

# **Tu compañía enriquece mi realidad**

## ***Valorando la diversidad intercultural en el colegio***

### **Proyecto**

Trabajo final para optar al grado de Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad.

Autor: Patricio Alejandro González Pedraza

Profesora Guía: Ps. María del Carmen Maldonado Mamani

Enero de 2021

## **Tabla De Contenidos**

Introducción	4
Marco Conceptual	6
Identidad docente desde una perspectiva crítica	6
Interculturalidad	8
Educar en la diversidad	10
La inclusión educativa	11
Cultura escolar	13
Innovación Pedagógica	14
Marco Metodológico	15
Posición del asesor y la demanda	17
Notas de campo	17
Entrevistas	17
Diagnóstico contextualizado	17
Taller	17
Contexto experiencia educativa	20
Problematización y Fundamentación del proyecto	22
Contexto Educativo	24
Colegio Santa Ana	24
Descripción población escolar	26
Análisis por área y ambiente de gestión	28
Gestión pedagógica	29
Gestión convivencia e inclusión	32
Gestión comunal y del sostenedor	33
Elaboración nudos críticos	34
Objetivos del proyecto	36
Grupos de interés del proyecto	37
Marco Lógico	38

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

Carta Gantt	42
Sistema Evaluación del Proyecto	44
Fases del proyecto	45
Resultados	48
Construcción de conocimiento y resultados	49
Propuesta docencia en pandemia	53
Devolución	55
Principales reflexiones y conclusiones derivadas del proyecto	56
Conclusiones	57
Proyecciones al trabajo realizado	58
Bibliografía	60
Anexos	66

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el presente proyecto de intervención educativa se enmarca en el Colegio Femenino Politécnico Santa Ana de la comuna de Quinta Normal en Santiago. Este tiene las características de ser del tipo particular subvencionado gratuito con una matrícula aproximada de 1.050 jóvenes. Por otra parte, en el presente año se desencadena un proceso pandémico a nivel nacional e internacional provocado por el Covid 19 o coronavirus, que ha llevado a que el estamento adoptara medidas las que responden a las emanadas por la autoridad central. Se han suspendido las clases presenciales y se ha dispuesto, según el Ministerio de Educación, que las alumnas sigan su proceso a través de Internet o bien que sus padres vayan al colegio a buscar el material que cada profesor ha preparado.

En este escenario, se plantea una nueva y particular forma de abordar la realidad docente. Tomando en cuenta lo que afirma Aguado y Del Olmo (2009) que la educación es un proceso que dura toda la vida y que no solo se limita a un tiempo o espacio determinado, sino que todos los espacios y momentos son oportunos para aprender. En este contexto, este tiempo pandémico es también un espacio de aprendizaje que no solo involucra, como expresan las autoras, a los alumnos; sino que a profesores y estudiantes están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con esto, y desde una visión inclusiva e intercultural, tomando en cuenta que la educación intercultural no solo tiene que ver con diferencias culturales, sino que “nuestras características como individuos, y como miembros de grupos, más allá de costumbres religiosas o étnicas, porque todos los seres humanos tenemos mucho en común, pero somos diversos” (Aguado y Del Olmo, 2009, p.8). Es decir, cómo influye esta pandemia en la vida personal, profesional y en las relaciones personales del educador y qué lo mueve y cómo ve su rol en una situación pandémica, tomando en cuenta que su cultura y realidad personal convive y muchas veces choca con las demás. El docente no es un ente aislado de esta realidad planetaria y social, y esta forma de ver la vida actual es un elemento que va a repercutir en esta nueva forma de educar ya no desde el aula. Como indica Núñez (2004), tal vez en un futuro no lejano la identidad docente se base en una construcción colectiva, y pueda considerarse en un contexto de pandemia y pospandemia a los docentes como profesionales o intelectuales transformativos que logren configurar una radical democracia avanzada (Giroux, 1990).

Esto me motivó realizar el presente proyecto y este proceso de intervención. Primero, porque luego de un período de tiempo ausente he vuelto a realizar clases en este colegio, y segundo porque tengo la responsabilidad de dirigir el Departamento de Lenguaje y Comunicación del establecimiento. En el marco del programa de Magíster en Educación para la Inclusión, Diversidad e Interculturalidad, y en las reflexiones vistas durante el estudio

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

de estas temáticas y, no pocas veces, lo desvirtuado y abusado de estos conceptos sobre todo desde las autoridades, me surgió este imperativo de reflexionar y, como dice Giroux (1990) propiciar esa fisura transformadora dentro de mis colegas que puedan provocar os cambios reales de una educación más inclusiva, diversa e intercultural. Si bien el colegio Santa Ana en el cual ejerzo mi docencia es un establecimiento subvencionado gratuito, cuenta con el sello religioso católico de una Congregación Femenina que dicta las normas que, en lo pedagógico, se alinean con lo establecido por la autoridad central. Sin embargo, la pandemia puso a los docentes en la disyuntiva de mirar su rol como tal y realizar una retrospectiva de cómo enfrenta su labor en un contexto adverso, y si la inclusión, la diversidad e interculturalidad son conceptos asimilados y vividos en pandemia y luego en la presencialidad. Acá esta intervención se planteó como una ayuda de mirada a la propia realidad y a la de los demás.

En tanto, también se pueden ver en el futuro con una civilización centrada en la técnica y los avances, a los docentes como “analistas simbólicos” como lo afirma Reich (1992). Sin embargo, para otros estudiosos la identidad del docente moderno y pospandémico, lo podríamos situar desde una perspectiva catalizadora de aprendizajes cognitivos profundos, con un trabajo intelectual continuo (como el de este tiempo o de teletrabajo, en que mucho profesional de la educación ha debido aprender haciendo), aprendiendo en equipos colectivos, cambiando, arriesgándose y construyendo diversas organizaciones de aprendizaje (Núñez, 2004).

Para ello, se elaboró un diagnóstico y evaluación de la situación a través de un grupo de profesores actores clave de la asignatura de Lenguaje y Comunicación desde kínder a IV año Medio para visualizar el programa de trabajo.

Luego del diagnóstico, se realizará la intervención propiamente tal a través del modelo de asesoramiento colaborativo participativo que según Carpio y Guerra (2008) este se define como una práctica profesional que tiene por finalidad prestar apoyo o ayuda a otros profesionales para el desarrollo de sus conocimientos técnicos y de sus estrategias para resolver problemas. Este se basa en una articulación de procesos de carácter social y técnico en los que juegan un papel destacado la información, la formación y la reflexión sobre la práctica. En este ámbito, los asesores pueden facilitar el cambio y la innovación ayudando a los equipos de trabajo en la detección de los problemas o las dificultades, reflexionando con ellos sobre las situaciones que los provocan, buscando informaciones, planteando alternativas, planificando los cambios, evaluándolos, etc. En definitiva, promoviendo que los grupos analicen y discutan sus propias prácticas y experiencias con el fin de encontrar y aplicar medidas que las mejoren.

Asimismo, podemos decir que el modelo de asesoramiento colaborativo hace referencia a un tipo de interrelación entre asesor y el o los asesorados donde se comparte la responsabilidad en el análisis de las necesidades, la formulación de objetivos, la búsqueda de estrategias, el establecimiento de planes de acción y por qué no, la responsabilidad de evaluarlos. Todo ello le concede un fuerte carácter práctico que va a permitir solucionar problemas significativos para la comunidad educativa. En este modelo se cuestiona la existencia de un conocimiento cierto, autoritario, estático, neutral que, como tal, puede y debe impartirse a otros. Este tipo de asesoramiento hace énfasis en la reciprocidad de los respectivos bagajes de conocimientos y experiencias en un cíclico dar y tomar, haciendo de las diferencias punto de partida para el aprendizaje.

El siguiente informe aborda un marco conceptual con los principales tópicos que están contenidos en este proyecto de intervención el modelo utilizado (colaborativo con ayuda de elementos de IAP) y el marco metodológico que se usó para recolectar los resultados, problematización y nudos críticos, objetivos del proyecto, plan de acción, evaluación, resultados y finalmente las proyecciones que se realizan para que este trabajo tenga una continuación y sirva como base para el futuro dentro de esta comunidad educativa.

## **2. MARCO CONCEPTUAL**

### **2.1 Identidad Docente desde una perspectiva crítica**

Cuando se habla de **identidad docente**, no se puede dejar de lado o bien menospreciar que el profesional de la educación se encuentra inserto en un medio social, político y administrativo desde donde debe ejercer su rol como tal. Según Vaillant (2007) “La construcción de la identidad profesional se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente”. La temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. De esta forma, podríamos indicar que la identidad docente es tanto la identidad propia como el papel que la sociedad le reconoce a este individuo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja.

Ahora bien, según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del

sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía.

En síntesis, podríamos decir que la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben. Ahora bien, hay muchas dudas que surgen sobre la profesión docente, sobre su quehacer y sus implicancias. La escuela constituye una realidad social intrincada, compuesta por diversos actores, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos y reglamentos, entre muchos otros. Según Avalos (1996), en la década de los 90, se asiste a una revitalización del concepto profesional del docente, diferente a la que se afirmó desde la literatura referida a la sociología de las profesiones en los años sesenta. El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión, sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizada a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso. De ahí la importancia que adquieren los conceptos de desarrollo profesional y autonomía profesional. El primero ha prácticamente sustituido en el ámbito internacional al término formación en servicio. Así, el proceso de formación se define como un continuo y se pone el acento en las necesidades que se suceden en distintas etapas de la vida profesional (con la clásica distinción entre profesores noveles y experimentados) o según diferentes tipos de experiencias.

De esta forma y tomando en cuenta lo dicho anteriormente, podríamos decir con Gysling (1992) que la identidad docente es el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores. A lo largo de la historia se ha visto al docente como una vocación religiosa y de sacrificio, donde este debe sacrificarse por sus alumnos en su rol de enseñar. Luego, en décadas posteriores, bajo la influencia de la perspectiva racionalista, se visualiza al maestro como un técnico eficaz que debe lograr objetivos de instrucción a partir de una serie de medios y recursos. En los años 90 surge el concepto de profesional de la educación referido a un intelectual reflexivo que puede colaborar en la transformación de los procesos escolares. La literatura especializada suele considerar esas diversas visiones en la definición de identidad profesional que se sitúa entre dimensión vocacional y la experta. Así, en ciertos estudios, se mencionan las visiones emergentes ligadas al concepto de docentes como prácticos reflexivos. En otros casos, los docentes perciben e identifican cuatro componentes centrales en la tarea que realizan: la enseñanza,

y la evaluación de los aprendizajes; la gestión institucional; la organización de la comunidad educativa. A esto se agrega un componente adicional que no tiene que ver directamente con el ámbito escolar, sino con rasgos con cualidades propias (Viallant, 2007).

## **2.2 Interculturalidad**

La educación chilena en la actualidad se enfrenta a nuevos desafíos. No solo en el ámbito de la política educacional que, según el gobierno de turno, va cambiando y adquiriendo nuevos ribetes y formas; sino que, además, la coyuntura actual la va transformando y adecuando a una realidad que hace años, era impensada. Por ejemplo, la actual pandemia de Covid 19 y las clases tele asistidas, el estallido social de octubre de 2019 que siguió removiendo la sociedad y, muy particularmente, los establecimientos educacionales. En este aspecto, también la llegada a Chile de gran cantidad de personas migrantes especialmente de países como Colombia, Ecuador y Venezuela, sin duda ha transformado la sala de clases con nuevos acentos y realidades que el educador y la escuela, han tenido que afrontar.

Nos situamos para muchos en un ambiente multicultural o intercultural. Aunque algunos creen que estos términos son sinónimos, como lo expresa Quilequeo y Torres (2013) ambos términos no son intercambiables. Multiculturalismo es la existencia de una diversidad de culturas en un mismo territorio, siendo esto una región, provincia o un país determinado. Ahora bien, estas sociedades multiculturales tienen las características que generalmente se producen en torno a una zona con una actividad económica determinada o comunidades en torno a una sociedad de la información, donde siempre se da una clase dominante y otra clase que es vulnerada y dominada. “Así, la noción de multiculturalidad representa las realidades geo históricas, políticas, sociales y culturales de las sociedades de América Latina, pero al mismo tiempo es evidente que las principales formas culturales de las comunidades se han desarrollado a partir de los intercambios singulares con las sociedades dominantes de los estados nacionales” (p.1).

Este concepto multicultural se presenta aún más disgregador en el estudio de Walsh (2005) quien además le agrega que el término multicultural busca evitar las relaciones entre las diferentes culturas en una zona, mantener el modelo de un estado liberal, evitar el conflicto entre las culturas a través de la tolerancia y ocultar las desigualdades sociales en este territorio, con el fin de que las estructuras sociales y económicas se mantengan intactas. De hecho, para Walsh (2005) es justamente en estas reducciones donde el poder político y la dominación imperante mantiene sus estructuras de poder y dominación, conviviendo con estas culturas reducidas y silenciadas en sus propios grupos particulares.

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

La educación perpetúa este modelo. Para Walsh (2007) esto ha generado y mantenido en el tiempo esta condición de dominación y discriminación de este modelo. Ahora bien, la autora habla de los pueblos originarios, pero esto se puede llevar también a la cultura particular de cada uno y de cada grupo, donde la cultura imperante se impone por sobre la local. Extrapolado a la situación del Chile actual, esto alcanza también a las culturas foráneas llegadas al país por diversos motivos y que han venido a convivir con este modelo chileno de educación.

Desde que las nociones de multiculturalismo e interculturalidad se han tomado la agenda social de los países, ha sido necesario que también las políticas educacionales las aborden desde una visión integradora y que muchas veces aparezca un reconocimiento a aquellas culturas presentes en una región que deben ser respetadas y aceptadas en sus particularidades.

Para Aguado (2009) el enfoque intercultural se propone como una metáfora de la diversidad. De estas formas, expresa la autora, algunas metáforas ayudan a legitimar el orden de las cosas y muchas veces a deslegitimar otras. Vemos acá la forma en que las personas se vinculan entre ellas y otras veces no. Con ello, lo intercultural nos permite efectivamente hacer la distinción entre diversidad y diferencia y de lo cultural con la cultura. Con esto, y desde esta perspectiva o paradigma intercultural, se puede hacer o no determinadas cosas y decir o no otras, según las determinadas condiciones sociales y educativas. Para esta autora no existe el “atender la diversidad”, sino que más bien todo se basa en reconocer la diversidad como una característica humana.

Siguiendo este pensamiento, Aguado (2009) enfatiza que la diferencia actúa en el ámbito de los símbolos, no de las realidades. Legitima la distancia, el rechazo. Vemos, entonces, como se realiza una jerarquización de los estudiantes social o cognitiva, es decir, proliferan grupos de apoyo, alumnos con necesidades especiales, etc.

En Chile, la Ley General de Educación promulgada en 2009 establece entre sus postulados que todos los niños y niñas son iguales y que se debe resguardar una educación de calidad para todos, establece que “es deber del Estado promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias” (LGE, 2009); y que, además, respete la diversidad promoviendo y respetando los procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones atendidas en educación. Asimismo, en cuanto a la Interculturalidad, la ley que rige hasta hoy hace que el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

Para plantear una educación intercultural, se debe tener en cuenta todos los elementos culturales que están arraigados a las estrategias de sociedades que se expresan mediante perspectivas políticas, económicas, informativas y religiosas. En consecuencia, un enfoque intercultural histórico y estratégico es fundamental para aspirar a una comprensión más integral.

El problema de la interculturalidad en la educación y su valoración no pasa solo con un cambio de estructuras, sino que tiene que tener una raíz epistemológica, entendida como un estudio científico, que permita comprender la nueva realidad y generar nuevos cambios. “La epistemología da la posibilidad de estar constantemente descifrando lo que ocurre en el mundo, con el objeto de comprender y confrontar los conocimientos que emergen, porque sabemos que hay paradigmas epistemológicos concurrentes, contradictorios y diferentes “(Ardoino, 2005).

La interculturalidad en educación no consiste en aplicar indefinidamente protocolos de convivencia, manuales de estilo e integración, o de disfrazar con un modelo incluyente una cultura que mantiene la dominación de un grupo sobre el otro que es distinto, sino que el valorar lo diverso en este contexto especial, creando una realidad nueva y enriquecedora, donde se deje de lado “lo mío, lo tuyo” para acercarse cada vez más a “lo nuestro”, haciendo creer a los involucrados en ella que hay relaciones horizontales, cuando solo se encubre que la verticalidad de las relaciones y la cultura persisten en el modelo educativo.

### **2.3 El reto de educar en la diversidad**

Jiménez y Vilá (1999) definen la educación en la diversidad «como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales». Y sin duda, el reto actual de los centros docentes es dar respuesta a este desafío y que los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, puedan desarrollarse tanto personal, intelectual y socialmente.

Para Aguado (2009) se debe hacer una distinción sustancial que nace con que todos somos iguales en dignidad (algo que las diversas vertientes cristianas y católicas sostienen), es importante dejar de utilizar el término “diversidad” como un pretexto de exclusión social. Es decir, para ella la diversidad es algo evidente, mientras que la igualdad responde a una

convención moral. Esto no está presente en la esfera económica y política y se atribuye casi de forma exclusiva al docente. Es éste quien tiene en sus manos casi mesiánicas la puesta en práctica o bajada de estos términos más bien retóricos, olvidándose que lo primordial es garantizar la entrega de recursos humanos y materiales que garanticen experiencias educadoras enriquecedoras para todos. Se excluye, plantea Aguado (2009), la diversidad real de la praxis y se hace recaer en el aula, los despachos, etc., los lugares donde se vive la diversidad, cuando en sí la acción social es mucho más amplia a una sala de clases, al despacho de un directivo e incluso, al mismo escenario del colegio propiamente tal.

Entonces, el reto de educar en la diversidad implica varios factores. Estos pueden ser convergentes o divergentes. Los primeros de la escuela y los segundos que dicen relación al barrio, la familia, amigos y la comunidad. Para Coleman (1990), al hablar en el colegio de diversidad dichos factores antes expuestos sirven para ofrecer recursos y procedimientos diferentes a alumnos que son clasificados como diferentes. Entonces, la escuela más que la calidad como tal, busca incrementar la calidad de los resultados de los estudiantes. Para ellos, es imprescindible determinar nuevas prácticas escolares realmente inclusivas, diversas e interculturales.

La diversidad es una constante humana, más que un eslogan educacional o laboral. Es y forma parte de la vida misma. Para Aguado (2009) la diversidad se define más como un proceso que como una categoría, asimismo, que la diversidad cultural es un hecho y lo heterogéneo es la norma. La misma autora precisa que lo que nos debe hacer prender las alarmas es pensar que la diversidad es sinónimo de homogeneidad, o que se debe creer que la realidad, la cosmovisión, las experiencias y las personas tienen o deben tener una mirada común. Algo muy lejano a lo que busca la diversidad, que tanto para Aguado (2009) como para varios teóricos y críticos de la educación, no es otra cosa que el reconocimiento del otro, de otras formas de ver el mundo, y cualquier clasificación, categorización, o imponer un nombre, o designar de tal o cual forma cierta costumbre, rito, o algo que poseamos, es una forma de ejercer el poder sobre el otro.

#### **2.4 La inclusión educativa**

Hablar de inclusión es otro término de “moda” que aparece cada tanto en textos de estudios o programas educativos en Chile y también en otros países del cono sur. Sin embargo, si inclusión no podemos asimilarla a integración, el concepto de inclusión educativa es visto, según Echeíta y Duk (2008) como una forma de hacer efectivo el derecho a la educación que exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la

**inclusión educativa o educación inclusiva.** Podríamos decir entonces, que la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación. Por otra parte, siguiendo la misma lógica, no podría haber calidad sin inclusión, ya que si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear, que las escuelas de calidad por definición debieran ser inclusivas. En la práctica el foco de la inclusión es el desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los niños y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan.

Pues bien, también aparece dentro de este concepto de inclusión educativa el de velar por ese conjunto de procesos orientados a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación

Como decíamos anteriormente, y siguiendo a Blanco (2017) el foco de la inclusión más amplio que el de la integración, pues debe ofrecer una educación de igual calidad para todos. Desde algunos grupos a todos los estudiantes. La inclusión tiene que ser un eje central de las políticas educativas generales y una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto. Las políticas de inclusión tienen que empezar en la primera infancia. Si bien en la integración las acciones están centradas en los estudiantes que se tienen que “asimilar” a la oferta disponible (adaptaciones curriculares, evaluación diferenciada, etc), en la inclusión la preocupación es la transformación de los sistemas educativos y de sus escuelas para atender la diversidad (currículo, formación, evaluación, organización escuelas, etc. Este, según la autora, es un proceso porque implica un cambio cultural y sistémico que afecta a los sistemas educativos, los centros educativos y al conjunto de la sociedad.

Según Weiner (2007) una efectiva implementación de la inclusión educativa requiere que los docentes compartan una serie de convicciones básicas en los planos cultural y político: deben adherir incondicionalmente a la filosofía de la inclusión y preocuparse por la traducción de la política de inclusión en todos los aspectos de la labor educativa, desde la planificación hasta la didáctica y la evaluación estudiantil.

## **2.5 Cultura escolar**

En todo colegio se habla de este concepto. De hecho, dentro del Colegio Politécnico Santa Ana esta cultura escolar está establecida por la misión, visión y valores que propone el establecimiento de educación de niñas. Pero para ello, es importante que nos remontemos a lo que se entiende por cultura escolar. La cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994). Este sistema de significados generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa. Algunos autores tienen una visión más bien holística (Hargreaves, 1995) mientras otros enfatizan el hecho que toda cultura escolar incluye diversas subculturas en su interior (Firestone y Louis, 1999).

Ahora bien, hay acuerdo en que la cultura escolar, como la cultura en general, tiene a la vez características estáticas y dinámicas. El carácter estático se pone de manifiesto porque por un lado la cultura crea un carácter único en el sistema social al promover un sentido de pertenencia y compromiso, y participa activamente en la socialización de nuevos miembros introduciéndolos en una particular perspectiva de la realidad. Por otro, está sujeta a cambios en tanto los miembros de la organización interactúan con nuevas ideas y enfoques, de ahí su carácter dinámico. Es decir, que cualquier consideración sobre la cultura escolar debe tomar en cuenta la historia en términos de estabilidad a través del tiempo, así como su naturaleza dinámica y cambiante (Fullan, 2002). Las nociones de cultura escolar presentadas hasta el momento expresan ciertos acuerdos entre investigaciones del área, en un nivel muy general.

