

Educación intercultural en Museos: interculturalizar el diseño curricular de un curso para docentes en MChAP

Acuña Miranda, Gabriela Verónica
Museo Chileno de Arte Precolombino
gacuna@museoprecolombino.cl
ORCID ID: 0000-0002-6236-4809

Resumen: Esta investigación emerge del desafío de interculturalizar el diseño de un curso de formación continua para docentes y educadores, realizado por el área de Educación del Museo Chileno de Arte Precolombino. Para ello se cuestionaron las formas de generación y validación del conocimiento del curso, poniéndolas en diálogo con epistemologías distintas de lo educativo. La metodología del estudio es cualitativa de enfoque sociocrítico y participativo; y para la credibilidad se implementó la triangulación metodológica o de datos. En cuanto a los resultados, surgió el concepto de categorías-contenido, identificándose catorce categorías-contenido que a través de la metodología de talleres de diseño curricular intercultural dieron forma a las orientaciones para interculturalizar el curso.

Palabras clave: Educación en Museos; Educación Intercultural; Diseño Curricular Intercultural.

Presentation Title

Abstract: The present research emerges on the basis of the challenge for interculturalizing a curriculum design, about a continuous training course for teachers and instructors, made by the Education area from the Chilean Museum of Pre-Columbian Art. In order to do so, the different ways of generating and validating the knowledge from the course were put into question, placing those in a dialogue with different epistemologies from the educational aspect. The methodology for the present study is qualitative, with a sociocritical and participative approach; and for the reliability of the data, the methodological triangulation was implemented. In regards to the results, the concept of category-content was raised, fourteen category-contents that, through the methodology from workshops on intercultural curriculum design, shaped the orientations to interculturalize the course.

Keywords: Education in Museums; Intercultural Education; Intercultural Curriculum Design.

1. Un curso de formación docente en educación museal como problemática de investigación

¿Qué es lo que transformó el re-diseño del currículo del curso *América Precolombina: Formación Docente en Interculturalidad* del Museo Chileno de Arte Precolombino MChAP en una problemática relevante de estudio? A continuación introduciré el contexto del Museo Chileno de Arte Precolombino (desde ahora MChAP) y del curso en particular para la comprensión de su complejidad.

Como institución MChAP es un museo privado sin fines de lucro, fundado por la Fundación Familia Larraín Echenique y la Ilustre Municipalidad de Santiago en el año 1981. Su propósito original fue “que los jóvenes de[] continente pudieran conocer y valorar lo que fue la América prehispánica, para reconocerse así como herederos de un pasado común” (Berenguer Rodríguez & Torres Vergara, 2011, p. 18). Su colección inicial estaba compuesta

principalmente de piezas arqueológicas de culturas latinoamericanas anteriores a la invasión europea, provenientes de la colección del arquitecto Sergio Larraín. En el año 2014, la fundación de la sala de exhibición Chile antes de Chile, otorgó visibilidad a la colección etnográfica que custodia la institución, perteneciente a los pueblos indígenas que habitan actualmente el territorio.

En la actualidad, a través del trabajo educativo, comunicacional y en la curatoría de determinadas exposiciones temporales de la institución, se ha abierto un espacio para repensar la colección desde problemáticas sociales vigentes, vinculándolas con los pueblos indígenas contemporáneos y otros actores sociales.

La vocación del museo se define además como americanista, bajo la premisa de que América fue diversa: “la promoción de la diversidad cultural, el tratamiento de temas o grupos excluidos del discurso oficial [...] y la presentación de las culturas originarias como ejemplos de una actitud inteligente hacia su medio ambiente, han sido la esencia del Museo” (Berenguer Rodríguez & Torres Vergara, 2011, p. 18). En otras palabras, no hay una construcción de un relato nacional único a nivel curatorial, sino más bien, prima un discurso que pone en relevancia la diferencia como un valor continental.

El curso *América Precolombina: Formación Docente en Interculturalidad* (desde ahora curso *América Precolombina*), fue creado en 2014 y se instala en las iniciativas de educativas del museo que buscan situar las temáticas de las colecciones en diálogo y tensión con los desafíos actuales de la sociedad. Entre sus objetivos se encuentra generar procesos educativos con trabajadores de la educación formal y no formal en torno a la idea de una América que no sólo fue, sino que es diversa, buscando que sus participantes comprendan y valoren la diversidad cultural activa en el Chile contemporáneo que es parte de esta realidad continental mayor. La iniciativa tiene la expectativa de impactar en las comunidades educativas de los/as participantes, interviniendo y flexibilizando el currículo de las escuelas.

El curso fue modelándose paulatinamente en cada una de sus versiones (se dictó entre 2014 a 2018 dos veces al año y a partir de 2019 una vez al año. Ver en anexo última versión previa al estudio), tanto respecto al diseño de su currículo, financiamiento, formas de convocar a sus destinatarios y otros aspectos logísticos de espacio y tiempo requeridos para su realización. Ha habido ocho ciclos del curso hasta el año 2020, todos ellos con modificaciones a nivel del currículo escrito (Glatthorn, Boschee, Whitehead, & Boschee, 2018). Este proceso no estuvo exento de dificultades.

Dentro del espectro de los trabajadores de la educación, sus destinatarios principales han sido los/as docentes y educadores del sistema educativo, a quienes se buscaba entregar herramientas para el trabajo autónomo con el patrimonio y la diversidad de América antigua, y que así, pudiesen generar actividades pedagógicas para actuar en sus escuelas. Una de las primeras problemáticas, sin embargo, fue que las estrategias de comunicación y educación del patrimonio del curso se encontraban desconectadas de la realidad profesional de los/as docentes, haciendo que, en la mayoría de los casos, el conocimiento entregado resultase anecdótico. Además, siendo un curso que pretende educar en la diversidad, su metodología de aula era tradicional, basada fundamentalmente en un conocimiento académico científico, transmitido de forma vertical sobre los educandos y sin espacios para la co-construcción de aprendizajes (Cuenca López & Martín Cáceres, 2014, p. 19; Cuenca López, Martín Cáceres & Schugurensky, 2017, p. 45). Esto dejaba abierto, por un lado, el desafío contradictorio de hacer pertinentes los contenidos en el espacio escolar y por otro, utilizar estrategias de educación intercultural que superen el paradigma académico y escolarizado.

A pesar de estos desafíos, el curso *América Precolombina* constituye un lugar de encuentro fuera de la educación formal, de personas con experiencias sumamente diversas sobre la realidad

educativa de la Región Metropolitana de Chile, entre ellos, educadores formales como docentes de distintas asignaturas/disciplinas del currículo, provenientes de dependencias económicas diferentes, ejerciendo en niveles y modalidades educativas diversas; y educadores no formales del ámbito de los museos, gestores culturales, educadores de pueblos originarios, entre otros.

El propósito de consolidar y mejorar continuamente este curso para abordar la temática de la diversidad cultural desde el patrimonio de América con docentes y educadores no fue una idea que emanara únicamente del equipo del área de Educación del Museo. El interés por la formación continua surge como respuesta a una necesidad planteada por los/as docentes y educadoras que asistían como visitantes al Museo y a un análisis de las problemáticas contemporáneas en el ámbito de la educación formal, principalmente sobre la pertinencia de los procesos educativos en un sistema educativo que sigue concibiendo la diversidad (en sentido amplio) como un problema, esto dada su estructura monocultural y homogeneizante (Loncon, 2017, pág. 83; Martínez, 2017, p. 139).

Estas nociones diagnósticas fueron confirmadas por diversas generaciones que fueron parte del curso América Precolombina, pues, la gran mayoría de los docentes y educadores que participaron de la iniciativa ya habían realizado una evaluación previa de sus contextos laborales y una autoevaluación en la que identifican vacíos en su formación para trabajar con la diversidad cultural (entre otras diversidades). En otras palabras, los/as docentes y educadores deseaban participar en el curso para dar respuesta a una necesidad auténtica de sus contextos.

