

# Justicia Social en Saberes y Haceres de la Evaluación Educativa en Contexto Mapuce

## Social Justice in Knowledge and Actions of Educational Assessment in the Mapuce Context

Miguel Del Pino <sup>1,\*</sup>, Katerin Elizabeth Arias-Ortega <sup>2</sup> y Gerardo Muñoz <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Católica del Maule, Chile

<sup>2</sup> Universidad Católica de Temuco, Chile

<sup>3</sup> Universidad Austral de Chile, Chile

### DESCRIPTORES:

Reconocimiento  
Participación  
Evaluación educativa  
Educación indígena  
Justicia social

### RESUMEN:

En Chile la evaluación es un tema controversial y complejo, que a la fecha suma diversas críticas producto de su lógica de homogeneización educativa. Una de las críticas surge de los pueblos indígenas, quienes luchan por una evaluación con mayor justicia social. El presente estudio tuvo como objetivos: 1. Identificar los ámbitos de justicia/injusticia de la evaluación educativa en contexto indígena mapuce y 2. Reconocer los saberes y haceres que las personas incorporan en el trabajo de aula para la evaluación en contexto indígena mapuce. Se desarrolló una investigación participativa con el enfoque dialógico-*kishu kimkelay ta che*, con la conformación de dos comunidades de investigación ubicadas en la Región de La Araucanía, una *bafkebce* y la otra *penenche*, donde se trabajó con procedimientos como el diálogo colectivo y la conversación dialógica. La validación de los conocimientos producidos se realizó mediante *az kintun*. Los resultados dan cuenta de ámbitos de justicia/injusticia relacionados a los enfoques de reconocimiento y paridad de participación, como saberes y haceres mapuce que las personas logran incorporar y desarrollar en la evaluación escolar. Las principales conclusiones apuntan al desafío de establecer como núcleo normativo una evaluación para el desarrollo de la justicia social en contextos indígenas.

### KEYWORDS:

Recognition  
Participation  
Assessment  
Indigenous education  
Social justice

### ABSTRACT:

In Chile, evaluation is a controversial and complex issue, which to date adds various criticisms as a result of its logic of educational homogenization. One of the criticisms comes from the indigenous peoples, who fight for an evaluation with greater social justice. The present study had the following objectives: 1. To identify the areas of justice/injustice of educational evaluation in the Mapuce indigenous context, and 2. To recognize the knowledge and actions that people incorporate in the classroom work for the evaluation in the Mapuce indigenous context. Participatory research was developed with the dialogic approach-*kishu kimkelay ta che*, with the formation of two research communities located in the Region of La Araucanía, one *bafkebce* and the other *penenche*, where procedures such as collective dialogue and dialogical conversation were worked on. The validation of the knowledge produced was carried out using *az kintun*. The results show areas of justice/injustice related to the approaches of recognition and parity of participation, such as Mapuce knowledge and actions that people manage to incorporate and develop in school evaluation. The main conclusions point to the challenge of establishing an evaluation for the development of social justice in indigenous contexts as a normative core.

### CÓMO CITAR:

Del Pino, M., Arias-Ortega, K. E. y Muñoz, G. (2022). Justicia social en saberes y haceres de la evaluación educativa en contexto mapuce. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 133-154.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.008>

## 1. Introducción

En Chile, la evaluación tradicional se centra en la medición y rendición de cuentas, en función de indicadores para medir y comparar resultados educativos en el sistema escolar (Durán Sanhueza, 2017). El logro de metas educativas y los resultados de aprendizaje obtenidos por el estudiantado permiten a los especialistas tomar decisiones educativas centralizadas a nivel nacional. Lo anterior, se entiende desde una justicia social en evaluación que se inspira en la eficiencia y calidad, centrándose en resultados que se obtienen de test, y que se dirigen a la transformación educativa en la medida que dichos resultados permiten avanzar hacia puntajes óptimos, a través de estrategias estandarizadas para las funciones escolares (Pino Yancovic et al., 2016). Como ejemplo, se observa la política de homogeneización curricular y evaluativa que da cuenta del criterio de igualdad de oportunidades meritocrática, en la cual el estudiantado debe demostrar, por medio de los resultados de las evaluaciones, que tiene talentos y habilidades para su posicionamiento en la estructura del sistema educativo y social (CEP, 1992).