Pese a lo mucho que se ha escrito en esta materia, podemos concordar con Elías (2015) que la noción de cultura escolar, más allá de los matices que imponen las distintas perspectivas teóricas, es una dimensión central en el estudio de las prácticas escolares por cuanto es la cultura la que constituye la identidad de la escuela. Poner el foco de análisis en la cultura escolar nos permite centrarnos en lo que realmente ocurre, y les ocurre a quienes actúan en el interior de las escuelas. Conceptos como gramática escolar y clima escolar suelen usarse con un sentido similar, aunque sea posible identificar orígenes y matices teóricos diferentes. En los últimos veinte años, el concepto de cultura escolar, enraizado en una larga tradición de estudios antropológicos, se ha incorporado con mucha fuerza a la investigación educativa en el marco de diversas corrientes teóricas. Si bien la variedad de enfoques que se han utilizado en su abordaje dificulta su definición e introduce cierto grado de ambigüedad, al mismo tiempo, esa misma diversidad de aproximaciones le da al concepto de cultura escolar una gran potencialidad teórica, al posibilitar múltiples

herramientas de acercamiento para entender lo que pasa en el interior de las escuelas. Gómez (1998) ve la escuela como una encrucijada de culturas, es decir, se puede entender como una instancia de mediación de significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de nuevas generaciones. El autor precisa que los cambios de la sociedad van a cuestionar a la misma escuela, a los docentes y a la forma misma de educar. Desde una perspectiva de la pedagogía crítica, muchos centros educacionales dentro de su propia cultura se hallan atrapados en formas pretéritas de enseñanza y, lo que es peor aún, según este autor, siguiendo y replicando un modelo económico neoliberal dentro del aula y desde los diferentes actores de la llamada cultura escolar.

## **2.6 Innovación Pedagógica**

Como ya hemos mencionado, en el mundo actual existen lo que Braslavsky (1997) denomina como “conceptos estelares”, es decir, aquellos que “aquellos que aparecen como componentes inevitables de los discursos escuchados. Por cierto, los mismos son resignificados de diversa manera con relación a cómo se articulan con los conceptos controversiales, que son aquellos respecto de los cuales no existe consenso. Estos conceptos estelares son la diversidad, inclusión y también la Innovación pedagógica o educativa. Este concepto no está alejado de la inclusión educativa, pues “los sistemas educativos latinoamericanos tienen que resolver, al mismo tiempo, dos desafíos estrechamente relacionados. Por una parte, tienen que ampliar las oportunidades de escolarización, por la otra deben mejorar la calidad de los aprendizajes de quienes frecuentan la escuela” (Tenti, 2007.p. 2).

El docente, como un actor importante del proceso educativo, no puede restarse de este compromiso inclusivo. De ahí, surge el imperativo de innovar y crear nuevas formas de entregar no solo los contenidos, sino que de educar. Román (2003) ha analizado la incidencia de las representaciones sociales de los docentes en sus prácticas pedagógicas con alumnos de contextos sociales vulnerables entendiendo que “la práctica pedagógica es el resultado de una compleja articulación e interrelación entre la comunicación profesor-alumno, la orientación hacia el aprendizaje que dicha comunicación tenga, el tipo de conocimientos y capacidades que están siendo puestas en juego, el uso de recursos de información y trabajo (como son los materiales educativos, los textos y los computadores, por ejemplo) y las reglas de evaluación que se apliquen. En este contexto, el modo tradicional de hacer clases tiene profundas raíces en la cultura escolar y la tradición docente”. La autora reconoce que las prácticas pedagógicas son muy resistentes al cambio y constata que las prácticas educativas en los contextos urbanos vulnerables no muestran

indicios de renovación, sino que, por el contrario, subsiste un marcado predominio de metodologías de enseñanza poco pertinentes e ineficaces.

Por lo tanto, al hablar de innovación pedagógica nos referimos justamente a esta resignificación del papel que juegan los docentes y que exige entonces una revisión profunda de la formación inicial y la permanente, no solo en los aspectos cognitivos. En tal sentido, Namó de Mello (2005) señala que los aspectos no cognitivos de los docentes son importantes para la inclusión educativa, por ejemplo a través del desarrollo de liderazgos pedagógicos orientados a la mejora de la calidad y equidad en educación. En tanto, Arnove (2007) recoge diversos estudios que refieren a la importancia del rol de los docentes para lograr sistemas educativos más igualitarios hacia sus estudiantes para que tengan éxito en su vida adulta; que sean “forjadores de sueños”, capaces de inculcar una visión de mejoramiento vital de sus estudiantes e inspirarles el deseo de lograr las metas deseadas; buscan que sus estudiantes sean autorreflexivos y capaces de aplicar sus conocimientos para el bienestar de los demás. Esta innovación pedagógica utiliza las TICs, pero va mucho más allá, al ver la totalidad del ser humano.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

El enfoque de la evaluación de este proyecto será de asesoramiento colaborativo. Es decir, según Carpio y Guerra (2008) el asesoramiento educativo, particularmente, se puede conceptualizar como una práctica profesional que tiene por finalidad prestar apoyo o ayuda a otros profesionales para el desarrollo de sus conocimientos técnicos y de sus estrategias para resolver problemas. El apoyo que proporciona el asesoramiento se basa en una articulación de procesos de carácter social y técnico en los que juegan un papel destacado la información, la formación y la reflexión sobre la práctica. Los asesores pueden facilitar el cambio y la innovación ayudando a los equipos de trabajo en la detección de los problemas o las dificultades, reflexionando con ellos sobre las situaciones que los provocan, buscando informaciones, planteando alternativas, planificando los cambios, evaluándolos, etc. En definitiva, promoviendo que los grupos analicen y discutan sus propias prácticas y experiencias con el fin de encontrar y aplicar medidas que las mejoren.

En este modelo se cuestiona la existencia de un conocimiento cierto, autoritario, estático, neutral que, como tal, puede y debe impartirse a otros. Este tipo de asesoramiento hace énfasis en la reciprocidad de los respectivos bagajes de conocimientos y experiencias en un cíclico dar y tomar, haciendo de las diferencias punto de partida para el aprendizaje.

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

Sustentado por la articulación de las ideas de Orlando Fals Borda y Paulo Freire, tomadas por Da Mota Neto (2018), este proyecto será **participativo y compartido**, es decir, buscará preservar la identidad y la libertad de quienes participarán en ella, considerando los saberes y experiencias de quienes componen la comunidad educativa. Además, se debe considerar que la evaluación es situada, es decir, está orientada por el marco institucional y la cultura evaluativa de la comunidad que participa de este proyecto y evaluación.

El enfoque participativo que se utilizará en este proyecto busca promover procesos de transformaciones sociales y hacerlo aprendiendo con los “grupos motores” y los “conjuntos de acción”. Las circunstancias concretas de cada lugar van a ser las que determinen de qué forma se va a hacer el proceso y con qué medios contamos para ello (Yáñez, Rébola y Suárez, 2009).

El modelo de asesoramiento colaborativo, según Carpio y Guerra (2008) se basa en principios generales de colaboración y asesoramiento como hipótesis de trabajo; donde el desarrollo teórico no ha recibido comprobación empírica. El modelo de asesoramiento colaborativo hace referencia a un tipo de interrelación entre asesor y asesorado donde se comparte la responsabilidad en el análisis de las necesidades, la formulación de objetivos, la búsqueda de estrategias, el establecimiento de planes de acción y por qué no, la responsabilidad de evaluarlos. Todo ello le concede un fuerte carácter práctico que va a permitir solucionar problemas significativos para la comunidad educativa. En efecto, el asesoramiento tiene que partir de las características del contexto, de las ideas, creencias e intereses del profesorado, así como de las necesidades de los estudiantes, y ha de contar con la implicación y el liderazgo de los equipos de gobierno de los centros, así como con el trabajo de los profesores.

Investigación de Acción Participativa (IAP) de lo cual se toman elementos en este modelo colaborativo, busca justamente un proceso de transferencia de tecnologías sociales a los sectores populares implicados en este proceso. Según lo explica Ander Egg (1990) esta técnica de IAP “supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción” (p.5). Por ello, la IAP no es el mejor, sino que va más allá que una mera investigación, es decir, es realizada ateniéndose al método científico, pero es flexibilizada, con ciertas peculiaridades que resultan del hecho de la participación de la gente y de los fines que persigue. Esta técnica tiene como características que el cambio social será viable en la medida que los participantes tienen una mejor comprensión de su situación, sus posibilidades de cambiarla y de las responsabilidades que ello comporta. En este contexto, en la IAP que se **llevará** a cabo en el colegio Santa Ana se utilizarán herramientas metodológicas por el contexto se encuentra las entrevistas, observaciones participantes, talleres participativos, entre otros.

Debido a la situación y la imposibilidad de reuniones presenciales, se usarán para las entrevistas, observaciones y dinámicas de grupo elementos en línea como Zoom o Team.

### **3.1 Posición del Asesor/ origen de la demanda**

Durante la ejecución de este proyecto se utilizó el modelo de asesoramiento colaborativo, que se caracteriza esencialmente por el hecho de “situar el profesorado en situaciones de participación, suscitar su inventiva, así como su capacidad de regularla según los efectos. La confianza en la capacidad del profesorado de elaborar itinerarios educativos diferenciados, proyectos de innovación y prácticas alternativas” (Inbernom, 2007, p.150). De hecho, el proyecto se basó en el punto de vista de los docentes del departamento de Lenguaje del Colegio Santa Ana, determinado por la visión y forma de realizar docencia en este período especial de pandemia y de trabajo teledirigido. En este ámbito, el rol del asesor fue abordar un compromiso con las prácticas de los demás, en tanto, que puede también aprender de los otros.

Como se indicó, el presente proyecto se enmarca dentro de una intervención educativa que toma herramientas de la metodología cualitativa para algunas de sus fases tales como el diagnóstico y el análisis de los datos. Esta investigación cualitativa es método de investigación usado principalmente en las ciencias sociales que se basa en cortes metodológicos basados en principios teóricos tales como la fenomenología, la hermenéutica, la interacción social empleando métodos de recolección de datos que son no cuantitativos, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan sus correspondientes protagonistas. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso de investigación interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes (Flick 1998, p.6; Marshall & Rosmann 1999, p.7) El asesor dispone en su práctica de diversas técnicas y herramientas las que serán utilizadas siempre con un carácter abierto.

- **Notas de campo:** donde se van registrando las observaciones participantes de la realidad y quehacer de los docentes y del colegio y sus funcionarios. Según Ruano (2007) está históricamente ligado a la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones de forma completa, precisa y detallada.
- **Entrevistas:** Según Corbetta (2007) es una conversación provocada por un entrevistador con un número considerable de sujetos elegidos según un plan

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

determinado con una finalidad de tipo cognoscitivo. Siempre está guiada por el entrevistador, pero tendrá un esquema flexible no estándar. Asimismo, Sierra (1998) asegura que la entrevista es un instrumento eficaz y de gran precisión, puesto que se fundamenta en la investigación humana, mientras que para Herrera (2017) lo que el entrevistador persigue con la entrevista no es contrastar una idea, creencias o supuestos, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros. No es el propio conocimiento o explicación lo importante. En el caso de una investigación cualitativa, las entrevistas se desarrollan en una situación abierta, donde hay mayor flexibilidad y libertad. Aunque los propósitos de la investigación gobiernen las preguntas a formular, su contenido, declaración y secuencia están en manos del entrevistador. En este proyecto se realizará una entrevista a la directora del colegio, profesores del área de Lenguaje y a los estamentos directivos y de convivencia del colegio. En el contexto de pandemia, estas pueden ser presenciales o virtuales.

- **Diagnóstico contextualizado a través de la bitácora de trabajo:** Según la observación y tomando en cuenta la realidad social e histórica en que se vive.
- **Taller:** Según De Oliveira (2015) en el ámbito educativo, el taller es un recurso pedagógico de trabajo grupal que promueve la participación y construcción colaborativa de conocimiento. Los talleres consisten en sesiones grupales cuya metodología responde a determinados objetivos de análisis de contenidos teórico-prácticos. Los talleres propician el establecimiento de espacios de diálogo e intercambio de experiencias y percepciones por parte de personas integrantes de colectividades como organizaciones, comunidades vecinales, grupos estudiantiles, equipos de trabajo, entre otras. El taller tiene gran utilidad en el desarrollo de procesos participativos dirigidos al análisis de problemas sociales y la identificación de oportunidades y líneas de acción.

El asesor busca generar a través de estos medios de intervención generar un proceso de reflexión y autonomía basado en la participación dentro del marco crítico y alternativo de la práctica profesional en tiempo de crisis sanitaria, y de las relaciones al interior de la comunidad educativa. Los actores participantes, en conjunto con el asesor, deben descubrir en su realidad actual de clases no presenciales y en tiempo de virtualidad, el **sentido** de su quehacer pedagógico y educacional como miembros de la comunidad educativa de Santa Ana. Esta realidad debe tener ese sentido, significado para ellos que es único, irreplicable y diferente a cualquier otra realidad (Inbernom, 2007).

En este sentido, el **origen de la demanda** este proyecto de intervención participativa tiene su raíz profunda en la realidad actual tan particular y muchas veces cargada con matices de temor que se vive en la actualidad debido a la situación que pasa el mundo con la pandemia del Covid 19. En percibir cómo es la realidad intercultural de cada profesor en su ser y quehacer como tal, sin separarlo de su cultura particular en familia y como miembro de una comunidad educativa que posee una visión y misión particular como el Colegio Santa Ana. Dentro de ello, es indispensable mirar la contextualización en que se enmarca este proyecto. Por lo mismo, es importante trabajar con los docentes y, en el caso de este proyecto de intervención educativa, con los docentes de Lenguaje y Comunicación pues abarcan todos los cursos del colegio, y como tal lo expresa la pedagogía crítica de Giroux (2009), la educación crítica se entiende como el resultado de batallas privadas, vinculadas a comunidades específicas, a los recursos disponibles y a las historias, identidades y vivencias de los estudiantes. En esto, los docentes juegan un papel de vital importancia ya que en el desafío de llevar a las personas más allá del mundo que conocen, los profesores también están incluidos junto a sus alumnos.

Para Inbernom (2007) este contexto guarda estrecha relación con el contexto social e histórico determinado en que viven y se mueven los individuos; lo que, por lo tanto, va a repercutir en su actividad y permeará su realidad cultural en relación a la de sus pares, alumnas y demás profesionales de la educación. En este aspecto, es importante recalcar y determinar:

- *Cultura del Colegio Politécnico Santa Ana:* Es un colegio enmarcado en una educación tradicional que en lo académico sigue fielmente las normas emanadas por la autoridad (Mineduc) y con un sello católico y confesional.
- *Interacciones:* Estructuradas y delimitadas. Tanto la dirección como la planta directiva del establecimiento y los demás estamentos siguen una lógica de relaciones según su cargo, responsabilidad y función dentro del organigrama educativo.
- *Estilo de liderazgo:* Reconocido y legitimizado por los estamentos de la institución, sobre todo, en la persona de la directora del establecimiento, una religiosa de la congregación Hijas de Santa Ana, a cargo además de la representación legal del mismo. \*

*\*Lo anterior en base a la observación participante y según la percepción de la realidad que se ha tomado desde las observaciones de campo.*

En este punto, y mirando el origen de la demanda, nace de la observación de la realidad nacional en torno a esta crisis y a la manera de afrontar la educación y al educador, en este contexto de pandemia. Es decir, es ponerse en lugar de cómo la cultura escolar de esta entidad en particular se ha visto conmovida y desafiada desde su centro con esta realidad, en el marco de la labor docente valorando su interculturalidad. En esta búsqueda de sentido es hallar justamente el qué y cómo se vive esta realidad personal de mi cultura y la tuya en este escenario pandémico y virtual, y si esto que ha remecido la sociedad en todos sus niveles, permite en definitiva darnos cuentas de nuestras debilidades y fortalezas. Con ello, se fortalece lo que se denomina “facilitación del desarrollo organizativo”. La labor del asesor en este caso, es facilitar estos procesos de reflexión, incidir en el aspecto humano de la organización y ofrecer a los individuos una ayuda eficaz que les permita operar sobre sus problemas.

### **3.2 Contexto de la experiencia educativa**

Chile y el mundo vive una situación especial y crítica. La pandemia, tal como De Sousa (2020) la define desde su raíz etimológica como “reunión del pueblo” ha hecho que el ser humano se halle en una realidad que es particular y vivida de una forma que no solo afecta a un grupo determinado, sino que a todos por igual dentro de su propia realidad personal y social. Según esto, podríamos decir que esta pandemia ha permeado no solo la salud humana, sino todo su entorno, su forma de vivir y de concebir la realidad y de relacionarse. En una palabra, su cultura y cómo esta se vive y se relaciona en la interculturalidad.

El confinamiento actual, la situación de cuarentena en que varias ciudades viven debido a la propagación del Covid 19, ha llevado a que desde marzo de 2020 varios puestos de trabajo formales e informales hayan cesado lo que ha repercutido en que el primer trimestre móvil enero-marzo de 2020 la cifra de desempleo en Chile alcance casi un 9% (INE, 2020). A ello, se suma la alta tasa de contagios por el virus que ha llegado a superar en número a China con más de 90 mil personas a fines de mayo y a cerca de mil muertes. Así la situación, lo que comenzó por las autoridades como medidas preventivas, pronto han derivado a la contención y al afán de aminorar lo más posible las consecuencias que se aproximan. Si en salud y trabajo las cifras son negras, la educación también se ha visto afectada debido a la suspensión de clases presenciales y, en su mayoría, virtuales. La pandemia, expresa De Sousa (2013), y la cuarentena; revelan que las sociedades se

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común. La pregunta es si después de la cuarentena, después de la pandemia, las personas se quieren asegurar que el mundo que conocieron no haya desaparecido (p.79). Volver a la normalidad no será fácil, y la pregunta es si se recuperarán los retrasos educativos y si los educandos y los mismos educadores serán los mismos luego de esta crisis mundial.

La autoridad ha desplegado un amplio protocolo para enfrentar la crisis y “asegurar el proceso de enseñanza” a pesar de la crisis. Plataformas virtuales, cursos y orientaciones se han dado a los diversos establecimientos para avanzar en los contenidos, sin embargo, nuevamente a la realidad se enfrenta a lo “deseable”, en el caso de los alumnos que no poseen la conexión adecuada para seguir clases en línea, y bien, que sus prioridades están por parte de sus familias en satisfacer las necesidades básicas de alimentación, antes que en un plan de banda ancha. Por lo mismo, esta realidad es en la cual hoy se debe educar. En su mayoría, y en especial los profesores del colegio politécnico Santa Ana, han debido usar una plataforma propia que el mismo establecimiento ha dispuesto, para subir a ella cada 15 días material para que las niñas puedan responder desde sus casas. No hay clases virtuales en los primeros meses de la pandemia de Covid 19, acogiéndose en colegio a la disposición ministerial – o más bien al consejo – de no tener a las jóvenes en una cámara lo que pueda vulnerar su seguridad e intimidad. A fines de junio, y dadas las medidas adoptadas por el Mineduc (2020), la dirección del colegio se acoge al plan de priorización curricular debido al tiempo de pandemia, y que surge como propuesta del Ministerio de Educación como respuesta a las necesidades educativas de niños y jóvenes en el contexto de la pandemia por coronavirus. Por lo mismo, el establecimiento ha determinado, y debido a la extensión en el tiempo de los problemas derivados de la pandemia, que a partir de agosto se comiencen las clases virtuales en Enseñanza Media y luego la Enseñanza Básica.

De esta forma, los docentes del colegio en conjunto con los directivos, han debido idear diversos modos para que sea más atractiva la forma y el modo de entregar los contenidos a las estudiantes. Desde la necesidad de enviar material con audio, como presentaciones audiovisuales del profesor saludando y dando énfasis en los contenidos, hasta la contención de las niñas que pasan por momentos de tensión e inseguridad escolar. Una tensión que atraviesa a todo el espectro escolar, y que no es sino el reflejo de lo que se vive en el país y en el mundo.

Según De Sousa (2020) la pandemia y la cuarentena en que vivimos ha llevado a que el ser humano se dé cuenta de varias realidades. Entre ellas, que hay alternativas posibles y que la población se puede adaptar a las nuevas formas de vida cuando se trata del bien común. Sin embargo, esta pandemia también ha dejado de manifiesto la desigualdad social en que nos hallamos sobre todo los pueblos denominados “del sur” y

que, por consiguiente, el virus no afecta a todos por igual. Así, por ejemplo, una vez que acabe esta cuarentena pueden venir otras debido a otros virus más letales que este. Por lo mismo, otras formas de educar y asimilar a las ya conocidas, nuevos métodos o tareas, o bien, un rol distinto del profesor en un aula ante alumnos que aprenden. De hecho, ya se habla de un docente del futuro que no solo conoce las Tics; sino que, además, ellas pueden cumplir su función.

“Ante este escenario y en base a lo visto hasta el momento, es posible imaginar un futuro donde la tecnología predomine en los espacios educativos, tanto dentro como fuera del ambiente áulico, y se instaure como la principal fuente de información en el proceso de enseñanza – aprendizaje” (Sasso, 2020). De esta forma, no es impensable que las tecnologías no solo sigan acompañando y resolviendo problemas de la cotidianidad, sino que también entreguen nuevos desafíos a la forma de educar y de ser educadores en el siglo XXI. Por lo mismo, la forma en que hoy los docentes ejercen su labor no solo es pasajera y momentánea, sino que implican una transformación cuyas repercusiones aún escasamente logramos dimensionar.

### **3.3 Problematicación y fundamentación del Proyecto.**

El proyecto se enmarca dentro de un contexto social, político e histórico de pandemia derivado del Covid 19 que ha llevado a que la mayoría de la población permanezca en sus hogares y que se desarrolle el proceso de educación no en el aula, sino más bien en una parte virtual, con guías de contenidos, PPT, videos y otros tipos de materiales para apoyar los contenidos que se deben entregar según el nivel.