En el colegio donde e'toy que, es el República del Líbano, se habla el tema de la interculturalida' por la cantidad de estudiantes extranjero' que tenemos, ehm... Como parte del sello por así decirlo, pero, no hay valoración, siento yo, de lo indígena, de lo nuestro... Entonces, claro, esto para mí es un tema. O sea, meter de alguna manera el fortalecimiento de... Nosotros' como, de nuestro origen americano, sin perder de vista nuestro origen indígena, pero no sé cómo hacerlo. Por eso yo le planteé en un principio, ¿qué vinculación tiene este curso con la DEM [Dirección de Educación Municipal]?, porque yo necesito saber que impacto y seguimiento van a tener esta' actividade', porque yo he tomado muy buenas capacitacione', pero quedan en nada, y queda mucha frustración, por eso me pregunto ¿qué impacto va a tener en mi escuela este curso? Es mi duda [...] A mí me gustaría que pudieran sentir lo que yo siento cuando estoy frente a todo esto [la discusión de interculturalidad], ¿cómo sensibilizar al resto de la comunidad educativa frente a este tema?, y pensando de qué manera, lamentablemente siento que cuando no hay presión, hay colegio' que no se abren.

Comunicación personal, Profesora Escuela República del Líbano, mayo 25, 2017, 2:44:09 (Acuña Miranda, 2017).

En el extracto presentado, la docente muestra una mirada crítica sobre varios aspectos de la implementación del enfoque intercultural en su establecimiento, donde se entrecruzan la definición institucional de interculturalidad asociada a la migración intrarregional en Latinoamérica en conflicto con el tratamiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas, el cuestionamiento al apoyo de la institucionalidad municipal para la efectividad en las políticas interculturales, el sentido de la formación continua, y la desarticulación de la respuesta de su comunidad educativa frente al funcionamiento del enfoque educativo.

Es con atención a estos antecedentes, que se instala la inquietud no sólo de rediseñar el curso en sus contenidos y alcances, sino más relevante, desde qué lugar se realizaría este proceso de rediseño. Así es como se iniciaron las discusiones en torno al concepto complejo de interculturalidad y la definición de con qué concepto se trabajaría en el curso. Hasta 2017, el concepto de interculturalidad y de educación intercultural era comprendido en el área de

Educación como una disposición o voluntad de los sujetos al diálogo con otro/a culturalmente diferente para la convivencia pacífica, acción que además se ceñía casi exclusivamente al campo educacional formal. Perspectivas como esta son llamadas por autores como Gasché (2010, p. 112), Quilaqueo y Sartorello (2018, p. 48), Tubino (2011, págs. 5-6) y Walsh (2002, págs. 127-132) concepciones “abstractas y utópicas” de la interculturalidad, o interculturalidad funcional, dadas sus buenas intenciones en términos declarativos pero que no consideran el impacto en el campo político-social, lo que hace de estas conceptualizaciones y similares tendientes a mantener el statu quo en el marco del sistema neoliberal.

El área de Educación y yo como investigadora, decidimos aproximarnos a una perspectiva de interculturalidad y educación intercultural que se enmarcase más bien en un proyecto ético-político. La interculturalidad supondría entonces, el cuestionamiento de las relaciones de poder (Walsh, 2002, p. 119; Martínez, 2017, p. 138; Sartorello, 2013, p. 82; Quilaqueo & Sartorello, 2018, pág. 48) y estas no se reducen al fragmentado campo de la educación (sea esta formal o no formal) de las sociedades occidentales, sino que permean todos los aspectos de la vida de las personas.

La manera de acercarnos en la práctica a estas definiciones se tradujo en la oportunidad de rediseñar el curso América Precolombina desde diversas epistemologías sobre lo educativo, interrogando la construcción de conocimiento implicada en la selección de contenidos que había sido acuñada por el área de Educación hasta ese momento. Para ello se planteó la problemática:

¿Cómo diseñar una propuesta curricular intercultural para la formación de docentes y educadores tradicionales en el Museo Chileno de Arte Precolombino?

Y los objetivos:

General: Diseñar orientaciones para interculturalizar la propuesta curricular para la formación de docentes y educadores tradicionales en el Museo Chileno de Arte Precolombino que se sustente en la colaboración entre el área Educación (MChAP), docentes y los educadores del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Región Metropolitana.

Específicos

1. Diagnosticar las condiciones de la colaboración en términos de gestión entre los actores (área Educación de MChAP, docentes y educadores del PEIB-RM) para interculturalizar la propuesta de formación continua en el Museo Chileno de Arte Precolombino.
2. Generar conjuntamente un marco teórico y metodológico que recoja las necesidades de los actores involucrados para el diseño de la propuesta curricular de formación continua en el Museo Chileno de Arte Precolombino.
3. Crear orientaciones para interculturalizar la propuesta de diseño curricular para la formación de docentes y educadores tradicionales en el Museo Chileno de Arte Precolombino.

2. Marco de referencia

Teóricamente, el curso *América Precolombina* puede observarse y analizarse desde al menos tres dimensiones que confluyen y se interrelacionan en su práctica como experiencia formativa, dimensiones que conforman los pilares conceptuales del estudio:

- a) Interculturalidad y educación intercultural
- b) Educación en museos
- c) Diseño curricular intercultural

a) Interculturalidad y educación intercultural

Como ya se ha mencionado, las definiciones y posiciones conceptuales en torno a Interculturalidad y Educación Intercultural tienen un impacto fundamental en el planteamiento de la investigación y especialmente las relaciones sociales que se construyen entre los sujetos que teorizan.

En Latinoamérica el concepto de interculturalidad está asociado a los pueblos indígenas, sus reivindicaciones de reconocimiento político, la valoración de sus epistemológicas y formas de pensar y estar en el mundo (Walsh, 2002, p. 132; Tubino, 2011, p. 4-5). Las últimas dos décadas han sido fundamentales para la proliferación de múltiples definiciones y políticas sobre interculturalidad en los países de la región. Estas definiciones, sobre todo las más recientes, no necesariamente se relacionan con las demandas históricas de los pueblos indígenas propias del continente, sino que se entrecruzan con los relatos neoliberales de la globalización, producto de transnacionalización de la economía y el consecuente debilitamiento político de los Estados nacionales (Tubino, 2011, p. 1), viéndose confrontadas/reemplazadas por definiciones del concepto con una historicidad diferente, como son las del caso europeo, donde la noción de interculturalidad se vincula a los fenómenos migratorios de las excolonias europeas.

Inmerso en esta variabilidad, el campo de la educación, y específicamente la educación formal, se ha constituido como uno de los espacios con mayor trayectoria en las discusiones teóricas sobre multiculturalidad, interculturalidad y diversidad cultural, y así mismo, en los desafíos metodológicos y prácticos de implementar las políticas públicas asociadas (Martínez, 2017, p. 137).

Desde la educación, el multiculturalismo en particular ha abierto la discusión sobre contenidos curriculares que antes se calificaban como neutros o universales, como por ejemplo aquellos relativos a la formación del Estado-Nación. En una mirada más profunda sobre su impacto en la educación formal, siguiendo a Morawietz, Treviño y Villalobos, afirman que el multiculturalismo ha permitido revisar las asimetrías presentes en el currículo oculto sometiendo a crítica aquellos contenidos que no se verbalizan y que son parte fundamental de la labor de la escuela: “mensajes académicos, culturales y sociales implícitos, que son comunicados a los estudiantes en las escuelas a través de opiniones, actitudes, maneras de nombrar, las expectativas de la escuela y docentes, y las formas en que se comunica” (La educación intercultural en Chile: mapa de la discusión, 2017, p. 30).

Aun considerando estos cambios, la principal crítica al enfoque multicultural en sus diversas dimensiones es, que aunque introduce la noción de diversidad cultural no problematiza estructuralmente el statu quo, acogiendo las culturas “otras” de manera paternalista y siendo afín al sistema liberal, es decir, las asume como bienes simbólicos neutros desde la conceptualización de UNESCO. El derecho a la diferencia continúa siendo conceptualizado como propio de las libertades de los individuos, los que son desprovistos de toda colectividad (OREALC/UNESCO, 2019, p. 25).

La interculturalidad, por su parte, tiene también una conceptualización descriptiva y otra ético-política: “como concepto descriptivo se refiere a las diversas formas de relación entre las culturas que encontramos de hecho en la vida social” (Tubino, 2002, p. 73). Como proyecto ético-político, desde UNESCO la interculturalidad o el interculturalismo “refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (UNESCO, 2005, p. 5). Esta definición contiene varios supuestos, siendo el más conflictivo la posibilidad de que las culturas interactúen o dialoguen desde la equidad, es decir, desde la igualdad de condiciones y valoraciones. Diversos autores (Tubino, 2011; Martínez, 2017;

OREALC/UNESCO, 2019) coinciden en que la inquietud debe situarse no en las posibilidades de ese diálogo, sino en la visibilización de los factores económicos, políticos, militares, entre otros, que condicionan actualmente el intercambio entre las culturas de la humanidad.

