconexiones globales

y los desafíos compartidos.

- **Fomento de la cohesión social**, co-construyendo un entorno educativo que contribuya a la cohesión social, reduciendo la discriminación y los prejuicios y, promoviendo una convivencia armoniosa y respetuosa entre personas de diferentes orígenes y perspectivas.

- **Enseñanza crítica y reflexiva**, fomentando en los estudiantes la capacidad de pensar críticamente sobre las estructuras sociales y su impacto en la vida cotidiana, a través de experiencias de aprendizaje que aborden la desigualdad social, la discriminación y, los derechos humanos, y promover el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva sobre las realidades sociales.

En síntesis, la dimensión sociocultural desde este enfoque busca co-construir un ambiente educativo integral, equitativo y respetuoso de la diversidad social y cultural, mediante un clima relacional positivo, participación comunitaria y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, contribuyendo al bienestar y cohesión social de todos los estudiantes.

Dimensión lingüística en un enfoque educativo intercultural desde un marco de Justicia social implicaría la consideración y valorización de las diversas lenguas presentes en un contexto educativo. Esto requiere de los siguientes aspectos clave:

- **Reconocimiento y respeto por las lenguas de origen**, reconociendo y promoviendo el uso de las lenguas maternas de los estudiantes en su contexto educativo inmediato, lo cual es crucial para su identidad y autoestima.

- **Bilingüismo y multilingüismo**, fomentando el aprendizaje de diversas lenguas, incluyendo tanto la lengua nacional como las lenguas indígenas. El desarrollo en más de una lengua potenciará las capacidades comunicativas y abrirá oportunidades en contextos socioculturalmente distintos.

- **Incorporación de las lenguas en el currículo**, desarrollando materiales educativos y métodos de enseñanza que integren la lenguas de los estudiantes. Esto puede incluir la traducción de textos, la creación de recursos didácticos en múltiples lenguas y la formación de docentes en enfoques pedagógicos multilingües.

- **Equidad en la evaluación**, asegurando que las evaluaciones respeten la diversidad lingüística. Esto podría implicar la adaptación de prácticas evaluativas, para que sean accesibles en diferentes lenguas y el reconocimiento de las habilidades lingüísticas en más de un idioma.

- **Enfoque intercultural en la enseñanza de idiomas**, enseñando no solo las habilidades lingüísticas, sino también el contexto cultural asociado con cada lengua. Esto promueve una comprensión más profunda y el respeto hacia otras culturas, derribando prejuicios y estereotipos.

- **Promoción de la diversidad lingüística como valor educativo**, considerando la diversidad lingüística como un recurso y facilitador del proceso de aprendizaje. La variedad de lenguas en el aula puede enriquecer la experiencia educativa, fomentando la creatividad y la apertura mental, y preparar a los estudiantes para vivir en un mundo globalizado.

En suma, la dimensión lingüística desde este enfoque, promueve la creación de un entorno de aprendizaje más integral y equitativo, donde todas las lenguas y culturas son valoradas y promovidas, reconociendo el contexto socioculturalmente diverso de todos los agentes educativos que convergen en la escuela.

Dimensión territorial, en un enfoque educativo intercultural desde un marco de Justicia social refiere al reconocimiento y valorización del contexto territorial y cultural inmediato de las comunidades en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión concita varios aspectos fundamentales, entre ellos:

- **Contextualización del currículo**, adaptando los contenidos educativos para que sean

relevantes y significativos para el estudiantado en función de su entorno territorial, geográfico, cultural y social. Esto implica incorporar saberes locales, historias de vida, prácticas culturales y realidades socioeconómicas del territorio en el currículo.

-Respeto y valorización de los saberes propios de las comunidades, reconociendo y promoviendo los saberes propios y las prácticas culturales de las comunidades donde se emplaza la escuela. Ello implicaría la integración de conocimientos ecológicos, agrícolas, medicinales, y otros saberes ancestrales que son parte del patrimonio material e inmaterial del territorio.