El colegio está ubicado en la comuna de Quinta Normal en Santiago, Región Metropolitana, y atiende a alumnas de sectores vulnerables provenientes de las comunas más pobres de la zona como Cerro Navia, Pudahuel y Lo Prado. Aunque hay una gran cantidad de alumnas que sí tiene los medios para el trabajo a través de Internet, otro grupo no posee de este recurso, y un número no menor de apoderados ha ido al colegio a buscar las guías y libros entregados por el Ministerio de Educación para realizar sus actividades desde sus casas. Se evidencia de esta forma desigualdades estructurales sociales que se traspasan en el colegio y que también, como dice Aguado (2009) se clasifica al estudiantado no solo por sus logros, sino también por su poder adquisitivo y por su acceso o no las tecnologías adecuadas para realizar un trabajo que le permita avanzar en un escenario adverso como es el pandémico. El uso de un computador o el acceso a él, es también un elemento cultural que se debe tener presente.

De esta forma, la normativa del colegio indica que se dé la facilidad a las estudiantes que entreguen después sus trabajos, pero que aquellas que sí lo están subiendo a la

plataforma del establecimiento ([aulavirtualsantaana.cl](http://aulavirtualsantaana.cl)) deben ser retroalimentadas por los profesores de cada asignatura. Como ya se ha dicho, en este escenario, los docentes deben disponer de un horario específico determinado con antelación con la Unidad Técnico Pedagógica del colegio, para responder a las consultas y dudas de las alumnas o apoderados. Como lo expresa en su estudio Cornejo (2009) esto se expresa en las condiciones materiales de trabajo de los docentes de educación secundaria de Santiago quienes muestran niveles preocupantes de precariedad laboral, sobrecarga horaria, sobre exigencia ergonómica y carencia de materiales e infraestructura. La sobrecarga horaria se expresa básicamente en el porcentaje de horas lectivas en aula, que superan el máximo legal permitido, la alta cantidad de horas extra dedicadas a tareas docentes (equivalentes casi a la tercera parte de la jornada contratada), la mala calidad de la hora de almuerzo y la inexistencia de minutos de descanso durante la jornada laboral. Esto, sin duda, también repercute en como cada individuo se siente y se ve a sí mismo dentro de su identidad docente.

En una realidad hoy en día en varios países de América Latina, que se busca subir los índices de logro escolar como algo que repercute directamente en el desarrollo de una nación. Esto, se da especialmente en debate sobre la calidad de la educación es una constante en todos los países en la actualidad debido a que los procesos de globalización han afectado las estructuras de cada nación, las cuales reconocen en la educación un activo importante para mejorar la calidad de vida de sus habitantes y una vía para alcanzar la equidad económica. Como indica Carrasco y Urrejola (2017) evaluaciones externas que han generado cambios en las políticas educativas, debido a las categorizaciones y rankings que establecen los niveles de desempeño que vienen no solo a empobrecer aún más a los ciudadanos, sino que tecnifican el debate educativo (Gentili, 2014), esto último afectando principalmente a los países en vías de desarrollo, quienes financiaron sus reformas educativas a través de créditos emanados desde organismos internacionales, influyendo en las prioridades de las políticas y asociando la calidad educativa a estándares de competencia y rendimiento. Entonces, la gestión pedagógica y los resultados es siempre una medida que está latente en todo colegio, más bien si este recibe recursos principalmente del estado.

De igual forma, unido a la realidad de ser examinados en la práctica docente con las diversas mediciones y, sobre todo, en los resultados con los alumnos, los profesionales de la educación viven, como indica González Calvo (2020) en una constante amenaza y temor al cambio, producto de la sociedad neoliberal en que nos hallamos inmersos, donde la escuela es también un ámbito en que la empresa desea llegar y replicar sus modelos de competencia, logro y triunfo. En 2020 surge la pandemia del Covid 19 y, nos explica el autor, se suma un temor más para el docente y una realidad nueva, la no presencialidad y la

certeza que el virus pueda provocar la muerte. Entonces, expresa, este contexto de pandemia trae consigo sentimientos de miedo e incertidumbre, interrumpiendo las rutinas personales y profesionales de las personas y haciendo del futuro algo problemático y aterrador. Algo que los docentes no están exentos y que lo vivirán en carne propia en este tiempo especial. Como lo expresa González Calvo (2020) “La tensión de la historia reside en las preguntas de ¿cómo podemos ser cautos en la profesión y, al mismo tiempo, cumplir con nuestra obligación moral de formar a ciudadanos críticos, respetuosos y dialogantes?, ¿cómo podemos ejercer sin miedos, sin coacciones?, ¿cómo ejercer nuestra profesión y nuestra libertad de cátedra sin imposiciones? “, ahí está la encrucijada actual de la educación en pandemia en un marco de inclusión, diversidad e interculturalidad.

En este contexto de pandemia, más que nunca, se ven expuestas las labores docentes desde una perspectiva más global y en toda su dimensión. Cuando las labores domésticas y profesionales se funden en un mismo lugar (casa) lleva a como indica Zafra (2017), que las condiciones laborales actuales y la cada vez mayor vigilancia y burocratización de las tareas corren el riesgo de neutralizarlos, anulando a aquellos que han decidido dedicarse a la profesión, cansándolos de antemano para pactar y reivindicar, apagando su pasión intelectual. Uno de los cambios más evidentes a los que se enfrenta la enseñanza en este escenario tiene que ver con la nueva manera de enfrentar y practicar la profesión.

El grupo objetivo con el cual se trabajará será los profesores de la asignatura de Lenguaje y Comunicación desde kínder a IV año Medio. En total, son 12 docentes que cubren la totalidad del alumnado del colegio, y cuyas edades van desde los 25 a los 62 años. Un grupo en que varias de ellas no manejan a cabalidad los elementos tecnológicos y para quienes esta pandemia ha significado un desafío, por lo que han debido pedir ayuda en más de una ocasión para subir su material o agregar contenido a su página en la plataforma.

### **3.4 Contexto educacional del Colegio Santa Ana**

Entre los teóricos de la educación y quienes han analizado la sociología de la educación desde un análisis crítico, Giroux (1983) realiza un planteamiento que es la radiografía de cómo la escuela actual es una reproducción del sistema en el cual se sitúa y realiza su labor. Es decir, que la escuela es una reproductora del modelo capitalista imperante y que la educación se entiende en relación al estado y la empresa o, dicho de otra forma, oferta y demanda, siguiendo esta relación que impera y domina en gran parte del planeta. Visto así, la escuela no solo reproduce y legitima en el aula el modelo, sino que es considerada por los radicales de la educación como un centro y modelo de segregación y discriminación. En este sentido, y lo que expresa este autor y quienes realizaron una crítica

a la marcada capitalización de la educación, que este modelo reproductivo iba en varias direcciones. “Primero, las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales del conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo. Segundo, se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y modos (estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses). Tercero, se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder” (Giroux, 1983, p.2).

En este contexto se sitúa el Colegio Politécnico Femenino Santa Ana, pues ingresa a la educación técnico profesional, que según lo visto o expresado por Giroux, obedece a ubicar dentro de este marco productivo a una fuerza de trabajo determinada y forma a las alumnas para incorporarse rápidamente al mundo laboral. Fundado hace 108 años, depende de la Congregación religiosa Hijas de Santa Ana. Inicialmente, en su fundación, era conocida como escuela Nuestra Señora de Lourdes, a cargo de los religiosos asuncionistas, y después fue asumido por la congregación religiosa de las Hijas de Santa Ana. Desde entonces, todas sus directoras han sido religiosas y cuenta con un grupo directivo esencialmente femenino. No hay varones en los cargos directivos de la entidad. Es un establecimiento particular subvencionado gratuito que, en el contexto de la reforma educacional, responde a los lineamientos ministeriales y que como lo expresa Baltar (2011) los agentes educativos responden a trasladar la mayor parte de las veces el control de los procesos educativos a los educandos, a sus familias, donde el aspecto socioeconómico juega un papel importante sobre todo en un establecimiento, como lo indican sus directivos, con altos índices de vulnerabilidad.

Dentro de su ideario, el colegio se reconoce a sí mismo como un establecimiento cuyo fin es vivir el evangelio e incrementar la fe, dando a las jóvenes una formación integral en un ambiente de familia a imagen de la Familia de Santa Ana. De ahí que busca una formación integral de la juventud, con una mirada religiosa y comprometer a todos los estamentos del colegio en pos de un fin pedagógico y pastoral. El docente, además de lo pedagógico, es visto como un ente primordial de este proceso de formación integral, que como lo expone Núñez (2004) tomando a Torres (1995), se ve al docente como un apostolado, es decir, responde a su raíz cristiana católica, donde el profesor como apóstol, guía, consejero y a un conjunto de valores que el cristianismo promueve y que, en la observación participante, es reiterativo como un sello tanto desde la plana directiva y los propios docentes. Sin embargo, y conforme a esta peculiar realidad histórica y social que ha devenido producto del confinamiento pandémico, surge el problema identitario docente con nueva fuerza y cómo

el profesor del futuro se reconozca a sí mismo en un escenario que será otro, luego de esta crisis sanitaria. Por lo tanto, y como Núñez (2004) lo recalca, no es solo el problema de la desprofesionalización lo que ocupa y preocupa a los maestros de 2020, sino que se enmarca en la preocupación que luego de 1990 ha estado dando vueltas en las esferas magisteriales y que dice relación a cómo desde la política pública se crea esta identidad. El desafío es que reconociendo “raíces y tradiciones recuperables y adaptables, se avanza en la edificación de una identidad profesional consonante con los tiempos que advienen” (p.17). Para ello, se debe tener en cuenta los aspectos del diagnóstico, manejo flexible y creativo de instrumentos intelectuales, técnicos y comunicativos alertas a la diversidad y las emergencias, unido a lo afectivo y relacional, son asociados a un profesionalismo efectivo de la labor docente.

El colegio Santa Ana siempre ha educado a niñas y es de carácter técnico profesional. Es decir, se imparten dos carreras técnicas que prepara a las estudiantes para ser insertas en la vida laboral una vez terminados sus estudios secundarios: técnico en Atención de Párvulos y Técnico en Administración. En cuanto a la infraestructura física, el colegio cuenta con tres edificios y otro más pequeño para las alumnas de kínder. Además, tiene dos patios (uno techado con graderías y otro al aire libre). Los baños están remodelados y salas de Música, Arte y para las especialidades de Técnico en Párvulos y Administración. Los espacios están bien ordenados. De igual forma, tiene dos salas laboratorios de computación y el personal de Integración y apoyo escolar cuenta con oficinas propias.

En relación a las mediciones del Mineduc por la Agencia de Calidad de la Educación, el colegio se ubica en un **nivel medio**, mientras que, en aspectos evaluados como clima escolar, autoestima académica y hábitos saludables, la medición arroja un nivel similar a otros establecimientos de igual Grupo Socioeconómico (GSE). En enseñanza media es más similar y más bajo de la media (Mineduc, 2018)

### **3.5 Descripción de la población escolar**

El colegio Santa Ana tiene un promedio el colegio tiene 45 alumnas por curso. La composición del alumnado es, según cifras entregadas por la plana directiva, que gran parte de las alumnas (75%) del colegio proviene de las comunas periféricas de Santiago que poseen una alta tasa de vulnerabilidad: Cerro Navia, Pudahuel y Lo Prado. Asimismo, existe un grupo no menor de alumnas extranjeras que han llegado al colegio, sobre todo de Perú, Colombia, Ecuador y Venezuela. Aquí, podemos encontrar que multiculturalismo no es lo mismo que interculturalidad, cuando se convive con personas foráneas en un mismo territorio. Con ello, la educación intercultural, como lo expresa Aguado (2009) debe tender

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

a mirar las realidades particulares y unir las en una misma realidad. Es decir, que la inclusión pasa no solo por permitir que estas alumnas ingresen en el colegio, sino que su cultura sea reconocida e integrada como tal en la propia realidad cultural en un marco de enriquecimiento mutuo de todos los actores. En colegio es, en definitiva, el lugar donde fluyen y confluyen todas las realidades y culturas y donde yo soy capaz de reconocer en el otro parte de mí, no como algo externo, sino como parte también de mi propia realidad intercultural.

El colegio cumple de esta forma con la normativa vigente que hace hincapié en que los establecimientos educacionales que reciben ayuda del estado, reciban en sus aulas a los quintiles más vulnerables y prioritarios de la población, entre lo que se cuenta, una subvención especial con la ley SEP (LGE 2009). De igual forma, el establecimiento propende y manifiesta entre sus postulados una educación **inclusiva y diversa**, cumpliendo también con la ley que dice relación a que el colegio debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social. De hecho, el establecimiento también recibe a jóvenes de otros credos o confesiones religiosas, siendo la marca propia de la institución la doctrina de la Iglesia Católica y ella misma sigue las directrices eclesiales que emanan de la vicaría de la Educación del Arzobispado de Santiago (PIE, 2019).

En relación a su composición sociológica las alumnas del colegio se caracterizan por presentar las mismas inquietudes de las demás niñas y adolescentes de los demás establecimientos educacionales propios de su tipo, subvencionado gratuito. Por ello, es un reto siempre presente el educar en la diversidad e incluir a cada una de ellas, para como dice Aguado (2009) la educación y las mejoras que se implementen alcancen a todos. No debemos dejar de lado a unos alumnos para centrarnos o dar prioridad a los otros; una escuela que apuesta por la inclusión debe centrarse en todos los alumnos y procurar que todos alcancen el éxito escolar según las peculiaridades sociopersonales de cada uno. Se debe, dice la autora, normalizar la diversidad y crear una escuela para todos.

En el ámbito social, dos psicólogas acompañan los problemas que merecen cuidado especial por parte de algunas alumnas, y existen casos comprobados de abusos al interior de grupos familiares, venta de drogas, padres separados o niñas que están bajo la tutela de sus abuelos o algún otro familiar. Durante el estallido social de octubre de 2019, el centro de alumnas del establecimiento se acogió al movimiento y se produjo una fuga masiva de las alumnas para protestar en la calle con pancartas y lienzos. Una situación similar ocurrió a comienzos de este año, en marzo, antes que se desatara la pandemia en Chile. Aquí, podemos ver elementos de la cultura escolar que están presentes. Bertely (2000) indica que la cultura escolar se puede apreciar a partir de una observación detallada de lo que

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

ocurre en las escuelas, el diálogo con los docentes, la posibilidad de reconstruir las prácticas en las aulas, el ejercicio indagatorio sobre las vivencias de los alumnos o las expectativas y dificultades de sus padres, así como la observación de los niveles de gestión, organización y liderazgo de las instituciones escolares. En este caso, esto se expresa en la conducta y forma de expresarse del alumnado y su relación y diálogo con la dirección del colegio y también con sus profesores. La cultura escolar se construye y resignifica constantemente.

El colegio posee ayuda de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) y un número de alrededor del 60% del colegio recibe desayuno y almuerzo en el colegio, además de útiles escolares, todo enviado por los mecanismos asistenciales del gobierno. En pandemia, la plana directiva del establecimiento entregó canastas de ayuda a las familias más vulnerables, como también chips, tablets y material impreso, para ayudar en el proceso educativo de las alumnas. Esto, nos revela que dentro de la cultura escolar que el colegio Santa Ana responde a una organización y gestión estandarizada y apegada a la normativa ministerial. El colegio se rige y entrega lo que indica el Mineduc en cuando a ayuda social y también en lo curricular.

La asistente social del establecimiento realiza visitas periódicas a los grupos familiares más necesitados y actualizar la ficha social de las alumnas. Esta situación ha llevado a tensiones diversas entre los directivos del colegio y las alumnas. Como medida, el establecimiento llamó a cada apoderado de las alumnas que abandonaron el colegio para hacerles firmar un compromiso de responsabilidad si la joven salía del colegio en horario de clases.

En lo académico, las alumnas se ubican en un rendimiento medio basado en los parámetros entregados por los sistemas de medición del Mineduc. Aquellas alumnas que presentan algún tipo de dificultad cognitiva o de personalidad, son acompañadas por un grupo de siete educadores diferenciales que conforman el equipo de Integración del establecimiento. Ellas modifican guías y objetos de evaluación y reportan directamente a las jefas técnicas y la dirección sobre el avance de su labor.

### **3.7 Análisis por área y ámbito de gestión**

La estructura organizativa del colegio está conformada por el equipo directivo el que a su vez está integrado por seis personas, dirigidos por la directora del establecimiento Hna. Adela Espinoza Zapatel, la subdirectora Hna. Alina Vega y dos Jefas de la Unidad Técnico Pedagógica por nivel (básica y media), una orientadora y la inspectora general. Ellas son quienes dictan las normas y medidas a corto y largo plazo del colegio y cada una tiene un rol bien definido, reportando directamente a la dirección. Este equipo vela por lo académico, actitudinal y valórico dentro de la entidad y junto a los demás estamentos como

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

el equipo de Integración, de Convivencia Escolar y Departamento Psicosocial, además de la profesora encargada de SEP; van llevando a la práctica estos lineamientos tanto entre los docentes, auxiliares, asistentes de la educación, alumnas, padres y apoderados.

En cuanto a la organización interna, los roles dentro del colegio están bien definidos. Como indica Assaél (2011) los establecimientos educacionales chilenos luego de la dictadura militar y en los años de los gobiernos democráticos sucesivos, han pasado por varios intentos de mejorar los índices de la calidad de la educación, pero que se han perpetuado en un modelo de productividad en que el “management” empresarial ha desplazado a la labor de la educación integral propiamente tal. Los colegios funcionan como empresas, más que como centros educativos. Por lo tanto, el colegio responde a esta realidad educativa enmarcada en una ley que permite los establecimientos subvencionados con un sostenedor y que, además; acogido a esta ley, recibe ingresos extras derivados de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

En lo práctico y diario, y en cuanto a los horarios del personal y de los docentes en el cumplimiento de los horarios de contrato. Cada uno debe marcar con su huella el ingreso y salida del establecimiento, y ante los retrasos estos son descontados de su remuneración mensual. El colegio cuenta con un Reglamento Interno de Orden, Higiene y Seguridad y no existen dentro del colegio ningún sindicato, prohibido tácita y explícitamente por las administraciones anteriores. Este manual indica y norma las obligaciones de cada trabajador según su función y cargo dentro de la escala organizativa y se basa en el código del Trabajo y en la Ley N° 19.070 denominada “Estatuto de los Profesionales de la Educación”, marco jurídico que orienta e impulsa con mayor eficacia la calidad, equidad y participación en la Educación Chilena.

### **3.8 GESTIÓN PEDAGÓGICA**

La Unidad Técnica Pedagógica del Colegio Politécnico Santa Ana está a cargo de dos profesionales, una profesora de Educación Básica, Paulina Verdugo; y la profesora de Historia y Geografía María Alejandra Abarca, esta última con más de 30 años en el colegio, sin contar los años como alumna del mismo. Cada una está a cargo de un nivel Básica y Media y son apoyados en su gestión por los coordinadores de cada asignatura, quienes tiene como misión el revisar el material pedagógico de su área y revisar en primera instancia el mismo, para luego derivarlo a la UTP correspondiente. Esta instancia de trabajo colaborativo se da al interior de cada departamento y es ahí donde el colegio ha entregado facultades a estos profesionales para que apoyen la labor de esta unidad. Se pide una planificación anual a cada uno de ellos y, además, como los recursos provienen de la Ley

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

SEP, deben reportar todo el quehacer con evidencias a la coordinadora, como respaldo ante la autoridad. En cuanto a liderazgo, ambas jefas de la Unidad Técnica Pedagógica del colegio ejercen su rol de una forma direccional y las directrices que imparten las obtienen directamente de la Dirección del establecimiento. En cuanto a la normativa, que son uno de los elementos de la cultura escolar y si entendemos la cultura organizacional como un reflejo de la cultura del entorno o bien como una respuesta a ese contexto (Allaire y Firsirotu, 1984), el rol que ejercen ambas jefas de UTP representa esto. Así, esta realidad representa en lo mediato los valores y normas de las sociedades en las que están insertas, en este caso, una realidad educativa cristiana católica que ambas cumplen a cabalidad y que, a su vez, son reafirmadas por la comunidad educativa.

En el colegio existen diversas instancias de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo, lo que se traduce en la reunión general del cuerpo docente y asistentes de la educación los días jueves de 14:00 a 16:30 horas. En este espacio, se habla de lo académico y lo actitudinal, pastoral y se reúnen al menos una vez al mes los diferentes equipos según su especialidad. Los consejos de profesores son las instancias técnico pedagógicas de consulta de la Dirección, a la Jefa Técnica y al Orientador. Su finalidad es proponer las líneas de acción conducentes a cristalizar los objetivos contenidos en el Proyecto Educativo Pastoral del Colegio Politécnico “Santa Ana”.

En relación a lo pedagógico curricular, el Colegio Politécnico Santa Ana tiene en su interior cuatro modalidades de enseñanza, que están orientadas y normadas en los siguientes decretos, planes y programas:

- a) Enseñanza pre- básica: Decreto 010
- b) Enseñanza básica: Decreto 010
- c) Enseñanza Científico Humanista: Decreto 310
- d) Enseñanza Técnico Profesional: Decreto 410 y 610

Al interior de la unidad educativa, la orientación técnica la asume la Jefatura Técnica y coordinadoras. El colegio indica dentro de sus estatutos que cada alumna podrá ir construyendo su propia estructura cognitiva, a través de un proceso de aprendizaje en tres fases: atención, retención y creación, en un marco metodológico activo y dinámico que sea de su propio interés, necesidad o curiosidad. Según esto, El método de aprendizaje a utilizar está inspirado en el modelo constructivista porque concibe el aprendizaje como resultado de un proceso de construcción personal en cooperación con los compañeros y el profesor-facilitador. En este modelo conocimientos y habilidades previas, se van relacionando con los nuevos saberes que permitirán obtener aprendizajes significativos.

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

La metodología de trabajo constructivista, entendido el constructivismo mucho más que dejar que el alumno realice actividades y sea él mismo el protagonista de su aprendizaje, sino que como lo precisa Granja (2015) es la interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo. Esta metodología de enseñanza que propone el establecimiento está marcada por la promoción del uso de metodologías participativas donde la comunicación, la cooperación mutua y el trabajo colaborativo, predominen sobre el hacer individualista, esto implicará en lo técnico-pedagógico, orientar el proceso de aprendizaje de las niñas y jóvenes hacia una educación en donde todas las alumnas pueden y deben aprender en un clima de relaciones fraternas y solidarias.