Considerando las diferencias que existen de hecho entre las diversas culturas en el contexto latinoamericano, para Catherine Walsh la interculturalidad es un proyecto de largo alcance que contempla las múltiples dimensiones de la vida y busca cambios estructurales, yendo “más allá de la búsqueda de reconocimiento o de inclusión porque apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y forma parte de una política cultural oposicional dirigida a la sociedad en su conjunto” (2002, p. 117). Es de esta manera un proyecto de interculturalizar que implica procesos de desubalternización y decolonización de las sociedades, para hacer frente a la violencia simbólica y estructural, herencia colonial, y construir desde allí, nuevas relaciones entre los pueblos en condiciones de simetría (Walsh, 2002, p. 135). Consecuentemente, el ejercicio de la interculturalidad o interculturalidad crítica específicamente, no se constriñe al campo de lo político-identitario y/o la estructura estatal, sino que va más allá de él, buscando un interculturalizar epistémico (Walsh, 2002, p. 135) que transforme las formas de producir y aplicar el/los conocimiento/s en sentido amplio.

Esta perspectiva cuestiona las bases de los modelos en los cuales se insertan la mayoría de los programas de educación intercultural bilingüe que suelen estar situados en el marco de políticas del reconocimiento multicultural:

Los conocimientos que se comparten y se construyen dentro de estos procesos [los programas de EIB] no pueden ser simplemente caracterizados como ancestrales/tradicionales o como subalternos porque no están congelados en un pasado utópico-ideal, sino que se construyen en el presente, a partir de interpretaciones y reinventiones de una memoria histórica ubicada en subjetividades, espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad. Proceden de la articulación, relación y negociación de varias formas heterogéneas y plurales de pensar-saber. Articulaciones y negociaciones que, como cualquier encuentro entre culturas, implican conflictos, ambigüedades, contradicciones y asimetrías. Por ello, requieren de una interculturalización epistémica (Walsh, 2002, p. 136).

De ahí que la educación intercultural “no se define y circunscribe al espacio escolar formal, sino que es la manifestación, en dicho espacio, de un tipo de relacionamiento que es transversal a todas las instituciones de las que participan los grupos que interactúan” (Martínez, 2017, p. 139), es decir, es un reflejo de la dinámica social.

El proyecto de interculturalizar implica la construcción de “nuevos marcos epistemológicos que incorporen, negocien e ‘interculturalicen’ ambos conocimientos, el indígena y el occidentalizado (y sus bases tanto teóricas como experienciales), considerando siempre fundamentales la colonialidad y la occidentalización a las que han estado sometidos” (Walsh, 2002, p. 137). Este proyecto de interculturalizar, por lo tanto, no es un proyecto que esté destinado o que deba ser asumido por determinados segmentos de la población, como puede visualizarse en la actualidad (no es tarea única de los pueblos indígenas o de la población migrante), sino que debiese ser asumido por toda la sociedad: “la interculturalidad aparece como problema y tarea de los otros y no propia, abriendo caminos y procesos étnicamente separados que, de una manera u otra, reproducen el binarismo y la polarización: blanco-mestizo/indígena o negro” (Walsh, 2002, p. 133).

Desde esta línea ético-política, la educación intercultural debiese ser aquella en que “tanto las relaciones pedagógicas como las relaciones humanas –en un contexto escolar formal– son reflejo y producto de procesos de negociación entre actores sociales (no necesariamente

antagónicos) que, conviven en un mismo espacio socioterritorial y participan de tradiciones culturales diferentes” (Martínez, 2017, págs. 137-138).

Una interrogante clave que moviliza esta investigación es, si la interculturalidad es un proyecto que recae en la sociedad en su conjunto, ¿cómo y cuándo se da inicio a este proyecto de interculturalizar? ¿Pueden los equipos de instituciones sociales y culturales indagar en este propósito partiendo del reconocimiento de las asimetrías en las que se encuentran fundados? Este estudio supone que sí, pero son interrogantes abiertas y problemáticas que no pueden ser respondidas individualmente.

b) Educación en museos

Un hito clave en el cambio de paradigma de los museos como espacios educativos activos, participativos y al servicio de las personas a nivel internacional, fue la declaración de la Mesa redonda sobre el desarrollo y el papel de los museos en el mundo contemporáneo, convocada por UNESCO y el Consejo Internacional de Museos (ICOM), en Santiago de Chile (1972). Hasta ese momento, las funciones tradicionales de los museos (exhibición, investigación, conservación y educación) impactaban únicamente a las elites económicas, políticas e intelectuales de cada país. Dos de las principales conclusiones de la mesa que aportaron en el replanteamiento y democratización de los museos son

- a) una nueva forma de encarar las exhibiciones y los contenidos, fortaleciendo los vínculos entre las colectividades que les dan origen y otorgándoles sentido en el contexto socioeconómico, cultural y antropológico de sus territorios, y
- b) el establecimiento de programas de formación para docentes con el fin de hacer dialogar los contenidos de los museos con los de la educación formal (Do Nascimento, 2012, págs. 43-44).

A pesar de haber transcurrido casi 50 años de la declaración de la Mesa de Santiago, muchos de los compromisos enunciados siguen estando plenamente vigentes.

Después de medio siglo de su última publicación relativa al rol social de los museos (UNESCO, 1960), en 2015 UNESCO publica la *Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad*, documento en que se señalan las sugerencias para la protección y promoción de los Museos para los Estados que adhieren a la recomendación. En este documento se incorporan por primera vez los conceptos de diversidad cultural y diálogo intercultural en el marco de las políticas internacionales para museos, señalando que suponen los desafíos fundamentales del siglo XXI (UNESCO, 2015). Se insiste además el carácter público y abierto de los museos para toda la sociedad, pues son espacios claves para

la creación de los vínculos y la cohesión de la sociedad, la construcción de la ciudadanía y la reflexión sobre las identidades colectivas. Los museos son lugares que han de estar abiertos a todos y deberían garantizar el acceso físico y cultural de todos (UNESCO, 2015)

La función educativa de los museos, que es la que interesa particularmente para este estudio, inicialmente estaba ligada a dos ámbitos: la educación permanente –entendida como la democratización de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 1980, p. 16)–, y los “fines pedagógicos”, que concebían al museo como aliado de la educación escolar y una herramienta de los docentes (se utiliza la noción de “recurso pedagógico”) (UNESCO, 1960). En el presente, el rol educacional de los museos se describe como

Los museos imparten educación formal y no formal y aprendizaje a lo largo de toda la vida mediante la elaboración y transmisión de conocimientos y programas educativos y

pedagógicos en asociación con otras instituciones docentes, en particular la escuela. Los programas educativos de los museos contribuyen principalmente a la educación de diversos públicos en las disciplinas a las que pertenecen sus colecciones y en la vida cívica, y contribuyen a crear una mayor conciencia de la importancia de preservar el patrimonio y promover la creatividad. Además, los museos pueden proporcionar conocimientos y experiencias que permitan entender mejor las cuestiones sociales con ellos relacionadas (UNESCO, 2015).

El campo de la educación en museos ha tenido un fuerte desarrollo teórico en España, donde se ha fortalecido la corriente de educación patrimonial, la que cuenta con más de 10 años de investigaciones y producción de nuevos conocimientos. Cuenca López y Martín Cáceres, dos autores que se insertan en esta línea investigativa, señalan que es de vital importancia para el desarrollo de proyectos educativos en espacios museales hacerse constantemente la pregunta ¿para qué y para quiénes están diseñados realmente los museos en la actualidad? (2014, p. 14). Desde el enfoque de la educación patrimonial se tiene conciencia que, más allá de las buenas intenciones sobre la apertura de los museos como espacios democráticos para las personas, estos siguen configurando espacios de élite, segregadores y sujetos a un relato cultural único.

Desde su perspectiva, el museo es una institución educativa en sí misma, no un mero recurso o herramienta de la educación formal. El museo debe ser parte de la vida cotidiana de las personas y producir aprendizajes para la vida y la sociedad que van más allá de la propia institución museal, fomentando una visión sociocrítica (Cuenca López & Martín Cáceres, 2014, p. 27 y 57). La educación patrimonial se define como un enfoque que busca superar las “barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio aporte todo su caudal educativo a la formación de la ciudadanía” (Cuenca López & Martín Cáceres, 2014, p. 14).