-Participación de la comunidad, involucrando a líderes comunitarios, ancianos y otros miembros de la comunidad en el proceso educativo. Esto no solo enriquece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también fortalece los lazos entre la escuela y la comunidad, promoviendo una educación co-construida y sustentada por la comunidad local.

-El territorio como recurso educativo, integrando el entorno natural y cultural del territorio como un recurso didáctico. Las diversas experiencias de aprendizaje pueden incluir excursiones, proyectos de investigación sobre el medio ambiente local, y el uso de paisajes y recursos locales como herramientas de enseñanza.

-Atención a las necesidades y desafíos específicos del territorio, desarrollando programas educativos que respondan a las particularidades y desafíos del territorio, tales como problemas ambientales, sociales o económicos. Esto puede implicar la enseñanza de prácticas sostenibles, proyectos comunitarios y la promoción del desarrollo local.

-Promoción de una identidad territorial, fomentando en los estudiantes un sentido de pertinencia y pertenencia por su territorio. Lo anterior, desarrollando experiencias de aprendizaje en torno a la historia local, las tradiciones culturales y los logros de la comunidad, robusteciendo la identidad cultural y territorial de los estudiantes.

-Acceso y acompañamiento territorial, considerando las particularidades geográficas del territorio para garantizar que cada estudiante del país tenga acceso a la educación. Ello implicaría la creación de escuelas en áreas de difícil acceso, el uso de tecnologías para educación a distancia, y el desarrollo de programas educativos itinerantes.

La dimensión territorial en un enfoque educativo como este, se reconoce en experiencias de aprendizajes cimentadas desde el contexto local, reconociendo y valorando la riqueza del entorno geográfico y cultural específico de cada comunidad colombiana. Esto no solo enriquece el proceso educativo, sino que promueve el desarrollo sostenible y la cohesión local dentro del territorio.

Dimensión cognitiva, en un enfoque educativo intercultural desde un marco de Justicia social está estrechamente imbricado con el conocimiento, el aprendizaje y los procesos mentales. Ello engloba algunos elementos clave como:

-Reconocimiento de diversas formas de conocimiento, valorando e identificando los diversos ángulos de construcción de conocimiento que coexisten en la comunidad donde se emplaza la escuela, es decir, incluye los conocimientos tradicionales y ancestrales como los conocimientos científicos y académicos. Ello implica comprender que cada uno tiene su propio valor y aplicabilidad.

-Métodos de enseñanza y aprendizaje, adaptando los métodos pedagógicos para incluir enfoques que sean socioculturalmente pertinentes y significativos para los estudiantes de diferentes orígenes culturales.

-Desarrollo de habilidades cognitivas críticas, fomentando habilidades de pensamiento crítico, análisis, síntesis y evaluación de los estudiantes. Este enfoque tiene como propósito que los estudiantes desarrollen la capacidad de pensar de manera crítica y reflexiva sobre la información y los problemas que enfrentan.

-Currículo dialógico, incorporando contenidos y perspectivas diversas sobre la construcción

de conocimiento en el currículum, lo cual consideraría la historia, la literatura, las ciencias y otros campos de conocimientos de diversas culturas, ofreciendo una visión más amplia y completa del mundo.

-Aprendizaje contextualizado, adaptando el contenido y las estrategias de enseñanza para que sean relevantes y contextualizadas en la experiencia de vida y la realidad cultural de los estudiantes.

-Fomento de la creatividad y la innovación, promoviendo un ambiente educativo que estimule y valore la imaginación aplicada y la innovación, haciendo que los estudiantes utilicen su propio conocimiento cultural y experiencias para resolver problemas y crear nuevos conocimientos.

-Desarrollo de la identidad y autoestima académica, apoyando el desarrollo de una identidad positiva y una autoestima académica en los estudiantes, reconociéndose y valorándose en sus experiencias culturales y logros en el ámbito educativo.

-Interdisciplinariedad y pensamiento holístico, fomentando un enfoque interdisciplinario y holístico del aprendizaje, que integre diferentes áreas del conocimiento y promueva una comprensión global e interconectada de los problemas y temas de estudio.