El docente se asume en el proyecto curricular del Colegio Politécnico Santa Ana como un facilitador del proceso de enseñanza – aprendizaje, se constituye en un guía que mantiene una relación empática con sus alumnos. Los planes y programas utilizados por el establecimiento son los emanados por el Ministerio de Educación y los textos escolares que llegan desde la autoridad central son los usados por los docentes en las clases. En el caso particular de los docentes de Lenguaje y Comunicación, estos siguen las directrices emanadas desde UTP y sus planificaciones y gestión curricular se enmarca dentro de lo que el Mineduc pide. Los profesores están insertos dentro del Departamento de Lenguaje del establecimiento, deben enviar al encargado sus planificaciones y todo el material que ocupan en sus clases para ser visados y luego enviados a UTP correspondiente (básica o media). Ahora bien, en tiempo de pandemia, los docentes de Lenguaje y Comunicación han debido realizar su labor y gestión pedagógica según lo establecido por la autoridad central, esto en clases online y priorizando aquellos objetivos dados por el Mineduc.

La composición del profesorado del Colegio Politécnico Santa Ana es de un promedio de edad de 40 años, donde un porcentaje no menor de docentes son exalumnas del establecimiento. Algo que se repite en otros estamentos de la institución. Los profesores son todos titulados, salvo dos excepciones de profesores que están en proceso de obtener su especialidad, pero que son profesores de Educación General Básica. En su mayoría los docentes son egresados de universidades reconocidas por el Ministerio de Educación, de un estrato medio.

### **3.9 GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA E INCLUSIÓN**

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

Las relaciones profesor – alumna están marcadas por el reglamento del colegio y por las leyes ministeriales en relación a la idoneidad de los profesionales de la educación. En el caso de los cuatro profesores varones del establecimiento se exige que se use el delantal y que las relaciones con las alumnas eviten cualquier tipo de acercamiento o contacto directo y muy afectuosos con ellas. Esto, justamente pues se ve en el colegio el fenómeno de la segregación por sexos es descrito en varios estudios en diferentes culturas. Badinter (1992) nos habla de que esta separación unisexual es común en todas las sociedades humanas, viendo en ello una necesidad para consolidar la identidad sexual. Esta segregación por sexos va aumentando conforme van avanzando de nivel escolar y de edad. Se debe mantener el rol alumna – profesor y las relaciones con ellas deben estar marcadas por el rol facilitador del profesional y de acompañante y promotor de su proceso educativo. Esto está dentro de la cultura escolar del establecimiento.

La cultura juvenil en el colegio está marcada por las vicisitudes que vive la juventud actual y los modos y formas de comportamiento que varían según el grupo etario, estrato o culturas particulares (Zurzuri, 2013). Esto, además, según el autor mencionado se debe a que “los escasos estudios que se tienen sobre la relación cultura juvenil y cultura escolar, nos señalan que la incorporación de las culturas juveniles a la cultura escolar es un proceso —que en el mejor de los casos se encuentra inconcluso y permanentemente en tensión—, principalmente debido a los imaginarios o imágenes que tienen los profesores respecto de sus alumnos o estudiantes y de las prácticas culturales que desarrollan, lo cual supone la construcción y existencia de dos mundos desvinculados, con encuentros/desencuentros que potencian relaciones conflictivas al interior del espacio escolar, las cuales se expresan no solo en la marginación, estigmatización y los prejuicios de parte de muchos docentes hacia sus jóvenes revelando sus desconfianzas a estas manifestaciones culturales, sino que en ocasiones pueden también expresarse en maltrato psicológico e incluso físico respecto de los alumnos hacia sus profesores y viceversa” (pp.202-203).

En el colegio Santa Ana, las jóvenes pueden acceder a cargos dentro del Centro de Alumnas del establecimiento y su actividad y voz es escuchada por los estamentos institucionales en tanto sea llevado por esta instancia a la dirección. Las alumnas, eso sí, son escuchadas por las inspectoras y asistentes de la educación del colegio y sus comentarios o reclamos son habitualmente oídos por la plana directiva del establecimiento. En cuanto a la relación con sus pares, el colegio promueve una sana convivencia y busca que las relaciones entre las alumnas se mantengan dentro del ámbito educacional como ayuda en los procesos de aprendizaje y crecimiento personal y comunitario de cada una. En sí, las alumnas expresan entre ellas sus intereses y son capaces de crear en su mayoría lazos de

compañerismo y amistad, los que se ven en algunas ocasiones nublados por sesgos de poca valoración a la diferencia étnica, social o de género.

Los apoderados del establecimiento participan de las reuniones mensuales y de la denominada “Escuela para Padres”, en que la orientador, psicólogas o profesoras de Religión entregan algún tema a los apoderados en torno a la formación valórica y religiosa que promueve la entidad. Los apoderados son llamados al colegio ante cualquier dificultad pedagógica o conductual de su pupila y recientemente, el colegio ha adquirido una aplicación denominada “Papi notas”, en que el apoderado puede saber por parte del profesor jefe el progreso de su hija, o bien su llegada y salida del colegio. Una especie de control más personal sobre las niñas. En este punto, y según lo indica Elías (2015) se ve que la se sigue una lógica estructural funcionalista, esto es, la cultura refleja distintos aspectos de una organización. La organización tiene una cultura que puede ser funcional o disfuncional para sí misma y acá operan las normas que la organización se da a sí misma y a sus integrantes. Esto se refleja también en que los apoderados, alumnas y toda la comunidad educativa participan de los actos y celebraciones propias del colegio y de la liturgia católica, cuando corresponde.

### **3.9 a GESTIÓN COMUNAL Y DE SOSTENEDOR**

El sostenedor del colegio es la Congregación Hijas de Santa Ana, la que a su vez nombra a la directora del establecimiento y subdirectora. El compromiso de esta es total y tiene al colegio dentro de sus obras y misión en la provincia que comprende a Perú y Chile. Además del aporte ministerial con la subvención y la ayuda de la Ley SEP, el sostenedor entrega recursos adicionales al colegio para mejoramiento de las instalaciones o capacitaciones, cuando es necesario y los aportes públicos no alcanzan a cubrir la totalidad de los requerimientos educacionales.

Tanto la directora como las Jefas de UTP tienen una estrecha relación con la División Provincial y Regional del MINEDUC, yendo habitualmente a reuniones y cumpliendo con las directrices que de allí emanan. De hecho, siempre se espera la palabra del Ministerio para, por ejemplo, suspender clases o tomar una medida en el ámbito pedagógico curricular. El colegio cuenta con una red de apoyo religioso emanado además de las instituciones de educación católica y el Arzobispado de Santiago a través del área de Educación. El establecimiento se rige por las normas emanadas por la autoridad civil tanto como por la autoridad eclesial. En este caso, en materia valórica y acogiéndose a la libertad de culto y de libre enseñanza, el colegio sigue las directrices de la Iglesia Católica y su visión de los centros de estudios y formación que tiene este matiz.

En cuanto a la relación que el Colegio Santa Ana tiene con las autoridades comunales, esta no se percibe mayormente. Los lazos con otros establecimientos o entidades se dan más bien por orden ministerial o, más aún, por actividades de acercamiento entre entidades católicas que persiguen los mismos fines y buscan afianzar encuentros juveniles o pastorales con las alumnas. Pero todo, previamente visado y permitido por Dirección.

#### **4. Elaboración de nudos críticos**

Para el MINEDUC (2009), los nudos críticos son construcciones analíticas que desarrolla el asesor, que describen aquellas condiciones institucionales que generan y mantienen los principales puntos de estancamiento del colegio y que se encuentran al alcance de ser movilizadas por el asesor. En el caso particular del Colegio Politécnico Santa Ana podemos reconocer diversos nudos críticos que nace no de situaciones puntuales en la labor educativa propiamente tal, sino más bien en el reconocimiento de las propias realidades y las propias culturas particulares de cada persona.

En este sentido, los nudos críticos no son los “problemas” del colegio, sino aquellas situaciones que generan y mantienen dichos problemas, y que siendo modificadas podrían hacer posible la mejora de estos mismos. En otras palabras, los nudos críticos son las claves que debieran orientar los focos de asesoría, desde una mirada estratégica y jerárquica de todas las situaciones internas y externas que afectan al colegio.

En cuanto a la observación realizada en la etapa de diagnóstico, se observa que si bien están dadas las directrices por parte de la dirección del colegio en torno a formar a las estudiantes en forma integral, uno de los aspectos que más urgen por parte de ellos es que se eleve el nivel de resultados en las mediciones curriculares ministeriales, por tanto, se reconoce el primer nudo crítico que *se refleja en una falta de reflexión interna de las realidad y procesos de cada docente en su relación con las alumnas, y cómo sus prácticas educativas actuales repercuten en el logro de los objetivos de los planes de estudio y en lo que plantea el colegio en torno a lograr una formación integral de las jóvenes.* Según lo planteado por Freire (1994) en torno a la educación vista desde una forma verticalista y de ver a los educandos como entes receptores pasivos de la información y el recibir contenidos sin ser actores de su propio proceso educativo, y aunque el colegio propone dentro de su proyecto educativo que las estudiantes no solo deben alcanzar un conocimiento desde solo el ámbito del saber conceptual, sino también actitudinal y significativo (PIE, 2019); se da una notable prevalencia en el discurso a este tipo de saber con miras a la medición de resultados, más que en el proceso propiamente tal.

Asimismo, el contexto de pandemia en que se vive ha puesto en la palestra nuevas y variadas formas de entregar los conocimientos y, en definitiva, lograr el aprendizaje significativo que propicia y adhiere el establecimiento. En esta realidad, como lo expresa De Sousa (2020) la pandemia implica cambios drásticos y que se vuelven posibles en la contingencia como si siempre han estado ahí. Es decir, que se pueden realizar cambios desde una visión distinta a las impuestas por una sociedad donde el capitalismo y consumismo marcan y rigen la forma de vida de la sociedad, y en esto la educación no es la excepción. Dentro de estos cambios, se observa por un lado la premura de alcanzar los resultados pedidos por el colegio en materia de calidad y contenidos, y por otra, choca con la realidad social que viven miles de personas, donde se cuentan alumnas y los mismos docentes.

Acá, se observa que lejos del aula y de un horario determinado, el profesor se encuentra en su casa y núcleo familiar dentro de su realidad particular, de su propia cultura y visión de mundo, la que también lleva al colegio y que comparte con sus pares y alumnas. Dentro de ello, se considera un segundo nudo crítico la falta de una *real valoración de esta realidad personal por parte de la autoridad inmediata y central de qué es y cómo vive el docente este tiempo de pandemia en lo humano y en lo profesional, es decir, si cuenta con todos los implementos; por ejemplo, para desarrollar su trabajo pedagógico remoto*. Asimismo, cómo afecta en su vida personal esta situación límite en contacto a diario con sus hijos, esposx, padres y enfrentando las vicisitudes sociales, económicas y políticas ya sea directa o indirectamente.

En otro aspecto de interés, y que resultó de esta observación participativa de la realidad de la comunidad escolar y de los primeros acercamientos a ella, es cómo el componente socioemocional ha afectado a los docentes del establecimiento en este tiempo de pandemia. Si tomamos en cuenta la importancia de la convivencia para todo ser humano, y en especial en un ámbito educacional, esta se entiende como se asume la convivencia, según lo expuesto por Rendón (2016) como los modos de vivir de las personas en diversas interacciones, encuentros, reconocimientos y con múltiples expresiones, dependiendo de los contextos y las relaciones que se establezcan, esta misma convivencia nos sirve para explicar las tensiones, los intereses, los conflictos y problemas que se establecen entre las personas según sus costumbres, valores e intereses. Este sentido, las convivencias están determinadas por los espacios en los que se construyen las vivencias; por ejemplo, la familia, el espacio laboral y el escolar, con sus diferentes roles, normas y tipos de relaciones que se establecen, manifestaciones afectivas y conflictos. Por tanto, “La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y

emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre” (Rendón, 2011, p.2).

En este aspecto, el tercer nudo crítico surge de la observación de *cómo el enclaustramiento confinamiento, la forma distinta de realizar clases, las vicisitudes internacionales en torno a la pandemia y su afección y repercusión en el ámbito local y particular, han repercutido de diversas formas la vida cotidiana y los comportamientos de vida de los profesores en esta crisis sanitaria*. Esto, expresado en su entorno cercano y también en sus relaciones laborales con sus pares, con alumnas y con la plana directiva del establecimiento.

## **5. Objetivos del Proyecto**

### **Objetivo General del Proyecto**

Fortalecer procesos de innovación y reflexión pedagógica en el departamento de docentes del programa de Lenguaje y Comunicación del Colegio Politécnico Santa Ana en el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.
---

### **Objetivos específicos**

- Implementar espacios de reflexión de prácticas pedagógicas que promueven procesos de resignificación de identidad docente entre los actores de aula desde el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.
- Promover procesos de innovación pedagógica en el departamento de docentes del programa de Lenguaje y Comunicación del Colegio Politécnico Santa Ana en el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.
- Suscitar espacios de encuentro y reflexión personal y grupal en torno a las prácticas pedagógicas y personales que fomenten las habilidades socioemocionales de los docentes en el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.

## **6. Grupos de Interés del Proyecto**

El presente proyecto tiene como grupos de interés primario en que se desarrollará el modelo colaborativo al grupo de 12 profesores de la asignatura de Lenguaje y Comunicación del Colegio Politécnico Santa Ana que realizan clases desde kínder a IV año Medio. Estos docentes van desde dos educadoras de párvulos que imparten la asignatura en el nivel inicial, siete de ellos que imparten la asignatura desde 1° Básico a 6° Básico, y tres que imparten Lenguaje en la Enseñanza Media técnico profesional. Los profesores cuentan con edades que fluctúan entre los 25 a 62 años, con un promedio de 43 años. Es decir, adultos jóvenes. En su mayoría (el 75%) son docentes que llevan más de cinco años en el establecimiento, y lo más jóvenes han ingresado recientemente a él a cumplir sus labores profesionales. Solo en los últimos cinco años se creó el Departamento de Lenguaje y Comunicación del colegio que recibe directrices desde UTP para revisar el material pedagógico y todo lo relacionado a lo curricular.

El presente proyecto también contó con entrevistas y participación en lo macro del personal directivo del establecimiento encabezado por su directora Hermana Adela Espinoza, subdirectora, Jefas de UTP, Inspectora General, Orientadora y psicólogas y coordinadores del programa PIE, SEP y de convivencia escolar.

## **7. MARCO LÓGICO**

Objetivo General	Resultados Esperados	Indicador o Meta de Logro	Fuentes de Verificación	Supuestos Importantes
<p>Fortalecer procesos de innovación y reflexión pedagógica entre los docentes de Lenguaje y Comunicación del Colegio Politécnico Santa Ana en el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.</p>	<p>Docentes del programa de Lenguaje y Comunicación del Colegio Santa Ana reflexivos sobre sus prácticas pedagógicas y su ser docente, valorando la interculturalidad en tiempos de pandemia.</p> <p>Docentes del programa de Lenguaje y Comunicación conocerán formas de innovación curricular y pedagógica en un marco de pandemia y un paradigma intercultural</p>	<p>Al finalizar el 60% de los docentes de lenguaje reflexionará sobre su ser y quehacer docente en un contexto de pandemia e interculturalidad.</p> <p>Que el 60% de los docentes de Lenguaje apliquen nuevas estrategias pedagógicas en tiempos de pandemia bajo una mirada intercultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acta asistencia</li> <li>- Mentimeter</li> <li>- Encuesta</li>   <li>- Listado de nuevas formas de innovación pedagógica.</li> <li>- Fotos de los proyectos de innovación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación del 60% de los docentes</li> <li>- Buena conexión a Internet</li> <li>- Puntualidad y disposición en las actividades.</li> <li>- Facilitador que permita acceder al aprendizaje de conceptos de resignificación docente, inclusión e interculturalidad.</li> <li>- Participación equipo convivencia escolar del establecimiento.</li>   <li>Asesor que permita acceder el aprendizaje del concepto de innovación y las múltiples formas de innovar en pandemia.</li> </ul>

Objetivos Específicos	Resultados Esperados	Indicador o Meta de Logro	Fuentes de Verificación	Supuestos Importantes
<p>✓ Implementar espacios de reflexión de prácticas pedagógicas que promueven procesos de resignificación de identidad docente entre los actores de aula desde el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.</p>	<p>Se espera que los docentes logren una mayor reflexión de la propia práctica pedagógica y los nuevos significados que se dan en este contexto de pandemia e interculturalidad.</p> <p>Resignificar la identidad docente en pandemia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación del 60% de los docentes de Lenguaje de las dos jornadas/ talleres en torno al docente y aquellos que marcaron la vida personal y profesional.</li> <li>- Que el 60% de los profesores de Lenguaje participen y envíen material de trabajo y reflexiones en el blog (autorretrato) en que se expresa el rol docente y lo que se desea ser a futuro en pos pandemia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de asistencia</li> <li>- Grabación de jornadas realizadas.</li> <li>- Fotos o capturas de blog donde los docentes reflexionan sobre su ser docente en y luego de la pandemia (luego de actividad del elefante encadenado enmarcado en su rol e identidad docente).</li> <li>Encuesta/ Mentimeter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilidad de horario de los docentes de Lenguaje para participar de las actividades.</li> <li>- Conexión a Internet</li> <li>- Instrucciones adecuadas para realizar las actividades dentro de los talleres y luego enviar evidencias de las mismas al blog.</li> </ul>
<p>✓ Promover procesos de innovación pedagógica en el departamento de docentes del</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se espera que los docentes de Lenguaje y Comunicación luego de reflexionar sobre</li> </ul>	<p>Participación del 60% de los docentes de Lenguaje en dos jornadas en que</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista asistencia a los talleres.</li> <li>- Grabación de las jornadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación del 60% de los docentes de Lenguaje.</li> </ul>

Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad

<p>programa de Lenguaje y Comunicación del Colegio Politécnico Santa Ana abordando los desafíos de educar en contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.</p>	<p>cómo han impartido sus clases y las formas de adaptar el curriculum antes de la pandemia, compartan nuevas formas de educar en esta realidad particular, teniendo en cuenta su propia interculturalidad y la de sus alumnas.</p>	<p>se expondrá el rol docente, conceptos de curriculum tradicional y curriculum oculto. Asimismo, experiencia de la realidad latinoamericana y chilena.</p> <p>Que el 60% de los docentes de Lenguaje logren ejecutar una práctica de innovación pedagógica en clases online y en actividades en pandemia del colegio (plataforma).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotos y archivos con los distintos proyectos de innovación propuestos por los docentes.</li> <li>- Fotos del proyecto llevado a cabo en la virtualidad de las clases en pandemia.</li> <li>- Jamboard.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conexión a Internet</li> <li>- Participación del equipo de Convivencia del colegio.</li> <li>- Que la mayoría de los docentes interactúe.</li> <li>- Participación del 60% de los docentes de Lenguaje.</li> <li>- Conexión a Internet</li> <li>- Participación del equipo de Convivencia del colegio.</li> <li>- Que la mayoría de los docentes interactúe.</li> </ul>
<p>✓ Suscitar espacios de encuentro y reflexión personal y grupal en torno a las prácticas pedagógicas y personales que fomenten las habilidades socioemocionales</p>	<p>Se espera que los docentes reflexionar en torno a nuestras prácticas docentes y cómo las habilidades</p>	<p>Participación del 60% de los docentes de Lenguaje en un taller donde se promueve la importancia de las habilidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lista de asistencia</li> <li>- Listado de palabras que aprendieron en el marco de la potenciación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilidad de los docentes de Lenguaje de asistir a la jornada.</li> <li>- Disponibilidad de todos los profesores de participar de la</li> </ul>

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

<p>de los docentes desde el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.</p>	<p>socioemocionales son importantes más aún en tiempos de pandemia, desde nuestra propia interculturalidad.</p>	<p>socioemocionales de los profesores en su entorno personal y profesional y cómo repercute esta misma en la interacción con sus colegas.</p> <p>Que el 60% de los docentes del Colegio Santa Ana (en general) participen de la jornada coordinada con el equipo psicosocial del colegio en que se fomenten habilidades socioemocionales en pandemia entre los docentes y la implementación de actividades de innovación pedagógica intercultural.</p>	<p>de las habilidades interculturales e inclusivas, en un marco de pandemia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grabación de los talleres /jornada</li> <li>- Se escribe un microcuento, carta o poema u otra composición artística sobre la escuela que sueño luego de la pandemia. Se sube al Blog de los docentes.</li> <li>- Pauta de reflexión</li> <li>- Jamboard</li> </ul>	<p>actividad socioemocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación del equipo psicosocial del colegio</li> <li>- Asesor que actúa como facilitador de conceptos de Inclusión, Diversidad e Interculturalidad.</li> </ul>
---	---	--	--	---

**Cronograma - CARTA GANTT Año 2020**

ACTIVIDAD	PARTICIPANTES	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
<b>Diagnóstico</b> (Entrevistas Individuales)	Dirección, Docentes, Jefas UTP, Psicóloga.							
<b>Diagnóstico</b> (Entrevista grupal)	Docentes Lenguaje y Comunicación							
Jornadas-Talleres socioemocionales	Docentes Lenguaje y Comunicación							
Jornada Taller General	Todos los docentes del colegio							
Blog Departamento Lenguaje y Comunicación	Docentes de Lenguaje y Comunicación							
Creación Propuesta docencia en Pandemia	Docentes de Lenguaje y Comunicación							

**Planificaciones de las sesiones Talleres – Jornadas**

**TALLERES / JORNADAS COLEGIO SANTA ANA -  
DOCENTES LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN**

1° JORNADA 09-10-20	2° JORNADA 23-10-20	3° JORNADA 06-11-20	4° JORNADA 20-11-20	5° JORNADA 04-12-20 <b>TODOS LOS DOCENTES DEL COLEGIO</b>
<b>OBJETIVO:</b> Articular	<b>OBJETIVO:</b> Implementar	<b>OBJETIVO:</b> Promover procesos de innovación	<b>OBJETIVO:</b> Desarrollar	<b>OBJETIVO:</b> Fortalecer procesos