Como se aprecia, un concepto clave en esta línea de educación es el concepto de patrimonio, el cual es entendido como

un único hecho social constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico, medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales que permiten desarrollar visiones interculturales de la sociedad (Cuenca López & Martín Cáceres, 2014, p. 15).

Para este enfoque el patrimonio se inserta en un proceso educativo más amplio y no constituye un fin en sí: se busca ir más allá de la valoración y conservación del mismo, explorando la dimensión social del patrimonio para alcanzar propósitos transversales de la educación de personas, como son las discusiones sobre la conformación de las identidades individuales y colectivas (Cuenca López, Martín Cáceres, & Schugurensky, 2017, págs. 15-16). La vinculación con el patrimonio desde la mirada de la educación patrimonial permite comprenderlo como producto de un proceso social en constante cambio, que devela influencias múltiples y decisiones no neutrales que impulsen a la creación de nuevas realidades.

En Chile, la política nacional de museos se alinea con las directrices internacionales en torno al rol de los Museos, pero además establece diez principios fundamentales para promover el desarrollo armónico y sostenido de los museos en Chile, entre los que es relevante mencionar el principio de la diversidad cultural; principio de la democracia cultural; principio de reconocimiento cultural de los pueblos indígenas; principio de participación cultural; principio de responsabilidad del Estado; y principio de gobernanza democrática (Subdirección Nacional de Museos & Dibam, 2018, págs. 24-27). Todos ellos cercanos a las definiciones del multiculturalismo señaladas previamente, pues una lectura acuciosa permite

señalar que subyace una definición de la cultura como un ente fragmentado del resto de la realidad social (bienes simbólicos) más que su noción antropológica y política, y que por tanto podría funcionar sin realizar transformaciones políticas y económico-sociales profundas.

c) Diseño curricular intercultural

Antes de entrar en el terreno de las discusiones conceptuales asociadas al campo de los estudios curriculares, considero relevante abrir con la pregunta ¿cuál es la pertinencia de hablar de diseño de currículo en un Museo? Si bien el uso contemporáneo de la palabra curriculum está ligado al surgimiento del sistema escolar en los siglos XVIII y XIX (Johnson Mardones, 2015, p. 7), siguiendo los fundamentos de la teoría educacional de estas instituciones culturales y mi propia práctica en el área de Educación de MChAP, los museos son espacios educativos no formales que abordan continuamente la pregunta ¿qué y cómo enseñar?, es decir, se cuestionan acerca de qué contenidos entregar en relación a los públicos que los visitan, cuáles son las estrategias más adecuadas para transmitirlos, mediante qué experiencias, y de qué manera se evaluará el aprendizaje de sus distintos visitantes (Cuenca López & Martín Cáceres, 2014, p. 21), todas ellas, interrogantes cuyas respuestas representan una toma de decisiones curriculares (Null, 2011).

Entendiendo el currículo, campo de estudios proveniente de la epistemología occidental, como una selección arbitraria, no neutral, de conocimientos y prácticas insertos en el espectro de una cultura, entendiendo ésta última en el sentido antropológico como una red de significados continuamente construidos por las personas (Geertz, 2003, p. 20). Esta selección de contenidos, considerados heredables de transmitir a las siguientes generaciones en desmedro de otros, delimitan qué es lo que se enseñará (y lo que no) de la cultura en el sistema educativo o en una institución educativa aislada; en otras palabras, en el caso del sistema escolar, el currículo es un “dispositivo que permite y controla la transmisión de la herencia cultural (Johnson Mardones, 2015, p. 8). La interrogante fundamental es ¿quiénes realizan este proceso de selección? ¿Cómo se hace? Las respuestas a estas preguntas nos hacen ingresar en la problemática de las fuentes del currículo, las cuales, en el caso de los currículos escolares, se sustentan en un proyecto social y político que coincide con la cultura del grupo o grupos dominantes, lo que los convierte en mecanismos homogeneizadores y estandarizadores de la diversidad cultural que escapa a los cánones del Estado-Nación.

En el caso del currículo escolar chileno, al igual que en el resto de la tradición latinoamericana, el filtro que se utiliza para seleccionar los contenidos se corresponde con epistemología de la cultura hegemónica instalada violentamente en la región a partir del hecho colonial americano (Montes Montoya & Busso, 2007; Dussel, 2000, p. 49), la que tiene como referente hasta el día de hoy la modernidad europea y los ideales liberales que permitieron la fundación de los Estados modernos decimonónicos bajo la ideología de Estado = Nación. En la actualidad, los instrumentos curriculares vigentes continúan promoviendo la idea de una cultura nacional homogénea pero con “fugas”, creándose paralelamente instrumentos accesorios para abordar la diversidad cultural presente en el territorio (como es el caso del ya mencionado Sector de Lengua y Cultura Indígena del PEIB), diversidades que no puede obviarse por la adherencia de Chile a tratados internacionales de derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales como es el caso del Convenio N°169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo, 2006).

Ahora bien, ¿cómo dialogan estas definiciones con una institución educativa no escolar que, si bien mantiene un vínculo con las instituciones escolares, goza de total independencia de

ella? ¿Hasta qué punto es real esa independencia en términos epistemológicos o mecanismos de producción y validación del conocimiento?

Antes de responder a estas preguntas es necesario presentar los elementos constitutivos del diseño curricular. En la década de los setenta, la teórica curricular Hilda Taba propone una serie de elementos/decisiones curriculares para guiar el proceso de diseño curricular que continúan siendo utilizados en la actualidad. Los elementos base para la elaboración del currículo son:

- a) Diagnóstico de las necesidades (contexto)
- b) Formulación de metas y objetivos
- c) Selección y organización del contenido
- d) Selección y organización de las actividades de aprendizaje
- e) Programa de evaluación de resultados (Taba, 1974, págs. 10-12)

Si bien Taba proponía que estos elementos debían ser concebidos de forma línea para asegurar la obtención de aprendizajes, los/as teóricas posteriores cuestionan la rigidez de esta estructura, señalando que la linealidad que imponen los objetivos en los modelos curriculares técnicos no tienen asidero en el campo educativo, pues no existen “leyes” que regulen la consecución de los aprendizajes en las personas, por lo tanto, no se pueden hacer predicciones de resultados educativos con exactitud (Eisner, 1985).

Para este estudio se consideraron los elementos constitutivos del diseño curricular pero no se trabajaron en el orden taxativo impuesto por Taba. Es de suma importancia destacar, que el proceso de gestión curricular del sistema educativo hace recaer las etapas de diseño, desarrollo y concreción curricular en distintos actores, los que se distinguen por posiciones de poder específicas. Ahora bien, en un caso tan particular y a una escala totalmente diferente, como es el caso de un área Educativa pequeña de un museo, la gestión curricular prácticamente recae en manos de los/as mismos/as sujetos. El poder se concentra en las mismas personas que diseñan, desarrollan y dan concreción al currículo en las diversas acciones educativas. A esto se suma que, para el estudio específico, dado el carácter flexible del modelo cualitativo, los elementos constitutivos del currículo fueron emergiendo del hacer reflexivo del equipo.

En consideración de lo anterior, fueron abordados el contexto o diagnóstico de necesidades a través de la recolección y análisis de datos de la llamada Etapa I, que permitió tener una primera impresión sobre los aspectos problemáticos del currículo prescrito y enseñado del curso, y dada la naturaleza de las categorías iniciales, que como se verá más adelante, se modelaron como “categorías-contenido”, el primer paso a definir junto a los/as educadoras y docentes fue la de validar y escoger, en función del tiempo, un contenido que representase un elemento transversal e ineludible para la formación intercultural de los/as docentes de aula común. Es así como, aunque el objetivo asoma implícito en el diálogo, primero se realizó la selección de contenido, para posteriormente enunciar colectivamente el por qué y para qué.

En específico, una experiencia latinoamericana de diseño curricular desde el enfoque intercultural es descrita por el profesor Stefano Sartorello en Chiapas (México), en la cual la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) de origen maya, solicitó la colaboración de centros de investigación occidentales para diseñar su modelo curricular de educación intercultural bilingüe (Sartorello, 2013, p. 74).