En definitiva, la dimensión cognitiva en este enfoque se centra en cómo se adquiere y se procesa el conocimiento, considerando y valorando la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. Su propósito es desarrollar habilidades cognitivas críticas y creativas, adaptar los métodos de enseñanza a diferentes contextos socioculturales y, de esa forma, potenciar el currículum con diversas perspectivas, promoviendo un aprendizaje más integral y significativo.

6. Referencias

- Alfaro, J. y Fernández, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5j9zxGnKtcKbjnbkwktm4gH/?lang=es>
- Boyer, G. (2013). *L'école aux colonies, les colonies à l'école*. En P. Clerc y M. Zancarini-Fournel (Eds.). ENS Éditions.
- Condori Buendia, E. (2021). *La Pertinencia de la Diversidad Cultural en las Aulas de Educación Primaria Lircay Huancavelica*. [Tesis doctoral]. <https://repositorio.udea.edu.pe/items/ab2bbd7d-b83b-4649-b914-61269d6a4115>
- Cox, C. y Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Seves*, 56, 1-9. <https://tinyurl.com/bdhb45zz>
- Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, 39, 1-51. <https://doi.org/10.17561/ae.vextra1.7334>
- Del Pino, M., Arias-Ortega, K. y Muñoz, G. (2022). Justicia Social en Saberes y Haceres de la Evaluación Educativa en Contexto Mapuce. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 11(1), 133-154. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.008>

- 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). https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2021_10_1_013/13537
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C. y Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica-kishu kimkelay ta che en educación. *Revista REXE*, 13(26), 33-50. <http://www.rexe.cl/26/pdf/302.pdf>
- Gay, G. y Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The teacher educator*, 36(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Heeren, M. (2019). Discurso evaluativo discriminatorio en contexto de estudiantes mapuche y no mapuche. *Revista Espacios*, 40(8), 16. <https://revistaespacios.com/a19v40n08/19400816.html>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crític.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trota.
- Mampaey, J. y Zanoni, P. (2016). Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 928-946. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.1001059>
- Martinic, S. (2002). La reforma educativa en Chile. Logros y problemas. *revista digital Umbral*, 8. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8916>
- Millán, C., González-García, G., López, A., Vizcarra, R. y Reyes, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242023000100077
- Quintriqueo, S., Gutiérrez, M. y Quilaqueo, D. (2015a). Relación entre el conocimiento educativo mapuche y el escolar: base para un currículum intercultural. *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural: Desafíos de la Investigación Educativa en Contexto Indígena*, 205-236.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortés, F. y Muñoz, G. (2015b). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha (Osorno)*, 40, 131-146. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012015000100010
- Rawls, J. (2018). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, O. Z. R. y Zumbi, O. (2022). Afrodescendientes en las Américas y el derecho a la educación: El caso de Uruguay. *Revista IIDH*, (75), 291-318. <https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/1521>

Rozo, A. Y. L. (2021). La educación y el pensamiento complejo: nuevas posibilidades de ser, percibir y transformar el representacionalismo limitante desde los mitos modernos. *Imaginario y Representaciones de la Educación*, 14. <https://es.scribd.com/document/652991754/978-607-99563-9-4>

Tubino, F., Romero, C. y González, E. (Eds.). (2014). *Inclusiones y desarrollo humano: relaciones, agencia, poder*. Fondo Editorial de la PUCP.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. <https://tinyurl.com/325r7u6s>

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco del proyecto Fondecyt Regular N°1220783, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Chile.

AUTOR:

Maximiliano Heeren Herrera

Universidad de Los Lagos e Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-CHILE), Chile.

Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, sede Chiloé, Chile. Licenciado en Educación, Profesor de Educación Media en Lenguaje y Comunicación y Doctor en Educación. Investigador, autor y coautor de libros sobre Evaluación en el aula en contexto intercultural, Epistemología de la pedagogía y Discursos evaluativos de docentes en aula, además de artículos en publicaciones indexadas o de divulgación.

maximiliano.heeren@ulagos.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7056-7350>