<p>espacios de reflexión de prácticas pedagógicas que promueven procesos de resignificación de identidad docente entre los actores de aula desde el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.</p> <p><b>Título:</b> <b>Resignificando mi rol docente</b></p>	<p>espacios de reflexión de prácticas pedagógicas que promueven procesos de resignificación de identidad docente entre los actores de aula desde el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.</p> <p><b>Título: El docente que seré y la escuela que quiero</b></p>	<p>pedagógica en el Departamento de Lenguaje y Comunicación del Colegio Politécnico Santa Ana abordando los desafíos de educar en contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.</p> <p><b>Título: Mi práctica pedagógica en y luego de la pandemia.</b></p>	<p>espacios de encuentro y reflexión personal y grupal en torno a las prácticas pedagógicas y personales que fomenten las habilidades socioemocionales de los docentes de Lenguaje y Comunicación desde el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.</p> <p><b>Título: El colegio que me espera y quién seré en él</b></p>	<p>de innovación y reflexión pedagógica entre los docentes del Colegio Politécnico Santa Ana en el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.</p> <p><b>(JORNADA CON TODXS LXS DOCENTES DEL COLEGIO)</b></p> <p><b>Título: Un colegio más inclusivo, diverso e intercultural tras la pandemia.</b></p>
<p><b>ACTIVIDAD:</b> El profesor que me marcó positiva o negativamente</p>	<p><b>ACTIVIDAD:</b> El elefante encadenado</p>	<p><b>ACTIVIDAD:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Video: Los retos de la educación pospandemia <a href="https://youtu.be/v9v9gwVDnb8">https://youtu.be/v9v9gwVDnb8</a></li> <li>2. El Objeto.</li> </ol>	<p><b>ACTIVIDAD:</b> La ventana de Johari en grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La foto que no me gusta de mí ¿Qué de esa foto hay de mi ser docente?</li> </ul>	<p><b>ACTIVIDAD:</b> El Puente (trabajo en grupos)</p> <p>Exhibición de video sobre la inclusión en el aula, diferencia y diversidad.</p> <p><a href="https://youtu.be/4Dbd6QUzPA">https://youtu.be/4Dbd6QUzPA</a></p>

<b>EXTRATALLER: Autorretrato</b>	<b>EXTRATALLER Traer un objeto a la próxima sesión que sea significativo para mí.</b>	<b>EXTRATALLER: Elegir una foto mía que no me guste y traerla a la próxima sesión.</b>	<b>EXTRATALLER Hacer un collage, mapa conceptual o dibujo sobre cómo seré al regreso de la pandemia.</b>	<b>Conclusiones en base al video. Se explica a toda la comunidad escolar el trabajo de los docentes de Lenguaje. Medios de difusión: Blog y Página Web del colegio.</b>
--------------------------------------	---	--	--	---

### **Sistema evaluación del proyecto**

De acuerdo al enfoque de Miguel Ángel Santos Guerra (1993), se desarrolló este diseño basado principalmente, en la mirada de la evaluación democrática y centrada en los procesos, teniendo como grupo objetivo a la comunidad escolar del colegio Politécnico Santa Ana, en especial la del grupo de profesores de la especialidad de Lengua Castellana y Comunicación y los directivos del establecimiento. Esta evaluación no se direcciona a servir al poder de algunos por sobre otros, sino que se basa en el diálogo y en la capacidad de entendimiento y negociación. Para la evaluación del proyecto se utilizará la metodología del marco lógico, a través del cual se realizará el seguimiento de las actividades y, por lo tanto, indicar si se cumplieron los objetivos.

Por ello, el diálogo democrático es parte fundamental de dicha metodología y debe considerarse de manera permanente, tanto en el modo de recoger las evidencias, el rigor de las interpretaciones y explicaciones que se formulen de los datos. Por ello, el valor de la evaluación para este autor y es a lo cual adherimos, nos hace ver la evaluación no como algo manipulable o al servicio de intereses determinados por el poder. Al contrario, busca que la realidad sea reconstruida desde una mirada **crítica y rigurosa**, y no de forma arbitraria, apuntando a la objetividad que nace de la mirada de todos los actores del proceso. Por ello es tan importante que los espacios de encuentro se mantengan desde la negociación inicial, hasta el final con la discusión de los informes. El diálogo es primordial para que se desarrolle una buena y sana evaluación, tanto en situaciones formales e informales, que permitan llegar al fin de la evaluación: que la realidad y los datos que arrojen este proceso sirva a todos para enriquecer su práctica educativa.

## **11. FASES DEL PROYECTO**

### **1.- Primera etapa:**

Como primera etapa diagnóstica, se realizaron entrevistas semiestructuradas, de manera separada por estamentos: cuerpo directivo del establecimiento, Directora, Psicóloga, Orientadora y el equipo de profesores de Lenguaje y Comunicación asistentes de la educación y finalmente a los alumnos y apoderados del colegio. El sentido de inicialmente recoger sus visiones, con el fin de que no que no haya interferencia desde las instancias formales de poder (equipo directivo), ante las opiniones, visiones y necesidades de otros estamentos que tienen una relación de subordinación y dependencia y se facilite de esta manera, su libre expresión y sin temor a ninguna consecuencia.

En el caso de la directora, esta tiene una visión del colegio como una unidad y valora el rol de los docentes. La pandemia la encontró en una situación difícil, pues además de ser directora de este colegio en Santiago, ella realiza la misma labor como cabeza del Colegio Italiano Santa Ana de Arica. Entonces, sus ocupaciones van hacia ambos centros educativos. Como religiosa, valora la educación integral de las alumnas y puntualiza que los docentes están en un pie que tienen su trabajo y que muchas veces hay descontento con lo que se posee, cuando lo principal, el trabajo, está.

### **2.- Segunda Etapa:**

Considerando los resultados obtenidos en la fase inicial de visión por estamento, se convocó al equipo de docentes de Lenguaje a talleres mensuales y reuniones, en que se compartieron los resultados obtenidos en la primera etapa, recordando la finalidad no punitiva de esta actividad. Es aquí en donde el rol mediador del facilitador, tomó mayor importancia, propiciando el diálogo y direccionando de manera constructiva las similitudes y diferencias respecto de las propias y compartidas necesidades, así como las perspectivas de los diferentes integrantes de cada grupo.

El fundamento de esta propuesta es, como señala el texto Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (UNESCO, 2004) desarrollar una evaluación que tenga un propósito educativo, que se consigue cuando el proceso de evaluación incluye una relación entre especialistas, maestros, los padres y los estudiantes mismos; además de que exista fácil acceso a los especialistas evaluadores, que los procedimientos sean claros para solicitarles que se involucren en una evaluación, y que exista un sistema para usar sus evaluaciones con el fin de retroalimentar su propia planificación.

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

Se dejó claro desde el principio el matiz anónimo de cada participación y que no se vea la evaluación desde un punto de vista punitivo, sino como un proyecto de intervención que sea de ayuda ante la pandemia en un marco de realidad intercultural, diversa e inclusiva.

En cada grupo se explicitó el objetivo: se busca que los participantes puedan reflexionar críticamente acerca de su realidad en tiempos de pandemia y unir esto a la realidad personal y comunitaria en un contexto de inclusión, diversidad e interculturalidad, con el fin de generar una visión coconstruida, que permita elaborar un plan de acción participativo.

En cuanto a la diversidad, los docentes tenían confusión de conceptos. Lo mismo con la inclusión. Muchos de ellos creían que inclusión e integración eran sinónimos y no habían tenido la oportunidad de conocer las visiones de diversos teóricos frente a estos conceptos. La jerarquización es algo normal y tradicional en el quehacer docente, y muchas veces, indican, se opone a la real dimensión de la inclusión escolar que habla sobre que las diferencias están en la mente, y no en la realidad. En relación a los elementos medibles en las entrevistas y trabajos individuales, los docentes entendían diversidad más como multiplicidad de personas, como lo contrario a la igualdad. En la noción de interculturalidad, en tanto, se asomaron atisbos de multiculturalismo en su concepción de interculturalidad, es decir, que convivimos con muchas culturas y todos tenemos cabida dentro de un mismo país (en el caso de alumnas y docentes extranjeros). En este caso, fue todo un descubrimiento el concepto de Aguado (2009) en que cultura no solo tiene que ver con la nacionalidad o con lo que somos como miembros de un grupo, de una nación, sino que todos tenemos una cultura particular que dialoga en conjunto con las demás.

### **Método**

El enfoque de la evaluación fue participativo y compartido, es decir, buscó preservar la identidad y la libertad de quienes participarán en ella, considerando los saberes y experiencias de quienes componen la comunidad educativa. Además, se debe considerar que la evaluación es situada e histórica, es decir, está orientada por el marco institucional y la cultura evaluativa de la comunidad que participa de esta evaluación. El método que se utilizó en este proyecto es el **Marco Lógico**, donde demarcando el Objetivo general, específicos, resultados esperados, indicadores de logro, fuentes de verificación y supuestos importantes. Estas son las herramientas de indagación.

### **a) Entrevistas y Talleres**

En una primera instancia se recogió la información a través de entrevistas focales respecto de cómo se percibe el rol docente y esta nueva forma de realizar y ejercer su ser docente en un contexto de pandemia y bajo el paradigma intercultural. Se trata de una evaluación semiestructurada y las conclusiones que de la entrevista personal y grupales se desprendan, serán totalmente anónimas y guardadas en la privacidad (Alberich, 2009)

Se optó por trabajar de manera inicial, en diferentes estamentos, ya que la experiencia y la observación inicial señala que muchas veces las opiniones que surgen pierden libertad y espontaneidad si se dan, por ejemplo, de parte de los docentes frente a los directivos del colegio, puesto que aparecen aspectos de deseabilidad social, temor a las consecuencias, especialmente si hay opinión divergente frente a una opinión de autoridad, entre otras.

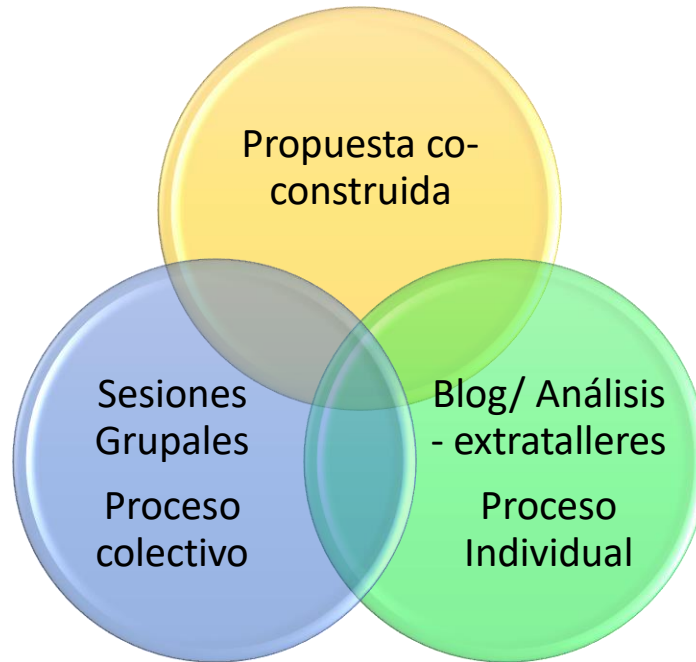
Como segunda etapa diagnóstica, se invitó a la comunidad escolar a participar de una entrevista focal grupal entre los docentes del programa de Lenguaje y Comunicación del Colegio Politécnico Santa Ana. Al asesor y evaluador, le permitió en la historial escolar conocer una realidad que pueda llevarlo más adelante a abordar en las entrevistas y los talleres por realizar algún aspecto relevante que todos han calificado en esta técnica o le han dado elementos de valor. El objetivo de estas metodologías dentro del proceso evaluativo es promover procesos de transformaciones sociales y hacerlo aprendiendo con los “grupos motores” y los “conjuntos de acción” (Villasante, 2009).

**12. Resultados: Asistencia Jornadas- Talleres**

Sesión	N° Participantes	Porcentaje
1	7	60%
2	8	70%
3	9	75%
4	8	70%
5 (todos docentes del colegio)	29	64%

Como lo planteaba el marco lógico, uno de los supuestos es que se lograra la participación del mayor número de docentes de Lenguaje y Comunicación del colegio, lo que se logró en esta etapa. Sin embargo, y como limitación, fueron los docentes más antiguos y de más edad los que asistieron a los talleres y estuvieron en la entrevista grupal. Los profesores más jóvenes, solo participaron en algunos de ellos, lo que pudo ser de mayor importancia a la hora de generar los conceptos nuevos.

Otra limitación es que a pesar que los nudos críticos nacieron de la etapa de diagnóstico y de lo que el asesor conocía en su rol de profesor y jefe del Departamento de Lenguaje. Se definió desde los resultados de la base del diagnóstico el que se sociabilizó, pero por la limitación de tiempo y contexto pandémico, no se pudieron construir con los docentes.



Este esquema grafica el trabajo realizado en el período de intervención de este trabajo, y cuyos resultados fueron posteriormente analizados para las conclusiones.

### **Construcción de Conocimiento - Resultados**

A través de las entrevistas, talleres, la elaboración de Blog y también del documento de **“Propuesta de Docencia en Pandemia: mi cultura dialoga con la tuya”**, se logró evidenciar de forma individual y luego en conjunto la realidad que enfrentamos como profesores de esta entidad. Pese a que no fue la totalidad de los profesionales de Lenguaje que participaron, la muestra representa más de 60% que era lo que se había proyectado como indicador de logro en el marco lógico. Lo que se cumplió. Asimismo, se verificaron los registros de las sesiones, las entrevistas y los documentos que resultaron del trabajo colaborativo cuyas evidencias aparecen en este informe. Los docentes de Lenguaje y Comunicación del Colegio Politécnico Santa Ana, lograron llegar a lo siguiente:

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

La práctica y el ser docente estaba y está dentro de una estructura metódica y estática. JUNTOS debemos salir de ella. Con ello, los docentes lograron ver su propia identidad docente y cómo esta se vive en pandemia. Es decir, se cumple lo que Inbermon (2007) expresa que también en los docentes va a repercutir en su vida el contexto político, social y cultural en que se mueven. En este caso, en una pandemia global que los obligó a replantearse su propia ser y accionar y cómo vivían y ejercían la docencia a través de una pantalla.

Asimismo, los profesores se dieron cuenta a través de los ejercicios, talleres, encuentros y diálogos de la intervención que cada cultura particular dialoga con la de sus pares, alumnas, directora, etc. Es decir, se pudo no solo constatar que existe una realidad diversa en cada casa, en cada realidad, sino como lo expresa Aguado (2009) se reconoció la diversidad de la manera más humana posible: a través del sufrimiento, enfermedad y las privaciones. Del enclaustramiento, donde, además, en ese encuentro intercultural, salimos a ver a nuestras alumnas en su propia realidad social y humana. Acá, como expresa la autora, la diversidad es una expresión de la interculturalidad que vivimos. Esto los docentes lo comprendieron y para muchos, este concepto de cultura personal en un diálogo con las demás, fue un verdadero descubrimiento.

En cuanto a las forma y fondo de realizar la docencia, y cotejando las entrevistas con las encuestas de satisfacción, Mentimeter y jambord, los profesores de Lenguaje y Comunicación concordaron que innovar es algo pendiente para lograr una educación más diversa, inclusiva e intercultural. Indicaron que la tecnología era un “piedrazo” a los docentes mayores que nos ha golpeado en esta nueva realidad de pandemia y que a su vez, se ha perdido mucho de lo presencial en la virtualidad. Sin embargo, y teniendo en cuenta lo que precisa Román (2003), educar en la innovación es acoger la diversidad. Es decir, desde lo curricular a lo humano, donde el concepto de inclusión educativa precisa una estrecha relación con el alumno, el que no siempre se da de la mejor forma. Asimismo, otra limitación que en sus aseveraciones e intervenciones los docentes concluyeron poseen, es el apego irrestricto al curriculum tradicional. Un descubrimiento para la gran mayoría de ellos fue lo del curriculum oculto, que se puede utilizar como aliado de la innovación educativa en, por ejemplo, uniendo otros saberes a lo ya establecido. Asimismo, lo socioemocional cobra un sentido particular en esta nueva forma de educar en pandemia, pues acerca los contenidos a las alumnas, los humaniza y les da un sentido más amplio. Algo que Namó de Mello (2005) hacía hincapié, en resignificar la labor docente en esos aspectos no cognitivos, que son también parte de la innovación pedagógica dentro de este contexto pandémico agravado por una visión neoliberal de la educación.

Los docentes se dieron cuenta en los talleres, especialmente, que la motivación en este tiempo es fundamental. Ha faltado una motivación mayor. Nos perdimos o detuvimos en el tiempo. Pudieron identificar incluso que se arrastran cadenas, una de ellas es el proyecto educativo en conjunto con un cuestionable método de trabajo pedagógico. Los jefes y directivos han sido parte de instalar en cierta medida estas cadenas. Con no poco dolor, ellos precisaron en las reflexiones que los patrones de significados que se han mantenido con el tiempo y que como Stolp (1994) indica, forman parte de la cultura escolar, han sido no siempre el que permitirá una educación liberadora y emancipadora como lo expresa Freire (1994). Lo socioemocional de cada docente, la a veces poca valoración de su trabajo, ha repercutido en su forma de realizar sus clases y, sobre todo en pandemia, a estancarse muchas veces y no buscar la innovación. Esto también en el ámbito de las relaciones humanas. “Hemos cedido en cuanto a hacer uso de la diplomacia que hemos ocupado con padres y apoderados en conjunto con las alumnas siendo eslabón a fin de no herir a las personas o susceptibilidades y alcanzar un bien mayor”.

Los profesores reconocen como docentes que hay muchas limitaciones que existen para poder romper vicios establecidos con nuestras alumnas. Debemos aceptar la diversidad, los cambios en la evolución y la innovación que se viene. Esto es un desafío para el grupo pedagógico y de trabajo directivo. Se debe alentar a las alumnas, plana directiva y al grupo de trabajo pedagógico con el fin que poco a poco se deje de privilegiar resultados y competencias por sobre el SER. Mi cultura dialoga con las de los demás. Debemos de construir, y construir.

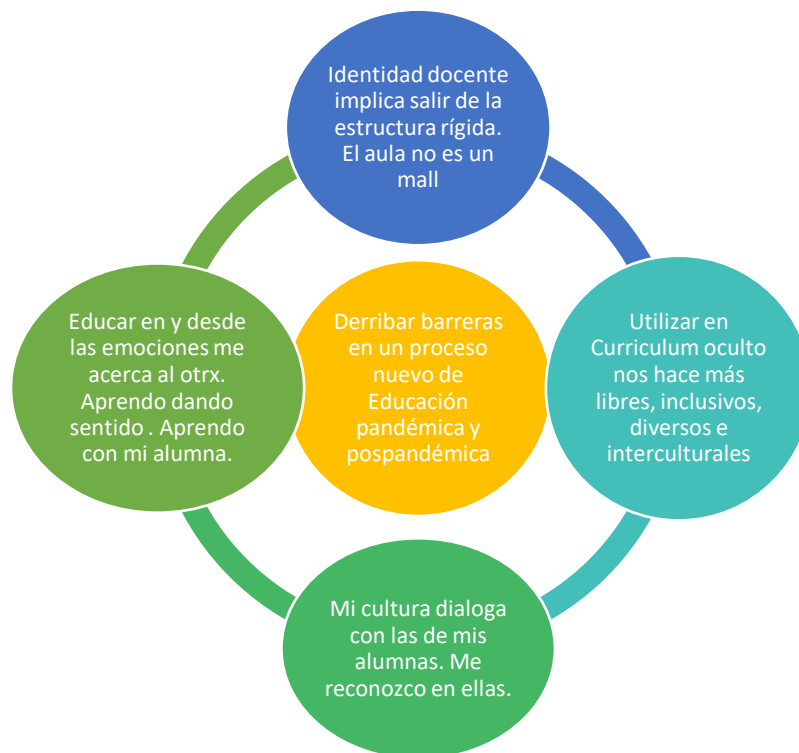
En el plano socioemocional, y desde las primeras entrevistas grupales, una norma si buscamos innovación en educación: NO SER AUTOREFERENTE. La educación es un proceso de todos, no solo del docente. Con ello, se Si deseamos ser docentes innovadores debemos estar dispuestos al cambio, como lo recalca Arnove (2007), los profesionales concordaron que para lograr una educación realmente en la diversidad, con formas de entregar los contenidos de manera inclusiva en un paradigma intercultural, no se puede prescindir que cada alumna sea forjadora de sus sueños, autorreflexivas e inquietas ante la realidad que viven en lo político, social y cultural.

Como docentes de Lenguaje y Comunicación debemos buscar acciones concretas como incluir más las artes, la música, y las emociones haciendo uso del currículum oculto. Acá se logró el diálogo, tal vez como limitante no completo entre todos los profesores, de valorar que se debe ocupar las vivencias socioemocionales para crear un aprendizaje significativo en las alumnas. **“Yo aprendo más y mejor cuando tiene sentido para mí”.**

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

En relación a la observación participante que se realizó, si bien existe un reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, sexual, etc.; esta se trata más de tolerancia que desde una perspectiva inclusiva y diversa. Debemos crecer en asimilar estos conceptos, pero no desde lo nominal, sino más de lo vivencial. Despojarnos del adultocentrismo y, aunque somos un colegio de Iglesia, saber que existen otras realidades que debemos asumir e incluir. No solo tolerar.

El siguiente esquema grafica los resultados del proceso de intervención, respondiendo en el periodo de diagnóstico con las entrevistas, luego en la implementación con los talleres, blog, y redacción de manifiesto IDI de los docentes, su recorrido y descubrimiento como un marco de educación inclusiva, diversa e intercultural que debe comprometerlos en lo sucesivo:



En cuanto a la evaluación propiamente tal, además de estas conclusiones y los resúmenes que se han expuesto, como un logro es que se pudo realizar con ellas y con el diálogo con los docentes de Lenguaje y Comunicación una **Propuesta de Docencia en pandemia y pospandemia en el colegio**. Esta, para toda la comunidad educativa, sienta las bases para contribuir a una educación más inclusiva, diversa e intercultural, tomando en cuenta estos conceptos trabajados desde la mirada de los autores descritos en el marco teórico de este proyecto.