El objetivo último fue generar prácticas de investigación que situaran el poder al interior de las comunidades (Sartorello, 2013, p. 84), aunque en el ejercicio de diseño se manifestaba una constante negociación entre dos modos de ejercer el poder: el que ejercían los no indígenas al “formalizar” o traducir, en un lenguaje académico, las aportaciones de los colaboradores

maya y, por el otro, el poder sustantivo de los educadores indígenas, “debido al control que éstos tenían sobre los conocimientos, actividades y significados culturalmente propios y sobre los principios de la pedagogía indígena aprendidos y practicados en la vida y en las escuelas comunitarias” (Sartorello, 2013, p. 85). El ejercicio de diseño curricular intercultural “supone tomar en cuenta las profundas desigualdades de poder existentes entre las dos partes que colaboran” (Sartorello S. C., 2013, p. 85).

En el presente estudio, las relaciones de poder entre los participantes poseen también profundas diferencias a evidenciar. Partiendo por el hecho particular de que esta problemática surge de una necesidad de sujetos y en un espacio (el área de Educación y el museo) en una posición epistemológica de poder, desde la matriz hegemónica de conocimiento y no de las organizaciones territoriales de educación indígena, que en Chile carecen de autonomía para el desarrollo de procesos educativos formales. Además, los vínculos con los/as educadoras indígenas están mediados por otra institución perteneciente a la cultura dominante, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación chileno (PEIB-RM) que ya impone sobre ellos (quieran o no) una serie de estructuras occidentales que constriñen sus propias formas de construir conocimiento y educar, pues la única vía de educación formal permanece en una posición de inferiorización dentro del sistema escolar (Morawietz, Treviño, & Villalobos, 2017).

3. Diseño Metodológico

La metodología del estudio fue cualitativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, p. 468; Dávila, 2009, p. 77), y su orientación u enfoque fue sociocrítico y cercano a la corriente participativa/colaborativa. Sociocrítico en tanto la problemática a investigar se encarga de evidenciar la asimetría en las relaciones de poder en torno a la producción y validación del conocimiento en el espacio del curso *América Precolombina* buscando construir, a partir de esta visibilización, una “interacción democrática entre investigadores y participantes, con el objetivo de criticar el status quo y trabajar en el cambio de las estructuras” (Anadón, 2008, p. 205), diversificando las voces que participan en la creación de conocimiento de esta acción educativa.

Fue además participativa, pues la problemática emana de los miembros de una comunidad educativa específica, el Museo Chileno de Arte Precolombino, y se focaliza en problemas que surgen de la práctica misma de la educación museal, buscando soluciones, generar cambios y evaluar resultados (Alvarado & García, 2008, p. 190) en el encuentro con otras miradas sobre lo educativo. En síntesis, la investigación en particular aspira a democratizar las relaciones sociales y las posturas epistemológicas al interior del curso *América Precolombina*, generando un espacio de formación para docentes y educadores desde el enfoque educativo intercultural.

Respecto al diseño, contiene elementos del modelo de investigación-acción McKernan, 2001, p. 23; López, 2011, p. 45; Hernández et al., 2014, p. 496) y de estudio de caso intrínseco (Stake, 1999, p. 20). Los modelos de investigación acción presentan generalmente cuatro etapas recursivas, sin embargo, el presente estudio consideró el desarrollo en profundidad de las dos etapas iniciales: “diagnóstico o identificación del problema” y “elaboración o desarrollo del plan” (Tabla 1).

Tabla 1: Etapas del desarrollo de la investigación según el diseño de investigación acción

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	
ETAPA I: EXPLORATORIA	ETAPA II: ELABORACIÓN DEL PLAN
Diagnóstico o identificación de categorías iniciales (contenidos)	Diseño de la propuesta curricular intercultural
Comprendió la participación de docentes y educadores de PEIB-RM en el curso América Precolombina <i>Versión Actual</i> para elaborar un diagnóstico en profundidad del diseño del programa. Se identificaron y relevaron aquellos contenidos del curso, ya sea planificados o emergentes, que destacaron en la interacción con los sujetos. El ejercicio fue de categorización inicial, en tanto, las categorías que emanan de este ejercicio fueron discutidas y evaluadas posteriormente por el equipo, en la etapa II de talleres participativos.	A) Corresponde a los talleres de diseño entre educación-MChAP y docentes y educadores del PEIB-RM para evaluar el diagnóstico en profundidad e iniciar el re-diseño del curso según los aspectos considerados clave por los participantes, generando orientaciones para interculturalizar su diseño. B) Consideró la evaluación del trabajo de co-diseño por parte de los actores (educación-MChAP y docentes y educadores del PEIB-RM)

Respecto a la muestra, al ser el camino metodológico el cualitativo la muestra es de carácter estructural o no probabilístico, pues se busca localizar y saturar el espacio simbólico y discursivo sobre el tema a investigar (Dávila, 2007, p. 78). La unidad de análisis fue *los participantes del proceso de diseño curricular intercultural del programa América Precolombina en el MChAP*, siendo estos, el equipo del área Educación de MChAP y los docentes y educadores tradicionales convocados por el PEIB de la Región Metropolitana.

Los sujetos del proceso de diseño curricular intercultural constituyeron un grupo heterogéneo y dinámico según las distintas etapas de la investigación (Acuña Miranda, 2021, p.77-74).

Respecto a las técnicas de recolección de datos, en la etapa I, se utilizó observación participante (McKernan, 1999, págs. 84-85; Pérez, 2000, págs. 25-26 y Casanova, 2019, p. 126); en la etapa II A, se combinaron observación participante/autoobservación, observación no participante y talleres participativos (Ghiso, 1999); finalmente, en la Etapa II B, se realizó , una serie de entrevistas semiestructuradas con el fin de rescatar las miradas individuales de los participantes sobre su experiencia en el estudio y sus proyecciones (Canales & Peinado, 2009, p. 226).

Para asegurar la credibilidad del estudio se implementó la triangulación metodológica o de datos (McKernan, 1999, p. 209; Hernández et al, 2014, p. 457; Casanova, 2019, p. 135), la que permitió verificar la corroboración estructural del estudio. Para efectos de esta investigación se triangularon las técnicas observación participante/autoobservación, observación no participante, talleres participativos y entrevistas. La triangulación de técnicas supone al mismo tiempo triangulación de instrumentos: diario, notas de campo y registros mecánicos. Además, se realizó una revisión constante de las categorías generadas durante el proceso de investigación con los y las participantes para su validación (Gutiérrez & Delgado, 2009, p. 168).

4. Resultados: análisis de datos y orientaciones para el diseño curricular intercultural del curso

a) Análisis de datos

Para generar las orientaciones, se analizaron los datos con teorización anclada en ambas etapas del estudio (Mucchielli, 2001, p. 69). Se realizó la fase de codificación en la Etapa I siguiendo los siguientes criterios para el análisis:

1. **Contenidos conceptuales que generaron interacciones sociales colectivas:** se destacaron los códigos referentes a los contenidos del curso que produjeron interacciones verbales múltiples entre los y las participantes, ya sea, en espacios de participación establecidos curricularmente o espontáneos. Estas interacciones sociales trataron en la mayoría de los casos la importancia, afinidad o desacuerdo con el contenido conceptual discutido, generando contenidos emergentes. Es debido a este criterio que las categorías generadas han sido denominadas *categorías-contenido*, en tanto evidencian y proponen un acercamiento colectivo particular, surgido de los datos, para el tratamiento de los conceptos discutidos en el curso.
2. **Descripción del ambiente emocional:** asumiendo que la educación intercultural debe producir y reproducir ambientes emocionales de respeto, confianza y apertura, desde los primeros trabajos de codificación se consideraron los códigos asociados al ambiente emocional presente en las sesiones. El cansancio, la tristeza, la alegría, la calidez y la frustración fueron algunas de las emociones identificadas tanto por el criterio de la observadora como por su mención explícita por parte de los participantes, las cuales jugaron un rol fundamental en el tratamiento de los contenidos conceptuales debido principalmente a las transformaciones que produjeron en la dinámica del grupo.