## **“Propuesta de Docencia en Pandemia y pospandemia: mi cultura dialoga con la tuya”**



**Elaborada por los Docentes de Lenguaje y Comunicación 2020**

**Los docentes de Lenguaje y Comunicación del Colegio Politécnico “Santa Ana”, luego de un período de reflexión y encuentro, en el marco de un clima de pandemia mundial debido al Covid 19, realizamos esta propuesta y declaración con el fin de lograr una Educación Inclusiva, Diversa e Intercultural en nuestro colegio.**

1. Soy docente en un aula y en un computador. Mi labor no la controla el mercado, sino la capacidad de aprender y la enseñanza a través de la libertad y el desarrollo del espíritu.
2. Soy persona humana, además de profesor. Es decir, siento, vivo y pienso como todos. Mi realidad es propia y dialoga con la de mis alumnas. Hago más las demás realidades dentro de un marco inclusivo y diverso.
3. Buscaré apoyo de mis pares de Lenguaje y de otras asignaturas para dar nueva vida a mi forma de enseñar. Mezclaré el arte, la música, historia y biología para lograr un aprendizaje más holístico e integral. El conocimiento de un curriculum oculto es vital para revivir mi docencia.

4. Buscaré espacios de diálogo y reflexión en conjunto con mis pares, alumnas y demás colegas de colegio. Mi voz es una parte importante de la realidad educativa del colegio. Debo aplicar empatía, reciprocidad.
5. Es vital el diálogo con la plana directiva del colegio. Conversar y solicitar adaptar a la realidad personal de cada docente y las alumnas los contenidos, con el fin que estos sean significativos, reales, diversos e inclusivos.
6. No debo repetir acciones que puedan dañar la dignidad de mi alumna o de un colega. Aplicar el análisis crítico, la pedagogía crítica, implica ir más allá de mi parcela particular y saber que otra realidad es tan viable y válida como la propia.
7. Creo que es importante el rol de los padres y la familia en la labor educativa. El vivir la inclusión, diversidad e interculturalidad en el colegio también pasa por hacer partícipes a los familiares nuestros y de las alumnas. La realidad se entiende mejor en un contexto.
8. Como docentes debemos tener una postura ética, política y social ante la realidad que nos circunda. No somos un mall, no somos una empresa. Hay que revivir el colegio y la educación con el fin que tiene, no como algo puramente mercantilista.

Este proyecto que se entregará a la Dirección del colegio, se plantea como un camino que comienza en el establecimiento de mirada a nuestro ser docente y nuestra labor con el fin de crear espacios más inclusivos para alumnas y docentes, donde el respeto a la diversidad y la valoración de las realidades de cada unx sean un sello distintivo del colegio en un futuro no lejano. Si bien, se está consciente que una golondrina no hace verano, es

esa golondrina en inicio de tiempos mejores y de una realidad que, luego de las jornadas, se concuerda que se debe realizar un cambio con una mirada que no esté exenta del matiz socioemocional.

## **12.2 Devolución**

Los resultados de esta evaluación serán entregados en una reunión con el equipo directivo y con los docentes que participaron del proyecto y luego a toda la comunidad escolar. En síntesis, todos los actores miembros de la comunidad educativa que participaron o no en el proceso evaluativo. Por ello, esta etapa es abierta y pueden recibirla todos, aunque no hayan participado de los grupos de muestra. Por supuesto, es de vital importancia que lo que emana de la evaluación **resguarde el anonimato de la información** dada por cada uno de los miembros de la entidad educativa. Los resultados serán entregados en una exposición escrita a la plana directiva del establecimiento y vía Internet (mail, escrito en página web) a los docentes y comunidad en general.

Este proceso de devolución aún está pendiente, debido al acontecer pandémico y los plazos del presente trabajo. Serán entregados en marzo de 2021.

## **Principales aprendizajes y reflexiones derivados del proyecto.**

Este proyecto comenzó inicialmente desde la motivación profunda de la convivencia e identidad intercultural dentro del colegio politécnico Santa Ana. En su génesis era buscar una intervención participativa en un curso determinado del establecimiento con un número considerable de alumnas extranjeras y, por consiguiente, los problemas y particularidades que esto conlleva en la convivencia escolar y diaria entre ellas y toda la comunidad educativa. Sin embargo, la realidad que es donde tiene su raíz todo proceso social y que es donde nos movemos y existimos, dijo otra cosa. Desde marzo de 2020 y hasta la actualidad el Covid 19 se expandió por el planeta trayendo consecuencias humanas, económicas, políticas y sociales.

De una situación normal en Chile con un estado post estallido social, el país se encontró sumido en la pandemia, la cuarentena, toque de queda y cifras que día a día aumentan y llevan a las autoridades a aplicar nuevas medidas para afrontar sus secuelas. Así encontró a la educación y a los colegios nacionales. Por ello, y conversado y analizado a la luz de los acontecimientos con mi profesora guía, consideré que lo más factible

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

y necesario era seguir con un proyecto de intervención en el establecimiento valorando la realidad intercultural, pero en un contexto de pandemia y enfocado en los docentes, en especial los de mi especialidad: Lenguaje y Comunicación. Es decir, cómo afecta y cómo vive su propia cultura familiar, profesional, los docentes del programa de Lenguaje y Comunicación del establecimiento, en este nuevo contexto y qué rol le dan a su experiencia y ser profesional en una nueva forma de ejercer y de ser profesor(a).

En este nuevo escenario impensado para muchos de los docentes, surge con nueva fuerza y se plantea ante mí de manera mucho más significativa la postura que Walsh (2009) sostiene al hablar de educación intercultural, cuando hace hincapié que esta tiene su real significado, impacto y valor cuando es asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, tal como lo menciona Freire (1994), en una refundación de estructura que no racionalicen, inferioricen ni deshumanicen. Sin duda, esta etapa del proyecto y la conversación con mi profesora guía me ha llevado esencialmente a esta visión de la interculturalidad mucho más allá de lo étnico. La interculturalidad vista como un conjunto de vivencias enraizadas, enmarcadas en un contexto histórico que es nuevo y desafiante, donde la diversidad de cada uno juega un rol preponderante en qué tipo de sociedad y comunidad estudiantil que deseamos formar. Este ha sido un gran aporte y una forma nueva de ver esta realidad intercultural que siempre creí que tenía que verla con el apellido extranjero, indígena o de otra creencia o fe. **No.** La interculturalidad, la riqueza de esa diversidad está más cerca de lo que yo mismo podía ver o percibir. Creo que esto me ha ayudado a vislumbrar este proyecto, que el elegir una pedagogía crítica y el apostar por una visión de la inclusión educativa en la diversidad, valorando la interculturalidad es mucho más que el marketing o de los programas gubernamentales. Es una realidad que nunca se cambiará si este cambio no comienza a producirse desde adentro, desde los propios docentes que se miran a sí mismos y son capaces de cuestionar, de cambiar estructuras y de crear algo nuevo aún en tiempo de pandemia y confinamiento.

Durante el avance de este proyecto, he podido evidenciar la **crisis socioemocional** que vivimos todxs en este tiempo de pandemia y de permanencia por tanto tiempo dentro del hogar. Esto se evidencia dentro del tercer nudo crítico y se manifestó durante la reunión focal con el grupo de profesores. La fragilidad en que muchxs se sienten sumado al temor por la propia enfermedad y luego lo derivado de ella: muerte, desempleo, pobreza, carencias. Los docentes no están alejados de lo que sucede en su entorno, y lo han

expresado dentro de sus intervenciones. Aunque ellxs no están aún infectados o desempleados, familiares, amigos o su círculo cercano sí. Es la realidad y no se puede esconder o evadir.

## **Conclusiones**

Al terminar se puede concluir que:

- Resignificar nuestro ser docente en y pospandemia es una labor ardua y compleja, pero imperante y nos urge día a día. La realidad es variante, debemos reconocer nuestro ser y hacer. Como lo indica Aguado y Del Olmo (2009) la educación no es solo algo que dura un período determinado de tiempo, sino que toda la vida. Por lo tanto, la pandemia también es una posibilidad de aprender y que el proceso de enseñanza es para siempre, involucra a docente y alumno.
- Debemos transformar la realidad en una más inclusiva y diversa. Este término no tiene que ver con lo que muchas veces se percibe como marketing escolar. Es más profundo, radical y crítico. Como lo indica Jiménez y Vilá (1999), los docentes saben y están conscientes que educar en la diversidad, inclusión e interculturalidad es un proceso de construcción y reconstrucción. La deconstrucción de muchos de sus paradigmas se rompió, y ahora, en conjunto se deben reconstruir.
- Asumir un compromiso ético, político y social con una educación intercultural, según sea la visión política, social o cultural de cada unx. Valorar lo propio en un ambiente diverso es enriquecerse, evolucionar. Se evidencia también, como lo precisa Blanco (2020), varias formas de exclusión que están fijas en el medio escolar. El curriculum oculto y la innovación educativa en IDI deben romper estas barreras y utilizar lo la fisura que Giroux nos presenta para generar los nuevos cambios sociales desde la escuela.
- Innovar es dialogar con la realidad. Se deben continuar y propiciar los espacios de diálogo y encuentro entre los docentes, ampliarlo a toda la comunidad educativa. Los profesores de Lenguaje concuerdan que ya no somos los mismos. Que la pandemia nos ha llevado a una nueva realidad social y educativa.

- Como lo expresa Elías (2015) más allá de los matices de cualquier teoría, formamos cultura escolar

desde dentro. Desde nuestra reflexión de quienes somos, dónde estamos y donde vamos. En lo curricular, como ya lo mencioné, el curriculum oculto sirve para acercar los contenidos desde una mirada más actual, más holística, real y significativa. En lo socioemocional, tal como lo afirma Mayer y Salovey (1990) el reflexionar sobre las emociones juega un papel importante y vital en la escuela que deseamos construir.

### **Proyecciones de término del proyecto.**

Esencialmente, las proyecciones del presente proyecto van de la mano de la realidad. Este proyecto nació y adecuó su mirada justamente debido a la fuerza de la realidad que se nos presenta y cómo ella es capaz de movilizar y producir cambios profundos. Tomando en cuenta el modelo educativo en el que estamos inmersos, que tal como lo expresa Baltar (2011) la escuela replica el modelo capitalista y económico de los grandes grupos políticos y de poder imperantes, en un contexto de pandemia por el Covid 19 y confinamiento, cómo esto ha cambiado o modificado hábitos, posturas, realidades de los profesores y cómo ven ellos su propio ser hoy y luego, cuando pase la crisis, donde todos los sectores están convencidos que nada será igual a antes de la llegada del virus.

Una proyección de este trabajo es continuar con el trabajo **de acompañamiento docente en materia socioemocional, pero además incluir a las alumnas y apoderados**. Es decir, a otros actores de la comunidad estudiantil. El desafío de la educación inclusiva, diversa e intercultural es transversal en todos los estamentos y cada uno cumple un rol importante y fundamental para lograr una comunidad más inclusiva, diversa e intercultural. Seguir, por lo tanto, afianzando estos conceptos incluyendo a familia y estudiantado.

Otra proyección es que este trabajo y proyecto sirva para afianzar la relación intercultural del establecimiento, mejorar sus prácticas pedagógicas y ser una ayuda como material de reflexión e inclusión de todas las personas que forman los diversos estamentos del establecimiento.

Es decir, mirar la realidad cómo se presente y cómo en conjunto, como comunidad educativa y en especial como docentes del programa de Lenguaje, debemos afrontar. **Elaborar una revista o publicación online con estas materias y tocar puntos de importancia y relevancia para alumnas y docentes.**

Asimismo, y en conjunto con el equipo psicosocial del colegio, **realizar al menos cuatro jornadas masivas de identidad docente y prácticas de innovación pedagógica** que sirvan para dialogar sobre cómo regresamos gradualmente a la presencialidad y qué nuevos desafíos nos convoca el realizar clases con menos alumnas y muchos en jornadas rotativas. Esto es tan importante en pandemia como en el proceso de transición. Servirá de contención; pero, sobre todo, para afianzar y reevaluar las conclusiones emanadas de este proyecto para que sean una realidad.

## **7.- Bibliografía.**

Aguado, T., & Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Alberich, T. et Al (2009). *Manual: "Metodologías participativas". Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible, Madrid.*

Allaire, Y. y Firsirotu, M. E. (1984). Theories of Organizational Culture [Teorías de cultura organizacional]. *Organization studies*, 5(3), 193-226. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/017084068400500301>.

Ander-Egg, E. (1990). *Técnicas de investigación social*, Humanitas. Bs. As.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Ediciones Novedades Educativas.

Arnove, R. F. (2007). "Profesión docente, equidad y exclusión social. Desafíos y respuestas." *Educación* 39: 11-34.

Assaél, J. et Al. (2011). *La empresa educativa chilena*. 32(115), 305-322.

Badinter, E. (1992). *La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.

Baltar, M.J., (2011). *Las condiciones institucionales de la escuela en Chile*. Escuela de Psicología. PUCV.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós

Blanco, R. (2017). *Fundamentos y Perspectiva de la Educación Inclusiva*. OEI. Recuperado de <https://www.plataforma.uchile.cl/semanadeladocencia/wpcontent/uploads/2017/09/Rosa-Blanco.pdf>

Braslavsky, C. (1997). *Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas. Políticas, instituciones y actores en educación*. E. N. Educativas. Bs. As

Carpio Camacho, A., & Guerra Rubio, L. M. (2008). Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias

Carrasco, A., & Urrejola, A. (2017). *La Agencia de Calidad de la Educación: ¿Una política de evaluación integral?* Revista Educación, Política y Sociedad.

Colegio Politécnico Santa Ana (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Recuperado de: <http://www.colegiohsa.cl/wp-content/uploads/2020/PEI%202020.pdf>

Coleman, J. S. (1968). *Equality of educational opportunity*. *Integrated Education*, 6(5), 19-28.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación*. Italia: McGrawHill.

Cornejo Chávez, R. (2009). *Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile*. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426.

Da Mota Neto, J. C. (2018). Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *Folios*, (48), 3-13.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso.

De Oliveira Figueiredo, Gustavo (2015). *Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica*. Revista de Investigación, 39(86),271-290. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376144131014>

Dubar, C. 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris. A. Colin.

Firestone, W. A. y Louis, K. S. (1999). School as Cultures [Escuela como culturas]. En J. Murphy y K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project to the American Educational Research Association [Manual de investigación en administración educativa: un proyecto de la Asociación Americana de Investigación Educativa]* (pp. 297-322). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Flick, Uwe (1998). *An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.

Freire, P. (1994). *Pedagogía del Oprimido*. Saberes necesarios para la práctica pedagógica.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 1-14. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00405849509543685>

Gentili, P. (2014). *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. Buenos Aires: SITEAL.

Granja, D. O. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Sophia, (19), 93-110.

Gysling, J. 1992. *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE: Santiago de Chile.

Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación*. Revista Dialogando (10), Bs.As.

Gómez, Á. I. P. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.

González-Calvo, G. (2020). Vivo y enseñando, pero... ¿por cuánto tiempo? Cuando las circunstancias sociales y los tiempos de pandemia convierten la pasión por la enseñanza en duda y desánimo. Recuperado de:

<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/19943/8714-Texto%20del%20art%C3%ADculo-36739-1-10-20200929.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata.

Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. Recuperado de:

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167>

Imbernon, F. (2007). *Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

INE (2020). Boletín empleo nacional trimestre enero, febrero, marzo. Recuperado de:

<https://www.ine.cl/docs/default-source/ocupacion-y-desocupacion/boletines/2020/pa%C3%ADs/boletin-empleo-nacional-trimestre-movil-enero-febrero-marzo-2020.pdf>

Jiménez, P. & Vilá, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Ley 20.370, Chile. (2009). *Ley General de Educación (LGE)*, promulgada el 17 de agosto del 2009. Santiago, Chile: MINEDUC.

Marshall, C. & Rossman, G. (1999). *Diseño de Evaluación Cualitativa*. Londres, Sage.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence?. (3-31). En Salovey, P. y Sluyter, D. J.(1997): *Emotional development and emotional intelligence*. New York: BasicBooks.

Mineduc (2018). *Cuenta Pública 2018. Agencia de la Calidad de la Educación*.

Disponible en [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Cuenta\\_Publica2018.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Cuenta_Publica2018.pdf)

Namo de Mello, G. (2005). "Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos." *Revista PRELAC* 1(N°25): 25-37.

Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Documento del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). *Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas*. *Alpha (Osorno)*, (37), 285-300.

Reich, R. (1992). *El trabajo de las naciones*. New York: Random House.

Rendón, M. (2016). *El pensamiento crítico reflexivo como herramienta para la educación de la competencia socioemocional*. Recuperado de [https://www. magisterio. com. co/articulo/el-pensamiento-critico-reflexivo-como-herramienta-para-la-educacion-de-la-competencia](https://www.magisterio.com.co/articulo/el-pensamiento-critico-reflexivo-como-herramienta-para-la-educacion-de-la-competencia).

Román, M. (2003). *¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? Persona y sociedad*. U. A. Hurtado. Santiago.

Ruano, O. M. (2007). *El trabajo de campo en investigación cualitativa (II)*. 29.

Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Investigación en la escuela*. *Investigación en la escuela*, 20 (23-38)

Sierra, F. (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*, en Galindo, J. (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.

Stolp, S. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. Clearinghouse on Educational Policy and Management. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>

Tenti Fanfani, E. (2007). *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.

UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Villasante, R. (2009). *Metodologías participativas*. Madrid: Cimas.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Construyendo interculturalidad crítica, 75, 96.

Walsh, C. (2017). *¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala*. Aperturas. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir, 2.





Zafra, R. (2017). *El entusiasmo*. Precariedad y trabajo creativo en la era digital. Anagrama.

Zarzuri Cortés, R. (2013). *Imágenes de jóvenes, culturas juveniles y escolares en profesores de educación media*. Última década, 21(39), 197-223.




## ANEXOS

Categoría de Desempeño vigente						
<b>Educación básica</b>	Insuficiente	Medio bajo	Medio	Alto		
<b>Educación media</b>	Insuficiente	Medio bajo	Medio	Alto		


Indicadores de Desarrollo Personal y Social	4° Básico		6° Básico		II Medio	
	Puntaje	Comparación GSE	Puntaje	Comparación GSE	Puntaje	Comparación GSE
 Autoestima académica y motivación escolar	71	Similar	72	Similar	70	Similar
 Clima de convivencia escolar	75	Similar	75	Similar	68	Más bajo
 Participación y formación ciudadana	75	Similar	69	Más bajo	71	Más bajo
 Hábitos de vida saludable	69	Similar	68	Similar	69	Similar

Simce	Puntaje	Comparación GSE	Puntaje	Comparación GSE	Puntaje	Comparación GSE
 Lectura	269	Similar	246	Más bajo	225	Más bajo
 Matemática	245	Más bajo	250	Similar	236	Más bajo
 Ciencias Naturales	No aplica	No aplica	244	Más bajo	205	Más bajo

Simce	6° básico	
	Puntaje	Comparación GSE
Escritura	50	Similar



### Anexo 1

Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad

Lugar: Zoom / vía Online	
Fecha: 27/06/20	
Situación: Entrevista Guías al Docentes lenguaje	
Elaborado por: Patricio González Pedraza	
Observación	Comentarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipo de respuesta.</li> <li>- Desarrollo de contrapreguntas</li> <li>- Elementos no verbales</li> </ul>	<p>(alguno)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes tienen discurso apagado al de la dirección.</li> <li>- Crítica ante la autoridad central</li> <li>- Desvalorización de su tarea docente y su realidad.</li> </ul>

Lugar: Colegio Santa Ana	
Fecha: 18/06/20	
Situación: Oficina directora / Entrevista	
Elaborado por: Patricio González P.	
Observación	Comentarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos no verbales de la entrevista (Paraverbal, etc).</li> <li>- Énfasis en el discurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Religiosa expresa que los docentes tienen "privilegio".</li> <li>- Énfasis en lo académico.</li> <li>- Pandemia puso en aprietos al colegio (Cambios)</li> </ul>



The screenshot shows a Zoom meeting in progress. The main window displays a grid of six video thumbnails for participants: Janet Del Carmen Pizarro Labrin, Patricio González, Yasna Córdova, Catherine, Sylvia Silva, and Ximena Barrueto. The bottom toolbar includes controls for audio, video, security, participants, chat, screen sharing, recording, and a 'Finalizar' button. On the right, a chat window is open, showing messages from Patricio González to all participants, including questions about their professional lives and the impact of the pandemic.

Vaya a [www.menti.com](http://www.menti.com) y utilice el código 67 64 12

¿Crees ha servido para resignificar el rol docente?

Creo que sin duda es un homenaje a nuestros maestros.Gracias.

Por supuesto que se ha resignificado el rol docente y conocer experiencias de los colegas siempre es muy significativo, además se ha reafirmado nuestro compromiso docente.

Cada encuentro es un compartir nuestra vida que genera acciones y reacciones.

Si, yo creo que de pronto se vive tan rápido que se va olvidando el rol tan significativo del docente en esta sociedad. verlas y escucharlas las siento tan vigentes

si ,recordar a los profesores que te marcaron ,es darte cuenta que a pesar de todo nos enseñaron a ser lo que soy hoy y si estoy orgullosa de ser

Mentimeter

5

### Anexo 5



1 Universidad de Valparaíso CHILE ENTREVISTA GRUPAL DOCENTES LENGUAJE Y COMUNICACIÓN COLEGIO POLITÉCNICO SANTA ANA

2 Universidad de Valparaíso CHILE ¿Qué acciones de implementación de estrategias de enseñanza se observan en el aula de aula de lenguaje y comunicación?

3 Universidad de Valparaíso CHILE ¿Cómo se relaciona la teoría de implementación de estrategias de enseñanza con la práctica? ¿Qué acciones de implementación se observan en el aula de aula de lenguaje y comunicación?

4 Universidad de Valparaíso CHILE ¿Qué acciones de implementación de estrategias de enseñanza se observan en el aula de aula de lenguaje y comunicación?

5 Universidad de Valparaíso CHILE ¿Cómo se relaciona la teoría de implementación de estrategias de enseñanza con la práctica? ¿Qué acciones de implementación se observan en el aula de aula de lenguaje y comunicación?

6 Universidad de Valparaíso CHILE ¿Qué acciones de implementación de estrategias de enseñanza se observan en el aula de aula de lenguaje y comunicación?

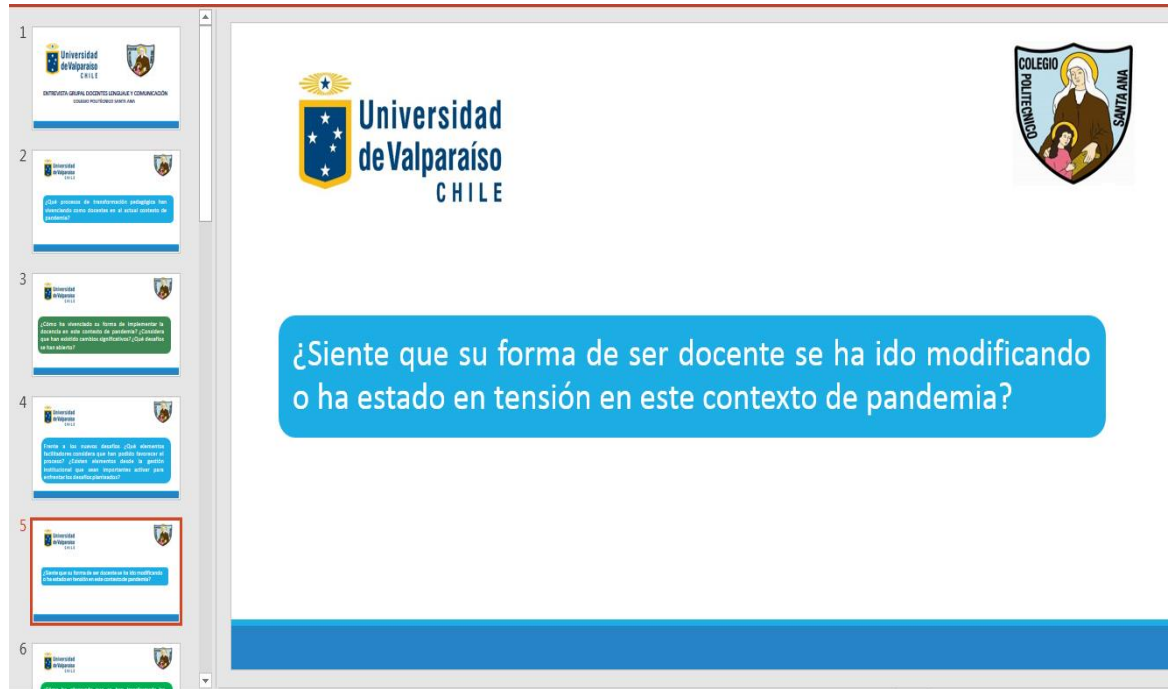
Universidad de Valparaíso CHILE

COLEGIO POLITÉCNICO SANTA ANA

ENTREVISTA GRUPAL DOCENTES LENGUAJE Y COMUNICACIÓN  
COLEGIO POLITÉCNICO SANTA ANA

### Anexo 6

Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad



1. Universidad de Valparaíso CHILE. ENTRENAMIENTO DE ALUMNOS EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN. ESCUELA POLITÉCNICA SANTA ANA.

2. Universidad de Valparaíso CHILE. ¿Qué aspectos de enseñanza/aprendizaje han cambiado como docentes en el actual contexto de enseñanza?

3. Universidad de Valparaíso CHILE. ¿Cómo ha cambiado su forma de implementar la enseñanza en este contexto de pandemia? ¿Cuáles son los desafíos más significativos? ¿Qué desafíos se han resuelto?

4. Universidad de Valparaíso CHILE. ¿Cuáles son los retos actuales? ¿Qué estrategias ha implementado para hacer frente a los desafíos de enseñanza/aprendizaje? ¿Cuáles estrategias tiene la gestión institucional que sean "respuestas activas" para enfrentar los desafíos actuales?

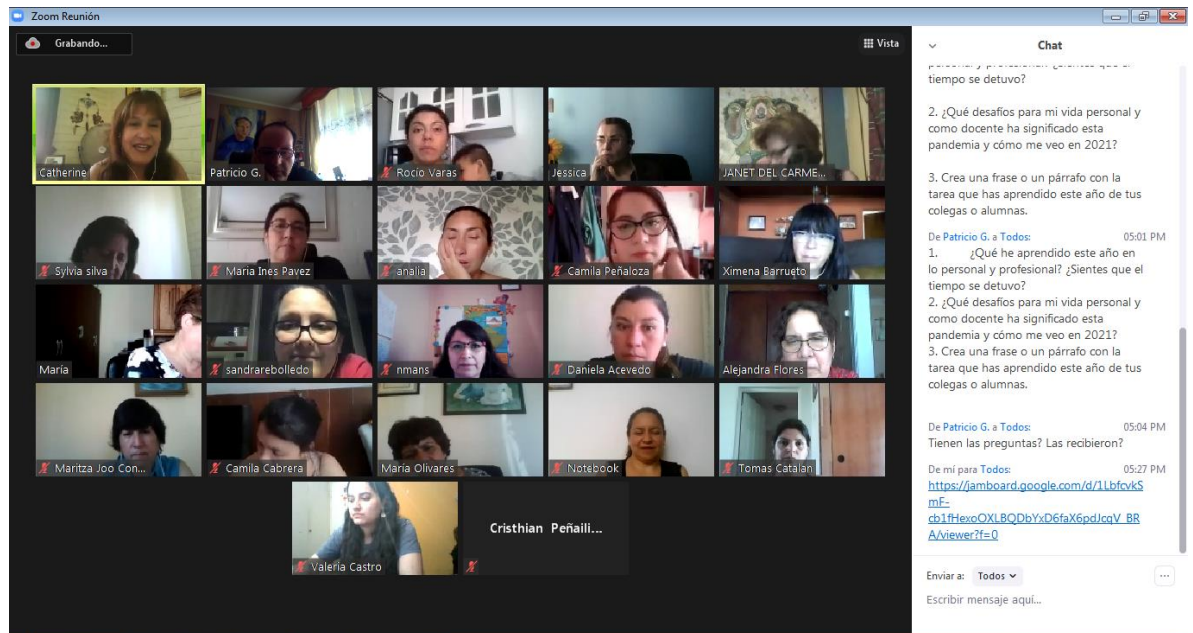
5. Universidad de Valparaíso CHILE. ¿Cuál es la forma de ser docente en los contextos de educación a distancia en este contexto de pandemia?

6. Universidad de Valparaíso CHILE. ¿Cómo se ha implementado la enseñanza a distancia en este contexto de pandemia?

Universidad de Valparaíso CHILE

COLEGIO POLITECNICO SANTA ANA

¿Siente que su forma de ser docente se ha ido modificando o ha estado en tensión en este contexto de pandemia?



Zoom Reunión

Grabando...

Chat

¿Qué aspectos de enseñanza/aprendizaje han cambiado como docentes en este contexto de pandemia?

2. ¿Qué desafíos para mi vida personal y como docente ha significado esta pandemia y cómo me veo en 2021?

3. Crea una frase o un párrafo con la tarea que has aprendido este año de tus colegas o alumnas.

De Patricio G. a Todos: 05:01 PM

1. ¿Qué he aprendido este año en lo personal y profesional? ¿Sientes que el tiempo se detuvo?

2. ¿Qué desafíos para mi vida personal y como docente ha significado esta pandemia y cómo me veo en 2021?

3. Crea una frase o un párrafo con la tarea que has aprendido este año de tus colegas o alumnas.

De Patricio G. a Todos: 05:04 PM

Tienen las preguntas? Las recibieron?

De mí para Todos: 05:27 PM

[https://jamboard.google.com/d/1LbfvK5mF-cb1THexCOXLBQDbYxDF6aX6pdJcqV\\_BR\\_A/viewer?t=0](https://jamboard.google.com/d/1LbfvK5mF-cb1THexCOXLBQDbYxDF6aX6pdJcqV_BR_A/viewer?t=0)

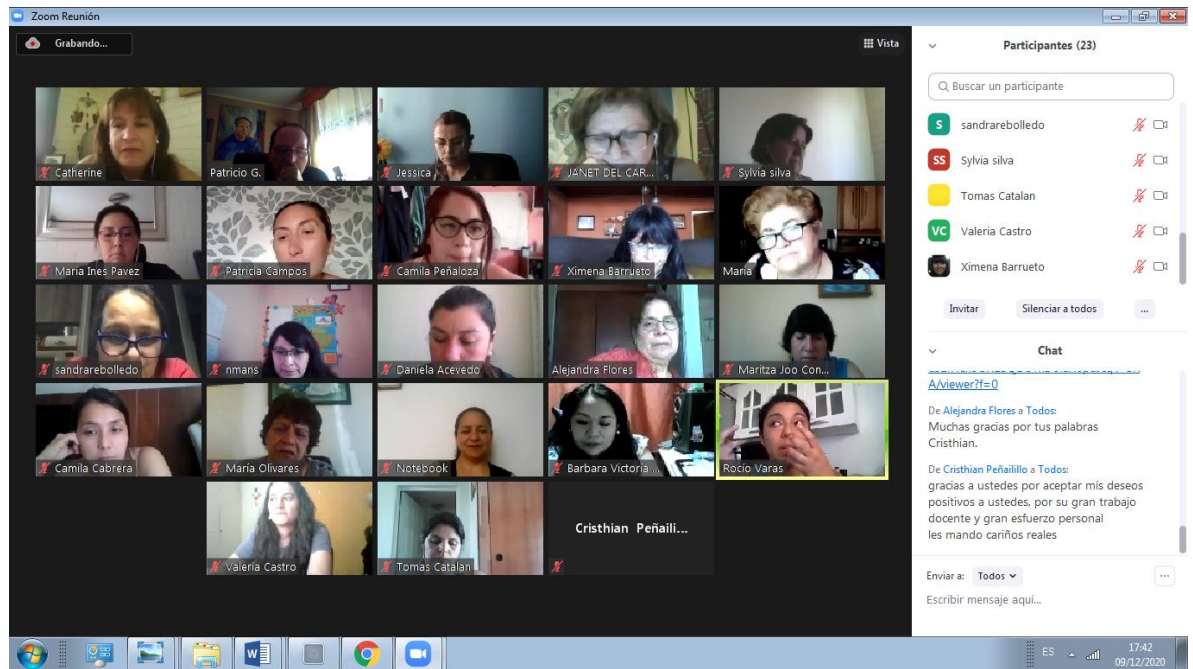
Enviar a: Todos

Escribir mensaje aquí...

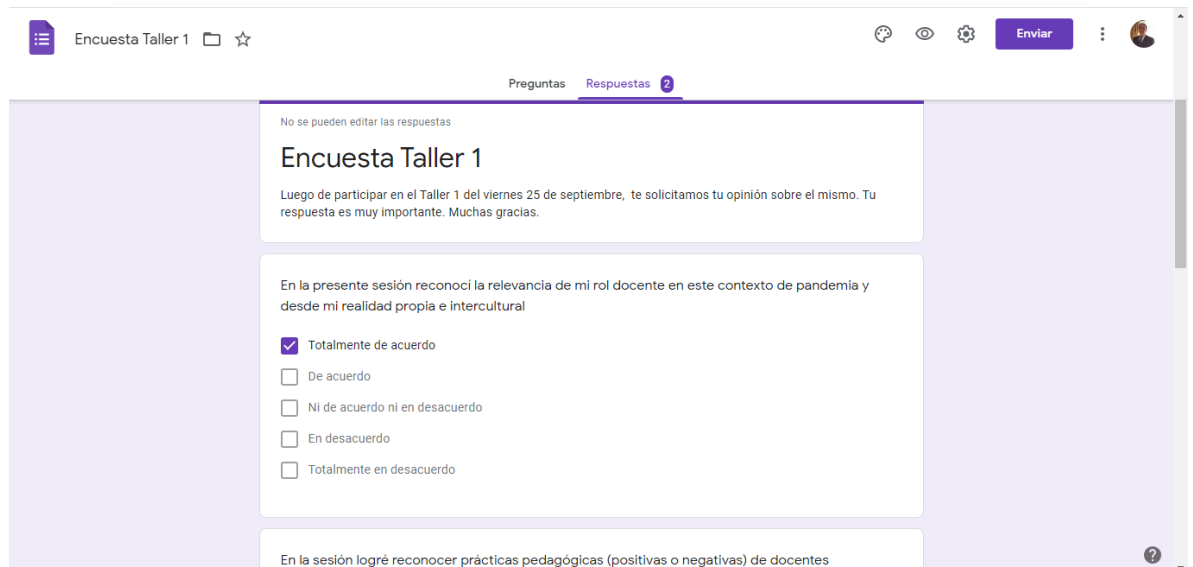
Participants: Catherine, Patricio G., Rocio Varas, Jessica, JANET DEL CARME..., Sylvia Silva, Maria Ines Pavez, analia, Camila Peñaloza, Ximena Barrueto, Maria, sandrarebolledo, nmans, Daniela Acevedo, Alejandra Flores, Maritza Joo Con..., Camila Cabrera, Maria Olivares, Notebook, Tomas Catalan, Cristhian Peñaili..., Valeria Castro

Anexos 7 y 8

Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad

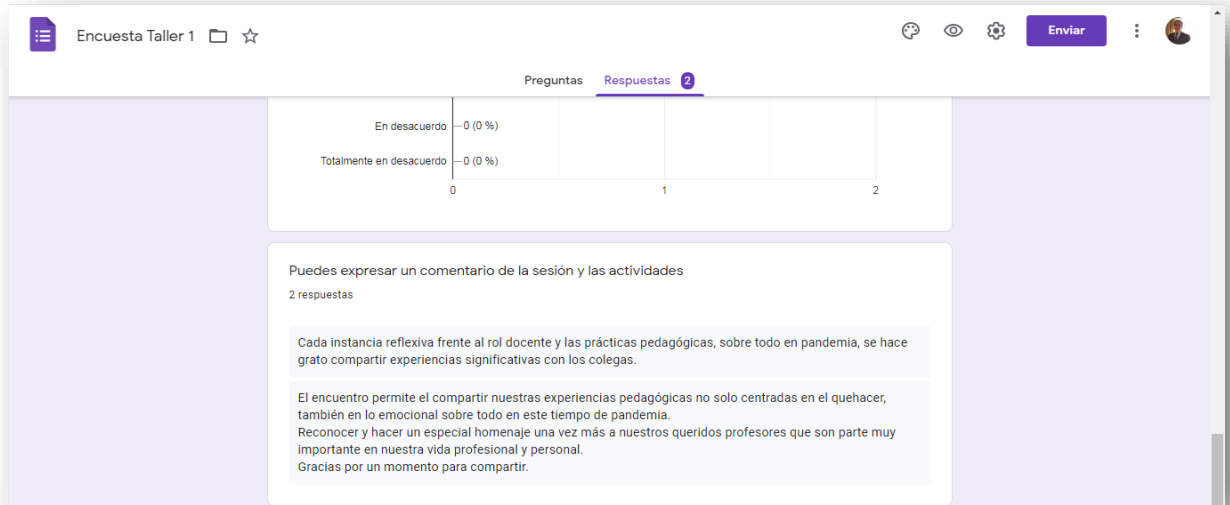
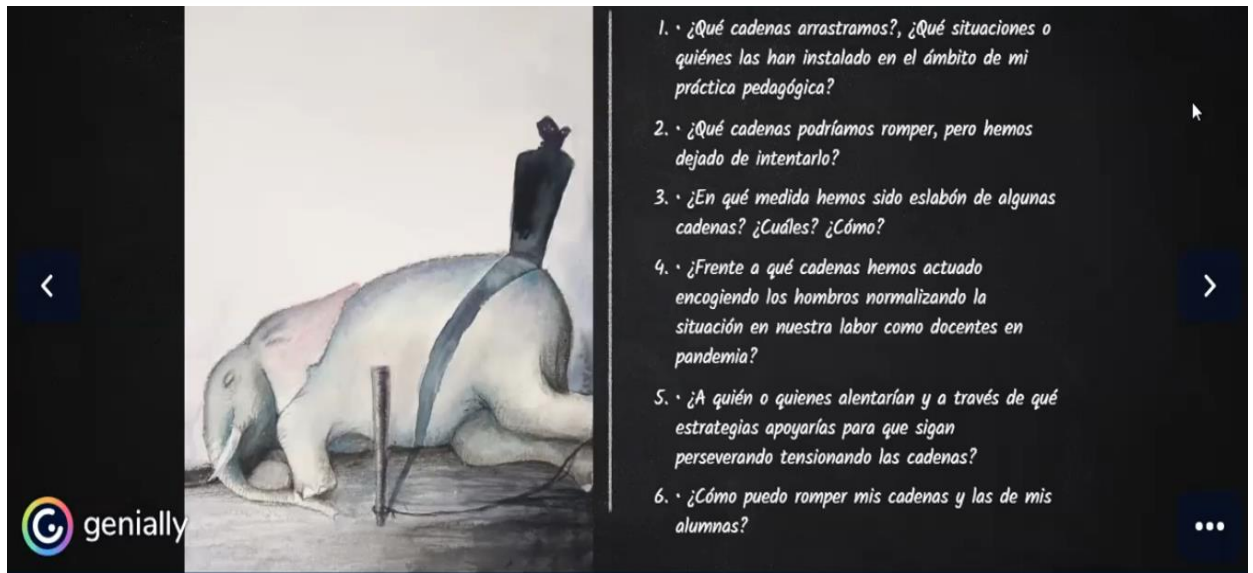


Anexo 9



Anexo 10

Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad

genially

1. • ¿Qué cadenas arrastramos?, ¿Qué situaciones o quiénes las han instalado en el ámbito de mi práctica pedagógica?
2. • ¿Qué cadenas podríamos romper, pero hemos dejado de intentarlo?
3. • ¿En qué medida hemos sido eslabón de algunas cadenas? ¿Cuáles? ¿Cómo?
4. • ¿Frente a qué cadenas hemos actuado encogiéndolo los hombros normalizando la situación en nuestra labor como docentes en pandemia?
5. • ¿A quién o quienes alentarían y a través de qué estrategias apoyarías para que sigan perseverando tensionando las cadenas?
6. • ¿Cómo puedo romper mis cadenas y las de mis alumnas?

Anexos 11 y 12



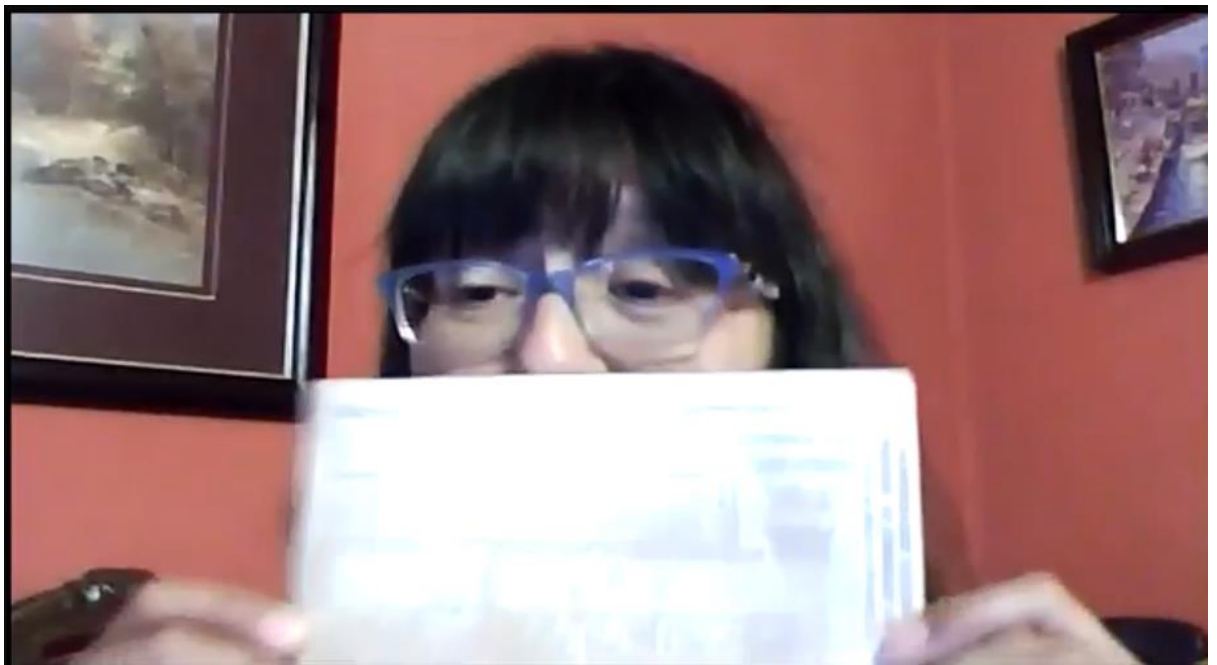
Anexo 13



Anexo 14

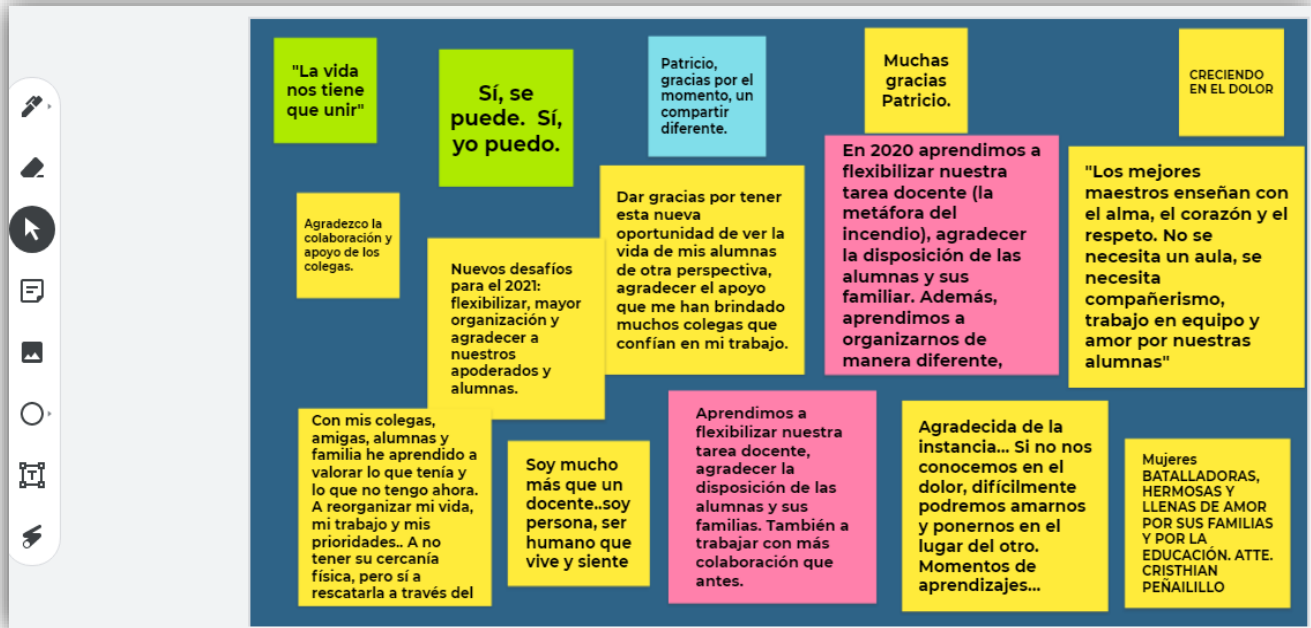


Anexo 15



**Anexos 16 y 17**





"La vida nos tiene que unir"

Sí, se puede. Sí, yo puedo.