Atendiendo a estos criterios se originaron las siguientes categorías-contenido iniciales:

Tabla 2: Categorías-contenido y sus elementos¹

Categoría	Elementos
a) ¿Qué se entiende por interculturalidad?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interculturalidad: definiciones múltiples ▪ ¿Cuál es la relación entre interculturalidad y multiculturalidad?
b) Sistema Educativo/Escuela como espacio contradictorio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contradicciones de la implementación de la educación intercultural en las escuelas ▪ Contradicciones en el currículo escolar y la formación docente para trabajar la educación intercultural
c) Migración como problemática de la educación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abusos y discriminación hacia los migrantes en la sociedad chilena ▪ El Estado hace diferencias en las políticas públicas para migrantes y pueblos indígenas ▪ Hay que dejar la dicotomía entre lo originario y lo migrante
d) Rol de los/as Educadores/Docentes en la educación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rol de los/as docentes para la educación intercultural ▪ Rol de los/as educadores tradicionales para la educación intercultural
e) Diálogo Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El lenguaje en la educación Intercultural: ¿cómo nos nombramos y damos cuenta de nuestras diferencias culturales? ▪ Las relaciones interculturales son conflictivas ▪ Es necesario descolonizarnos internamente

¹ El desarrollo de cada categoría y sus elementos se encuentra en el capítulo 4: *Análisis de datos*, de la tesis *Educación en museos y educación intercultural: orientaciones para interculturalizar el diseño curricular de un curso para docentes y educadores en el Museo Chileno de Arte Precolombino* (Acuña Miranda, 2021, p. 81-135).

f) Territorio y diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Particularidades culturales dentro de cada pueblo indígena según el territorio ▪ Fronteras nacionales y pueblos originarios
g) Planificación docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es relevante aprender de planificación estando en la escuela ▪ Problemáticas y desafíos de la planificación en la escuela
h) Museo Precolombino como espacio educativo intercultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un currículo desde América: interrogantes sobre la organización social ▪ Problemáticas y desafíos del museo como espacio educativo intercultural

Estas categorías-contenido y su desarrollo fueron presentados durante la Etapa II a los informantes clave, con quienes priorizamos aquellas categorías que como equipo de trabajo consideramos centrales de abordar para generar las orientaciones para interculturalizar el curso (Imagen n°1). Estas fueron:

- a) Definición y problemáticas de la interculturalidad
- b) Rol de los educadores/docentes para el diálogo intercultural
- c) Continuidad del proyecto de investigación

Es del desarrollo colectivo de estas últimas tres categorías-contenido que se desprenden las orientaciones para interculturalizar el diseño curricular del curso *América Precolombina*. Estas apuntan a una experiencia y caso específico, con unos sujetos con nociones parciales, no universalizables, y que por lo tanto no buscan ser extrapoladas a otros contextos, aunque la trayectoria metodológica pueda servir como apoyo para procesos similares.

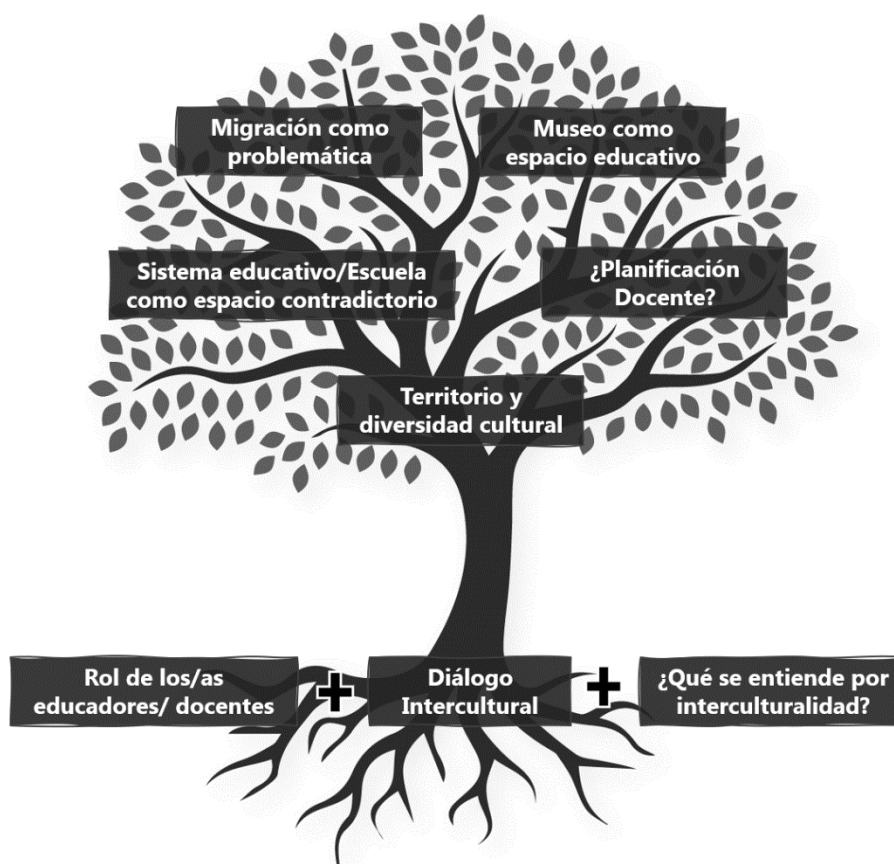


Imagen n°1. Ilustración del árbol de prioridades creado en la Etapa II A para definir el concepto raíz que se trabajaría en los talleres de diseño.

b) Orientaciones para el diseño curricular intercultural del curso *América Precolombina: formación docente en interculturalidad*

He organizado estas orientaciones según los términos de los elementos constitutivos del diseño curricular propuestos por Hilda Taba (1974, p. 12), pero sin considerar la rigidez de su orden siguiendo la crítica de Eisner (1985) a los currículos técnicos, pues no espera producir resultados únicos ni medibles bajo el modelo de rendición de cuentas en boga.

a) Contexto

La Región Metropolitana de Santiago, distrito geográfico con el mayor porcentaje de población indígena urbana en Chile (31,8%) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018) y un 59,36 % del total de migrantes residentes del país (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020). Siendo principalmente los/as docentes y educadores de escuelas municipales y Jardines infantiles gratuitos quienes deben asumir el trabajo con estas realidades que tienden al silencio y la asimilación, pero que más temprano que tarde terminan causando conflictos entre los distintos miembros de las comunidades educativas por la incompreensión del otro/a.

b) Nuevos contenidos del curso

- Rol de los/as educadores (y docentes) para el diálogo (y la práctica) intercultural: definir y pensar el rol de los/as educadores para el diálogo intercultural implica tomar una posición pensando en el sí mismo y en lo que le rodea, convirtiéndose en un contenido dinámico que puede ser redefinido en múltiples ocasiones, considerando que todo diálogo intercultural tiene un contexto y unos/as sujetos específicos. La definición de este rol no puede ser institucionalizada en el sentido explicado por Berger y Luckmann (2015) (Berger & Luckmann, 2015, p. 74), pues constantemente, nuevas diversidades serán parte del curso, aportando y negociando nuevos elementos o modificando los anteriores, de los cuáles puede dejarse un registro histórico. Este contenido se transforma así en un objetivo: definir, junto a los/as futuros participantes, cuál es el posicionamiento de cada uno para el diálogo intercultural, y cómo traduciremos esto nuestras prácticas cotidianas.

- Incorporación de las discusiones del concepto de cultura: como educadoras de museo, habíamos dado por hecho la definición de este concepto en el curso, utilizándolo de forma polisémica en distintas instancias al referirnos a las “culturas americanas/culturas arqueológicas”, la “cultura de los pueblos indígenas”, y estando inmerso en los conceptos de “multiculturalidad” e “interculturalidad” abordados en el programa.

- Abordar la diversidad de definiciones de Interculturalidad y Educación Intercultural cuestionando las definiciones institucionalizadas: es de suma importancia para la generación de un intercambio equitativo de conocimientos y experiencias conocer y someter a crítica las definiciones institucionales de Interculturalidad y Educación intercultural que traen los/as participantes y sus dudas sobre ellas (sellos interculturales, relación con la inclusión educativa, función del PEIB), teniendo en cuenta que la fragmentación propia de la cultura occidental es la que genera folklorización y simplicación de la cultura.

- El museo es un espacio generador de conocimiento en el presente, de culturas indígenas vivas: el museo debe ser una plataforma de revitalización de las culturas vivas. Que se visibilice, que las identidades indígenas no son pasadas, no están extintas ni han sido asimiladas: existen en el presente y se encuentran activas. Por lo tanto, no sólo se deben mostrar objetos, se deben crear, poner en circulación, vinculándolos con el presente

c) Objetivo:

Crear una identidad compartida por todos/as los participantes del curso respecto a cuál debería ser el rol del educador/a (y docente) para el diálogo intercultural. Esta identidad implica acción: formular estrategias experienciales durante la trayectoria del curso desde el

saber de los distintos/as participantes ¿Cómo hacerlo? He aquí el trabajo pendiente de colaborar nuevamente desde distintas epistemologías de lo educativo, la respuesta no proviene de un/a individuo.

d) Actividades o experiencias de enseñanza-aprendizaje

Si bien este ítem no pudo ser abordado de manera colectiva, en la Etapa II B los/as entrevistados, conociendo el currículo enseñado del curso, propusieron modificaciones y enfoques a la metodología predominantemente expositiva del curso, centrándose en otras formas de producir aprendizajes más allá de las estrategias de educación y comunicación verbal.