Patricio, gracias por el momento, un compartir diferente.

Muchas gracias Patricio.

CRECIENDO EN EL DOLOR

Agradezco la colaboración y apoyo de los colegas.

Nuevos desafíos para el 2021: flexibilizar, mayor organización y agradecer a nuestros apoderados y alumnas.

Dar gracias por tener esta nueva oportunidad de ver la vida de mis alumnas de otra perspectiva, agradecer el apoyo que me han brindado muchos colegas que confían en mi trabajo.

En 2020 aprendimos a flexibilizar nuestra tarea docente (la metáfora del incendio), agradecer la disposición de las alumnas y sus familias. Además, aprendimos a organizarnos de manera diferente,

"Los mejores maestros enseñan con el alma, el corazón y el respeto. No se necesita un aula, se necesita un aula, se necesita compañerismo, trabajo en equipo y amor por nuestras alumnas"

Con mis colegas, amigas, alumnas y familia he aprendido a valorar lo que tenía y lo que no tengo ahora. A reorganizar mi vida, mi trabajo y mis prioridades.. A no tener su cercanía física, pero sí a rescatarla a través del

Soy mucho más que un docente..soy persona, ser humano que vive y siente

Aprendimos a flexibilizar nuestra tarea docente, agradecer la disposición de las alumnas y sus familias. También a trabajar con más colaboración que antes.

Agradecida de la instancia... Si no nos conocemos en el dolor, difícilmente podremos amarnos y ponernos en el lugar del otro. Momentos de aprendizajes...

Mujeres BATALLADORAS, HERMOSAS Y LLENAS DE AMOR POR SUS FAMILIAS Y POR LA EDUCACIÓN. ATTE. CRISTHIAN PENAILILLO



## Profesores de Lengua Castellana y Comunicación Santa Ana

miércoles, 25 de noviembre de 2020

### Mi ser docente en Pandemia

¿Qué es ser docente en Pandemia?

Mira y medita el siguiente video

Mensaje para vos Prof...

Buscar este blog

• Página Principal

Acerca de mí

DOCENTES SANTA ANA LENGUAJE

Ver mi perfil completo

Denunciar abuso

Archivo del Blog

diciembre 2020 (1)

noviembre 2020 (1)

octubre 2020 (1)

- **Entrevista (ANEXO 22)**

**A. Directora:**

### **Pauta de Entrevista Directivos**

Colegio Politécnico Santa Ana, Quinta Normal, Santiago.

---

**Nombre:** Hna. Adela Espinoza Zapatel

---

**Cargo:** Directora

**Fecha:**

---

**Observaciones:**

---

1. Como cabeza del colegio y frente al nuevo desafío y el que está por venir pos pandemia ¿Qué elementos considera que se han transformado?
2. ¿Cuál es su visión de la realidad de los docentes del colegio y cómo ellos han enfrentado este trabajo en este tiempo especial de pandemia? Especifique.
3. ¿Cuáles son las principales fortalezas desde la practica pedagógica que observa al interior del colegio? ¿Qué elementos son importantes fortalecer? ¿Qué nuevos desafíos pedagógicos observa actualmente?
4. En relación a los profesores y las alumnas ¿Cómo cree Usted impactan la nueva forma de educar en las alumnas?
5. Desde su visión ¿Qué elementos considera que identifica mayormente a las estudiantes del establecimiento? ¿Cuáles serían las principales fortalezas?
6. ¿Cómo identificaría a los apoderados del colegio Santa Ana en relación con sus pupilas y con el colegio mismo?
7. ¿Qué ámbitos de la configuración de las estudiantes son las que serían las mayores potencialidades para enfrentar este tiempo? ¿Cuáles serían las mayores barreras para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje?
8. ¿Cuáles son las principales fortalezas de la gestión pedagógica que ha observado como sello del colegio? ¿Qué elementos se deben favorecer?
9. ¿Qué elementos de la convivencia escolar son aquellos que se destaca en el colegio? ¿Qué nuevos desafíos observa en el actual contexto?

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

10. lograr en este escenario de pandemia? ¿De qué forma?
11. En relación a los profesores ¿cree que esta nueva forma virtual de enseñanza, entrega de guías y revisión de las mismas, ha sido provechoso para ellos? ¿Se han adaptado a esta forma de trabajar? ¿Qué cree que falta?
12. De lo que Usted sabe, percibe o ha conversado con los profesores ¿Cómo ha repercutido esta pandemia en su vida laboral y personal?
13. El Colegio plantea una formación integral de las alumnas ¿Se puede
14. ¿Cuál es para Usted el máximo problema que enfrenta en el colegio actualmente?
15. ¿Cómo definiría el clima del colegio, es decir, la convivencia entre los profesores, con la plana directiva, las alumnas y los padres y apoderados?

• **Entrevista docentes Lenguaje y Comunicación (ANEXO 23)**

**Pauta de Entrevista Focal Docentes**

Colegio Politécnico Santa Ana, Quinta Normal, Santiago.

**Nombres:**

**Cargo:**            **Docente Lenguaje y Comunicación**            **Fecha:**

**Observaciones:**

1. ¿Qué procesos de transformación pedagógica han vivenciado como docentes en el actual contexto de pandemia? contexto de pandemia? ¿Considera que han existido cambios significativos? ¿Qué desafíos se han abierto?
2. ¿Cómo ha vivenciado su forma de implementar la docencia en este

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

3. Frente a los nuevos desafíos ¿Qué elementos facilitadores considera que han podido favorecer el proceso? ¿Existen elementos desde la gestión institucional que sean importantes activar para enfrentar los desafíos planteados?
4. ¿Siente que su forma de ser docente se ha ido modificando o a estado en tensión en este contexto de pandemia?
5. ¿Cómo ha observado que se han transformado los procesos de enseñanza aprendizaje con sus estudiantes en el contexto de pandemia y virtualidad? ¿Qué fortalezas ha visualizado? ¿Qué elementos considera que es importante de modificar?
6. ¿Cómo ha sido la experiencia de la realización de las clases virtuales? ...Desde su vivencia ¿Existen elementos que han dificultado su implementación?
7. De lo que Usted sabe, percibe o ha conversado con otros colegas ¿cómo ha repercutido esta pandemia en su vida laboral y personal? ¿han tenido alguna dificultad familiar y que esta haya sido conocida en el colegio? ¿Recibieron ayuda?
8. El Colegio plantea una formación integral de las alumnas ¿Cómo observa este desafío desde el actual contexto ¿Qué elementos desde el departamento de Lenguaje considera que puedan ser procesos facilitadores para aportar al objetivo pedagógico?
9. ¿Cómo observa que el colegio se hace cargo frente a los desafíos que ha traído este nuevo contexto educativo? ¿Cuál es la prioridad?
10. ¿Cuál es para Usted el máximo problema que enfrenta en el colegio actualmente? Fundamente y ejemplifique.
11. ¿Cómo definiría el clima del colegio, es decir, la convivencia entre los profesores entre ellos, con la plana directiva, las alumnas y los padres y apoderados? Fundamente.
12. Desde su visión ¿Qué elementos considera que identifica mayormente a las estudiantes del establecimiento? ¿Cuáles serían las principales fortalezas?

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

13. ¿Cómo identificaría a los apoderados del colegio Santa Ana en relación con sus pupilas y con el colegio mismo?
14. En relación a la innovación pedagógica, ¿cree que los medios o métodos utilizados en este tiempo de pandemia incluyen efectivamente a todas las alumnas y toman en cuenta sus realidades particulares?
15. ¿Cómo nuestro departamento de Lenguaje puede trabajar los contenidos contextualizando este tiempo especial que vivimos?
16. Como docentes ¿qué rol activo podríamos cumplir para favorecer los procesos de aprendizaje de las estudiantes, que les permitan generar un sentido a los contenidos en este tiempo de pandemia?
17. Finalmente, nuestras clases de lengua castellana comprenden contenidos de valores y de sentimientos como el amor, la amistad, etc. ¿cómo creen podemos trabajar estos aspectos socioemocionales desde la práctica pedagógica?



**Estructura Taller / Jornada Reflexión (ANEXO 25)**

**TÍTULO: Resignificando mi identidad docente**

**Fecha: 9 octubre 2020**

<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Significatividad</b>
<b>Clima acogida/Saludos o dinámica inicial</b>	5 minutos	Acogida de los docentes, preguntas sobre sus actividades y su vida familiar, cómo ha sido este proceso de clases virtuales, etc. Motivación a vivir el taller en una actitud de apertura y de compartir experiencias, vivencias.
<b>Ideas claves o activación de conocimientos previos:</b> Identidad docente. Mi vida personal y laboral en pandemia. Lo que he logrado y lo que me falta. ¿Qué quiero hoy?	10 minutos	Lograr que los profesores reflexionen sobre su vida actual. Introspección en lo personal y cómo se vive el plano laboral.
Actividad central:  <b>1. El profesor que me marcó (positiva o negativamente)</b>  Se proyecta video de docentes que hablan sobre un profesor que los marcó. En una hoja, se pide que cada profesor pueda dibujar la silueta de un profesor significativo en su vida (positivo o negativo) y luego se pueda socializar. Se comparten preguntas anexas:	30 minutos	Los profesores ven las experiencias de otras personas y los docentes que los han marcado. Reflexionan sobre qué profesor en su infancia, adolescencia y juventud los

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué profesor me marcó en mi vida? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Qué aspecto de ese profesor he deseado cultivar en mi vida docente? ¿Lo he logrado?</li> <li>- ¿Qué profesor me marcó negativamente? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Cómo me veo hoy como profesor en un contexto de pandemia? ¿Qué limitaciones tengo y qué he ganado y perdido en este tiempo?</li> </ul>		<p>marcó para bien o para mal. Se reflexiona sobre el rol de ellos en cada uno y lo que son hoy y por qué eligieron la pedagogía como el camino de vida.</p>
<p><b>Plenario:</b></p> <p>Se deja abierto en un tiempo determinado que cada docente exprese o presente al profesor que lo marcó. Es interesante que cada uno de ellos pueda expresar o recordar no solo a un docente que lo haya impulsado positivamente, sino también a alguno que haya sido lo contrario, por carácter o proceder.</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Cada participante expresa y muestra a los demás sus perfiles de quienes los han marcado. Esto, da pie a preguntas y retroalimentación de parte de los demás. Se puede orientar con preguntas ¿Qué tienes del profesor XX hoy en tu vida como docente o personal? ¿Crees que has seguido su ejemplo? ¿Qué no te gustaría imitar de él u otro profesor?</p>
<p><b>Extra taller:</b> Se les pide a los docentes que escriban un pequeño autorretrato de cada uno como persona y docente, y se comparta en la próxima sesión.</p>	<p>5 minutos</p>	<p>Se prepara la próxima sesión en que se verán las proyecciones de cada uno.</p>

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

<p><b>Evaluación /cierre</b></p> <p>Se refuerzan las ideas claves, identidad docente, cómo me veo hoy en octubre de 2020 y en pandemia, qué me tranquiliza, qué me inquieta, etc.</p>	<p>7 minutos</p>	<p>Refuerzo positivo de lo trabajado. Cada docente expresa en una palabra lo que significó realizar este perfil, recordar y escrutar su realidad personal y laboral hoy en día.</p>
---	------------------	---

**Materiales:**

Genialy de presentación: <https://view.genial.ly/5f74b5169835550ced8e16f8/presentation-taller-1-psicoemocional>

- ✓ Siluetas para trabajar
- ✓ Pizarra virtual

**Estructura Taller / Jornada Reflexión (ANEXO 26)**

**TÍTULO: El docente que seré y la escuela que quiero**

**Fecha: 16 octubre de 2020**

**Hora: 16:30 horas**

**Objetivo General:** Fortalecer procesos de innovación y reflexión pedagógica entre los docentes del departamento Lenguaje y Comunicación del Colegio Politécnico Santa Ana en el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.

**Objetivos específicos:**

- Implementar espacios de reflexión de prácticas pedagógicas que promueven procesos de resignificación de identidad docente entre los actores de aula desde el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.
- Promover procesos de innovación pedagógica en el departamento de docentes del programa de Lenguaje y Comunicación del Colegio Politécnico Santa Ana abordando los desafíos de educar en contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.
- Suscitar espacios de encuentro y reflexión personal y grupal en torno a las prácticas pedagógicas y personales que fomenten las habilidades socioemocionales de los docentes desde el contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.

Actividad	Tiempo	Significatividad
<b>Clima acogida/Saludos o dinámica inicial</b> <b>¿Qué personaje(caricatura) infantil soy?</b> <b>Presentación personajes de animación infantil</b>	5 minutos	Acogida de los docentes. Se realiza la actividad una ¿Qué personaje infantil me gustaría ser? ¿Qué de ese personaje tengo hoy? ¿Por qué? ¿veo a ese personaje como profesor?

<p><b>Ideas claves o activación de conocimientos previos:</b></p> <p>1. Identidad docente. Mi vida personal y laboral en pandemia. Lo que he logrado y lo que me falta. ¿Qué quiero hoy?</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Se reactiva contenidos vistos en la jornada anterior. Se pide a los docentes lean su <b>autorretrato</b> (extra taller). Se expone en la sala y se realiza lluvia de ideas. Se refuerzan contenidos vistos la jornada anterior sobre profesor que nos marcó en el pasado y presente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad central:</li> </ul> <p><b>El profesor que quiero ser y el cambio que deseo lograr</b></p> <p>Se proyecta secuencia <b>del elefante encadenado</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-eq_QPrzaQQ">https://www.youtube.com/watch?v=-eq_QPrzaQQ</a>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>TRABAJO EN DUPLAS.</b> <b>Preguntas:</b></li> <li>• Reconociendo, en primer lugar, el hecho terrible que existan animales en los circos, invitamos a revisar y reflexionar respecto a las siguientes preguntas:</li> <li>• ¿Qué cadenas arrastramos?, ¿Qué situaciones o quiénes las han instalado en el ámbito de mi práctica pedagógica?</li> <li>• ¿Qué cadenas podríamos romper, pero hemos dejado de intentarlo?</li> <li>• ¿En qué medida hemos sido eslabón de algunas cadenas? ¿Cuáles? ¿Cómo?</li> <li>• ¿Frente a qué cadenas hemos actuado encogiendo los hombros normalizando la situación en nuestra labor como docentes en pandemia?</li> <li>• ¿A quién o quienes alentarían y a través de qué estrategias apoyarías para que sigan perseverando tensionando las cadenas?</li> <li>• ¿Cómo puedo romper mis cadenas y las de mis alumnas?</li> </ul>	<p>40 minutos</p>	<p>Cada dupla de profesores trabaja las preguntas en una sala individual. Se les pide que reflexionen en torno a estas preguntas y que puedan intercambiar experiencias docentes. Se une a la experiencia del taller anterior, en relación al pasado y presente de mi práctica docente y mi ser profesor en este tiempo de pandemia.</p>

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

		<p>Se solicita que indiquen cómo pueden comenzar a soltar esa estaca en material de ser docente y ejercicio de la profesión, mirando desde una postura intercultural(es decir, respetando y considerando la realidad de cada alumna y comunidad en general). ¿Hay alguna forma (fisura) en que pueda intervenir para que lo que he hecho hasta hoy, cambie o se transforme en bien de mi ser docente y de mi comunidad escolar?</p>
<p><b>Plenario:</b></p> <p>Se deja abierto en un tiempo determinado que cada docente exprese las conclusiones de su grupo. Es interesante que cada uno de ellos pueda expresar cómo ve su ser y su actuar dentro y fuera del aula y cómo esto ha marcado su presente y lo que será en el futuro.</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Cada participante expresa y muestra a los demás sus conclusiones. El diálogo debe estar marcado en unir lo visto la sesión anterior con esta,</p>

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

		que se centra en el futuro de mi rol docente y mi praxis pedagógica en pandemia y pospandemia, tomando la interculturalidad (entendida como la propia realidad que dialoga con las otras en un aula).
<b>Extra taller:</b> Se les pide a los docentes que busquen y elijan un objeto significativo para sus vidas como personas y profesores. Este objeto puede ser una cosa, un poema, una canción, etc.	2 minutos	Se prepara la próxima sesión en que se trabajará con el objeto que cada uno traiga al taller.
<b>Evaluación /cierre</b>  Se refuerzan las ideas claves, identidad docente, cómo me veo y qué aspectos personales, sociales y de mi práctica docente deseo cambiar y que siente es mi estaca actual que me permite realizar un proceso de mutación, sobre todo, en este contexto de clases virtuales y pandemia, donde mi ser y mi hacer se han visto más que nunca unidos en una pantalla...¿Qué viene para después?  Se realiza evaluación con Mentimeter	7 minutos	Refuerzo positivo de lo trabajado. Cada docente expresa en una palabra lo que significó realizar esta actividad y unirlo a lo pasado, presente y cómo cambiaré lo que viene o quién seré como docente luego de la pandemia dentro del Colegio Santa Ana.

**Materiales:**

Genialy de presentación:

<https://view.genial.ly/5f8f58cbb4e65a0da1bbe92a/presentation-taller-2-colegio-santa-ana>

**Estructura Taller / Jornada Reflexión (ANEXO 27)**

<p><b>TÍTULO: Innovando en la escuela que viene</b></p> <p><b>Fecha: 11 noviembre de 2020</b></p> <p><b>Hora: 16:30 horas</b></p>
---

**Objetivo:** Promover procesos de innovación pedagógica en el Departamento de docentes de Lenguaje y Comunicación del Colegio Politécnico Santa Ana abordando los desafíos de educar en contexto de pandemia, desde un paradigma de la educación intercultural.

<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Significatividad</b>
<p><b>Clima acogida/Saludos o dinámica inicial</b> En la escala de profesores ¿con cuál me identifico según mi forma de enseñar?</p>	5 minutos	Acogida de los docentes. Desarrollo de explicación y participación en el Meme
<p><b>Ideas claves o activación de conocimientos previos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. ** Concepto de Innovación</li> <li>3. El curriculum oficial y el que ocupo en mis clases</li> </ol>	10 minutos	Se reactiva contenidos vistos en la jornada anterior. Se realiza una lluvia de ideas en torno a la innovación educativa.
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>		87

Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad central:</li> <li>• Video: <b>Ejemplo de experiencia de Colegio Humberstone de Iquique</b> <a href="https://youtu.be/s3TFZoaCPb0">https://youtu.be/s3TFZoaCPb0</a></li> </ul> <p>TRABAJO Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿QUÉ VICIOS ARRAIGADOS DE LOS MODELOS EDUCATIVOS ARCAICOS DIFICULTARON EN VEZ DE FACILITAR EL APRENDIZAJE A DISTANCIA? ¿QUÉ BARRERAS DEBEMOS ROMPER?</li> <li>2. ¿QUÉ ACCIONES CONCRETAS PODEMOS REALIZAR PARA INTEGRAR EL Currículo? INDIQUEN CUÁLES (ejemplos)</li> <li>3. ¿CÓMO INTEGRAMOS LAS TICS EN LA REALIDAD INTERCULTURAL DE NUESTRAS ALUMNAS HACIÉNDOLAS MÁS INCLUSIVA?</li> <li>4. HAGAN UNA PROPUESTA (Solo bosquejo) DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN INTEGRACIÓN CURRICULAR, METODOLOGÍA, RECURSOS O EN LO EMOCIONAL.</li> </ol>	<p>40 minutos</p>	<p>Cada grupo de profesores trabaja las preguntas en una sala individual. Se les pide que reflexionen en torno a estas preguntas y que puedan intercambiar experiencias docentes.</p> <p>La idea es que cada grupo elabore una innovación pedagógica ya sea en integración curricular, en la emocionalidad de los alumnos o en metodología.</p>
<p><b>Plenario:</b></p> <p>Se deja abierto en un tiempo determinado que cada docente exprese las conclusiones de su grupo. CADA GRUPO PRESENTA SU INNOVACIÓN QUE TENGA QUE VER CON LO CONVERSADO</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Cada grupo presenta sus conclusiones y su proyecto de innovación pedagógica desde la Lengua Castellana.</p>
<p><b>Extrataller:</b> Se les pide a los docentes que busquen una fotografía que no les guste donde ellos aparecen.</p>	<p>2 minutos</p>	<p>88</p>

*Programa Magíster en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad*

<p><b>Evaluación /cierre</b></p> <p>Se refuerzan las ideas claves sobre innovación pedagógica y el futuro de los proyectos que cada grupo de docente ideó con el fin de llevarlo a la práctica y poder innovar desde la educación virtual y la que vendrá. Se presenta <b>el objeto</b> y se puede dar un matiz a lo vivido en la jornada. Despedida de cada profesor.</p> <p>MENTIMETER</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Refuerzo positivo de lo trabajado. Cada docente expresa en una palabra lo que significó realizar el ejercicio de crear un modelo innovativo. Se presenta el objeto y se une a lo vivido.</p> <p>Evaluación: Mentimeter</p>
--	-------------------	---

**Materiales:**

Genialy de presentación:

<https://view.genial.ly/5fa46956d53aab0d1c665517/presentation-3-taller-coelgio-sta-ana>