- Comunicar más allá de las palabras: expresar alguna dimensión personal, asociada a algún contenido del curso o de temática libre a partir de objetos/sujetos, música, comida, corporalidad u otro elemento audiovisual, posicionándolo como eje relevante de la cultura a la que se pertenece.

- Hacer clases: que los/as participantes, colectivamente, ejecuten una actividad educativa al curso asociada a los temas abordados, pensando en sus estudiantes: reciprocidad, dualidad, género, cosmovisión, etc.

- Poner en movimiento el patrimonio material: que los/as docentes y educadores diseñen colectivamente rutas por el museo para abordar las temáticas tratadas en el curso y que las experimentemos, no que las expliquen. Que se trabaje con réplicas en sala: en grupos diversos de docentes y educadores, pensar en cómo producir aprendizajes a partir de la cercanía familiarización con las piezas de memoria y patrimonio.

d) Evaluación:

Este fue otro ítem que quedó pendiente de evaluación y creación colectiva durante la Etapa II y que se espera retomar en el futuro. Por el momento, dado que docentes y educadores durante la Etapa I consideraron pertinente el ejercicio de planificación de una actividad educativa que haga dialogar las temáticas abordadas en el curso y las necesidades curriculares de los docentes desde el enfoque de la educación intercultural, se mantendrá una modificación realizada en el contexto del proyecto. Como se mencionó previamente, se transparentarán conjuntamente las intenciones culturales que existen detrás de la acción de planificar, se volverán a diseñar las instancias de poner en práctica el ejercicio de planificación, y se escogerán conjuntamente los criterios de evaluación, siguiendo el modelo de Evaluación para el Aprendizaje (Azúa, 2009; Stobart, 2010; Anijovich, 2013), que los/as participantes consideran pertinentes con el enfoque educativo intercultural.

5. Conclusiones

La contribución de trabajar con las nociones teóricas de la educación intercultural y el proceso de interculturalizar el diseño curricular del curso, en términos metodológicos, fue llegar a la comprensión de que las relaciones interculturales y los acuerdos tomados producto de esa relación (decisiones curriculares), no son generalizables, por más diversidades que representen sus participantes. Finalmente va más allá de la representación entendida en términos democráticos occidentales. Cada uno de ellos siguen siendo un grupo específico de sujetos parciales, no neutros, adscritos a distintas causas, únicos (Ellsworth, 1999, p. 77).

La proyección del trabajo colectivo que se constituyó durante la investigación fue una inquietud desde la Etapa II y es clave mencionar que, si bien este estudio se realizó durante los años 2019 y 2020 en la Región Metropolitana de Chile, durante los años posteriores tuvo un impacto en el ejercicio curricular y didáctico de otras acciones educativas del Museo,

escapando de las fronteras del acotado curso de formación docente e incluso del área de Educación en sí. Las orientaciones de contenido fueron situadas y discutidas para transformar el currículo del programa de visitas educativas y talleres del Museo, haciendo que decisiones clave como el uso de material didáctico que diversifique la experiencia de aprendizaje en el espacio museal y fuera de él (a través de talleres itinerantes) desde la multisensorialidad sea una realidad con el uso de réplicas cerámicas y textiles.

Se creó el programa *Encuentro de Saberes* en el cuál el área de Educación del Museo colabora de forma permanente con educadores y cultores de Pueblos Originarios del territorio chileno, con quienes se rediseñan experiencias educativas y al mismo tiempo se implementan acciones dictadas por los propios educadores que dialogan o tensionan los contenidos propios de las colecciones del Museo como charlas, visitas educativas, talleres e instalaciones artísticas.

Además, educadores y cultores que colaboran con el área de Educación fueron parte de la curaduría de exposiciones temporales del Museo, como fue el caso el año 2020 en la exposición *Mujeres. Ecos del pasado, voces de hoy* (Museo Chileno de Arte Precolombino, 2019).

Estas iniciativas museales dan cuenta, por una parte, de la compenetración que se logró a nivel profesional, personal y emocional en el equipo de trabajo que conformó gracias a la investigación, en el que la intención de hacer justicia cultural tomó cuerpo en experiencias y actividades que superaron por mucho los límites del estudio original. Por otra parte y quizás más transversalmente, ponen de manifiesto que en el corto y mediano plazo el estudio logró tener un impacto en la orgánica de la institución museal, abriendo un marco de posibilidades para el equipo del área de Educación que viendo su potencialidad dinamizó las estructuras internas del museo incluyó la participación activa de los educadores indígenas y docentes.

Referencias bibliográficas

Acuña Miranda, G. (2017). *Primer Informe de avance asesoría pedagógica. Profesionalización del programa América Precolombina: capacitación docente en interculturalidad*. Santiago: Museo Chileno de Arte Precolombino

Acuña Miranda, G. (2021). Educación en museos y educación intercultural: Orientaciones para interculturalizar el diseño curricular de un curso para docentes y educadores en el Museo Chileno de Arte Precolombino. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/185692>

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*(2), 187-202.

Anadón, M. (2008). La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 198-211.

Berenguer Rodríguez, J., & Torres Vergara, A. (2011). *Compartiendo memoria: 30 años del Museo Chileno de Arte Precolombino*. Santiago: Museo Chileno de Arte Precolombino.

Berger, P., & Luckmann, T. (2015). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Canales, M., & Peinado, A. (2009). Grupos de Discusión. En J. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 283-316). Madrid: Editorial Síntesis.

Casanova, M. A. (2019). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Cuenca López, J. M., & Martín Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Madrid, España: Ediciones Trea.

Cuenca López, J., Martín Cáceres, M., & Schugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos. *Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial*. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(4), 29-48.

Dávila, A. (2009). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales: debate teórico e implicancias praxeológicas. En J. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 69-83). Madrid: Editorial Síntesis.

Do Nascimento, J. (2012). Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972. *Brasilia: Programa Ibermuseos*.

Dussel, E. (2000). Europa, Modernidad y Eurocentrismo. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Eisner, E. (1985). Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? En J. Gimeno Sacristán, & Á. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (págs. 257-264). Madrid: Editorial Akal.

Ellsworth, E. (1999). ¿Por qué esto no parece empoderante? *Géneros prófugos: feminismo y educación*, 55-88.

Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 111-134.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, V(9), 141-153.

Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B., & Boschee, B. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (Traducción). California: Sage.

Gutiérrez, J., & Delgado, J. (2009). Teoría de la observación. En J. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 141-173). Madrid: Editorial Síntesis.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mcgraw-Hill Education.

Johnson Mardones, D. F. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino*(47), 7-14.

Loncon, E. (2017). Las demandas de políticas educativas y lingüísticas de los pueblos indígenas de Chile. Una mirada desde los derechos lingüísticos. En E. Treviño, L. Morwaizet,

C. Villalobos, & E. Villalobos, Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios (págs. 75-99). Santiago: Ediciones UC.

López, P. (2011). Un método para la investigación-acción participativa. Madrid: Editorial Popular.

Martínez, X. (2017). Reflexiones en torno a la educación intercultural en Chile y la cosmovisión de los Pueblos Indígenas. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos, & E. Villalobos, Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios (págs. 131-165). Santiago: Ediciones UC.

McKernan, J. (2001). Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Ediciones Morata.

Montes Montoya, A., & Busso, H. (2007). Entrevista a Ramón Grosfoguel. Polis. Revista Latinoamericana. Obtenido de <https://journals.openedition.org/polis/4040>

Morawietz, L., Treviño, E., & Villalobos, C. (2017). La educación intercultural en Chile: mapa de la discusión. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos, & E. Villalobos, Educación Intercultural en Chile. Experiencias, Pueblos y territorios (págs. 21-35). Santiago: Ediciones UC.

Mucchielli, A. (2001). Diccionario de métodos cualitativos de ciencias humanas y sociales. Madrid: Síntesis.

Museo Chileno de Arte Precolombino (23 de enero 2023). Mujeres, ecos del pasado, voces de hoy. <https://museo.precolombino.cl/mujeres-ecos-del-pasado-voce-de-hoy/>

Null, W. (2011). Curriculum. From theory to Practice. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

OREALC/UNESCO. (2019). Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un diálogo de saberes. Segundo Informe. Santiago, Chile: Tipográfica.cl.

Pérez, G. (2000). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo II: Técnicas y análisis de datos. Madrid : La Muralla.

Quilaqueo, D., & Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. Alpha(47), 47-61.

Sartorello, S. C. (2013). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(60), 73-101.

Subdirección Nacional de Museos & Dibam. (2018). Política Nacional de Museos. Santiago: Subdirección Nacional de Museos, Dibam.

Stake, R. (1999). Investigación con estudios de caso. Madrid: Ediciones Morata.

Taba, H. (1974). Introducción al planeamiento del currículo. En H. Taba, Elaboración del currículo (págs. 5-13). Buenos Aires: Editorial Troquel.

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En Fuller, Norma, Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades (págs. 51-76). San Miguel-Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Tubino, F. (2011). Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico. Obtenido de Red Internacional de Estudios Interculturales: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/>

UNESCO. (14 de diciembre de 1960). Recomendación sobre los medios más eficaces para hacer los museos accesibles a todos. Recuperado el 14 de mayo de 2020, de Instrumentos normativos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13063&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. (1980). La reforma de los contenidos de la educación en la perspectiva de la educación permanente. En UNESCO, Programas de estudios y educación permanente (págs. 13-29). París: UNESCO.

UNESCO. (17 de Noviembre de 2015). Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad. Recuperado el 13 de Mayo de 2020, de Instrumentos normativos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49357&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Walsh, C. (2002). (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller, Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades (págs. 115-142). San Miguel-Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Anexo

PROGRAMA AMÉRICA PRECOLOMBINA: FORMACIÓN DOCENTE EN INTERCULTURALIDAD

Perfil de Egreso

Los/as docentes amplían y renuevan su visión y conocimiento de América Precolombina, revalorizando su legado patrimonial desde la diversidad que representa. Son capaces de pensar críticamente la historia de América, evitando la simplificación y la exotización de las expresiones culturales de los pueblos originarios, construyendo una nueva apreciación hacia la identidad americana y la multiculturalidad en el presente. A partir de ello, crean vínculos entre los contenidos patrimoniales y la realidad cotidiana, desarrollando las competencias para hacerlos presentes en el aula desde una perspectiva inclusiva e intercultural, mediante estrategias pedagógicas afines a los requerimientos curriculares.

Objetivos de Aprendizaje





1. Reconocer de forma crítica e interdisciplinaria los conceptos fundamentales de América Precolombina y su legado patrimonial, evitando la simplificación de las expresiones culturales y comprendiendo la relevancia de las piezas originales por su valor testimonial.
2. Reflexionar frente a la diversidad cultural, desarrollando una nueva apreciación hacia la identidad americana y la relación de respeto y equidad frente a otras culturas.
3. Establecer vínculos entre los contenidos patrimoniales de América Precolombina y la realidad cotidiana en el país y en las aulas.
4. Diseñar estrategias y actividades para el aula desde una perspectiva inclusiva e intercultural, dialogando con los requerimientos curriculares.

Programación y secuencia

Sesión 1°	Sesión 2°	Sesión 3°	Sesión 4°	Sesión 5°
10 de Mayo	17 de Mayo	24 de Mayo	31 de Mayo	7 de Junio
1. Conceptos Fundamentales A. El Museo como espacio de presente. B. Diversidad, diálogo e interculturalidad desde el patrimonio de América Precolombina. C. Áreas culturales: una forma de comprender nuestras	G. Cosmovisión y vida: distintas lógicas de ver el mundo. El caso de Mesoamérica y Andes Centrales. 2. Sistemas de Comunicación : registro y memoria A. Lenguaje, registro y	3. Cuerpos Precolombinos y género A. Dualidad Complementaria: Ventarrón, Costa Norte, Inca.	6. Tawantinsuyu: integración de la diversidad a nivel estatal A. Tecnología estatal, sistema político y organizacional (justicia).	5. Unidad de las dimensiones del poder y la vida B. Capac Ñam y Conocimiento astronómico por Cecilia Sanhueza

<p>expresiones comunes desde la arqueología. D. Reflexión pedagógica: interculturalidad, contenidos patrimoniales y aula ¿qué espacio de aplicación existe?</p>	<p>memoria: Mesoamérica (Maya-Azteca).</p>	<p>B. Visita a salas de exhibición: Género y Cuerpo en América Precolombina.</p>		<p>B. Fertilidad real y su correlato mítico: vínculos con el chamanismo americano.</p>
<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>
<p>E. Migraciones: fenómeno clave en el desarrollo colectivo de la humanidad. F. Discusión: ¿Raza o Etnia? Repercusiones del lenguaje en una educación inclusiva.</p>	<p>C. Lenguaje, registro y memoria: Chile antes de Chile.</p>	<p>4. Geografía Sagrada y Símbolo: Mesoamérica - Ocupación del espacio. - Eje económico - Iconografía y estética</p>	<p>B. Textiles andinos: comunicación, poder y arte en sala de exhibición.</p>	<p>A. Música, memoria e identidad por Claudio Mercado.</p>
			<p>C. Reflexión y creación pedagógica. Una temática difícil de abordar: sacrificio.</p>	

Sesión 6°	Sesión 7°	Sesión 8°	NO PRESENCIAL	Sesión 10°
14 de Junio	21 de Junio	28 de Junio	9 de Julio	12 de Julio
8. Diversidad, dialogo e interculturalidad: una mirada desde el hoy A. Migración B. Discriminación, racismos y Pueblos Originarios	7. Análisis y discusión sobre los relatos de la conquista americana A. Cuestionando nuestras representaciones auditivas B. Agencia C. Discusión: Miradas etnocéntricas y excluyentes en Chile como herencia de la conquista	9. Recapitulación A. Conceptos relevantes: valoración del legado patrimonial como testimonio vivo, y vinculación de la diversidad precolombina con nuestra realidad contemporánea.	Entrega de Bitácora (vía mail hasta las 23:39)	Presentaciones individuales y entrega de planificación por escrito hasta las 23:59
-	-	-	-	-
C. Diversidad cultural en equidad	D. Reflexión y creación pedagógica: conceptos de América Precolombina diversa y currículum educacional chileno: un ejemplo de vinculación	B. Reflexión y Creación Pedagógica: pensar y construir una actividad para el aula desde la diversidad de la América Precolombina Visita General		Presentaciones

Simbología	
▪ Clases en sala de extensión Taira	
▪ Visita mediada en Museo Precolombino	
▪ Visitas de expertos externos	
▪ Evaluaciones calificadas (presencial y no presencial)	

Evaluación y calificación

I. Bitácora (individual)

Los/as docentes deberán elaborar tras cada clase una reflexión personal escrita acerca de tres conceptos tratados durante la sesión que les resultasen relevantes para su formación profesional docente y personal. La reflexión escrita de cada clase deberá tener una extensión aproximada de una carilla (una plana), y deberá considerar referencias bibliográficas y/o de clase y anexos visuales. Finalmente, deberán entregar una bitácora de nueve entradas que condense su proceso de aprendizaje.

La pauta de criterios de evaluación de la bitácora en detalle se entregará la primera sesión del programa.

Esta evaluación será una actividad calificada y equivaldrá al 50% de la nota final del curso.

II. Planificación Docente (individual o en parejas):

Los/as docentes deberán elaborar una planificación de clases considerando los siguientes aspectos:

- a. Diálogo con el currículo prescrito de su área disciplinar o de las asignaturas involucradas en caso de ser una planificación interdisciplinaria.
- b. Pertinencia con al menos un eje conceptual de los contenidos patrimoniales de América Precolombina discutidos en clase.
- c. Pertinencia con los elementos del enfoque educativo intercultural.

Datos Biográficos:

Gabriela Acuña Miranda es Licenciada en Historia, Profesora en Educación Media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa por Universidad de Chile. Ha desarrollado investigaciones en etnohistoria andina, educación intercultural bilingüe y educación en Museos. Desde el año 2018 es Coordinadora Pedagógica del Área de Educación del Museo Chileno de Arte Precolombino, donde se ha encargado del diseño de acciones educativas y material didáctico para la formación integral y permanente de las personas a través de las artes, los patrimonios, la historia y la valoración de la diversidad cultural, además de coordinar relaciones entre el Museo e instituciones con fines educativos de alcance nacional e internacional.