Dado lo anterior, es que la evaluación en el contexto nacional se entiende como objetiva, sin sesgos la que utiliza procedimientos justos e iguales para todos/as, en el marco de la política de homogeneización de mercado impuesta en Chile y materializada en la política educativa del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) lo que ha sido ampliamente estudiado (Bellei, 2016; Meckes y Mena, 2019; Pino Yancovic et al., 2016). No obstante, el principal problema de este tipo de evaluación es la noción de que todos y todas puedan demostrar su conocimiento o habilidades sin favorecer a un grupo por sobre otro, otorgando un tratamiento igualitario a todos los participantes (Isaacs et al., 2013). Diversos estudios respecto de esta política de evaluaciones a gran escala y rendición de cuentas (Duarte et al., 2013; Figlio y Loeb, 2011; National Research Council, U. S., 2011) sostienen que no existe evidencia suficiente para concluir que producen mejores resultados educativos (Dupriez y Dumay, 2011). Por el contrario, este tipo de pruebas a gran escala impactan de manera negativa en el aprendizaje, lo que se profundiza en los grupos más desaventajados socioeconómicamente y pertenecientes a pueblos indígenas (UNESCO, 2017). Es así como, según la UNESCO (2017), el sistema escolar chileno no ha tenido un mejoramiento significativo en las pruebas internacionales manteniéndose como uno de los sistemas educativos más segregados del mundo.

En la evaluación escolar, esto se expresa cuando ésta centra la atención en algunos/as estudiantes, los/as que poseen talentos académicos, al mismo tiempo que deja de lado a quienes no lo tienen (Ferrada et al., 2021). Es así como la igualdad de oportunidades meritocrática y la homogeneización, terminan profundizando las desigualdades y generan una competencia desigual al acceso a la sociedad (Bolívar, 2012; Ferrada, 2018; Puyol, 2010). Esto se entiende como una estructura económico política de la educación centrada en una distribución equitativa del currículum y la evaluación, provocando una comprensión sesgada y homogénea de toda la población estudiantil. Esta homogeneización evaluativa ha traído consecuencias negativas, por mencionar solamente un ejemplo, el desconocimiento de saberes, prácticas y lengua de los distintos pueblos indígenas reconocidos en Chile (Del Pino, 2021; Del Pino et al., 2019).

No obstante, existen antecedentes de propuestas de evaluación que avanzan a una mayor justicia social en el marco de un paradigma transformador de la evaluación

(Mertens, 2018), que se define desde cuatro componentes: 1. el componente axiológico tiene que ver con la naturaleza ética del contexto socio-histórico, geográfico, los derechos humanos, la justicia social y la disminución de las desigualdades en evaluación educativa; 2. el componente ontológico refiere a la naturaleza de la realidad en evaluación en cuanto a los territorios y experiencias de vida de cada persona o comunidades; 3. el componente epistemológico amplía las formas de comprensión y construcción de los saberes respetando y reconociendo las formas propias de las culturas y lenguas de las personas; y 4. el componente metodológico se orienta a favorecer las prácticas de enseñanza propias a la cultura y lengua de las comunidades y personas (Mertens y Wilson, 2019).

En Chile un equipo de diversos investigadores/as, profesorado, personas de comunidades indígenas -entre muchas otras personas- preocupados por las injusticias producidas por el actual sistema de evaluación nacional y sus implicancias en las aulas escolares, desarrollan distintos estudios respecto de la evaluación en contextos de diversidad. Estudios previos (Del Pino, 2019, 2021; Del Pino et al., 2019; Vásquez y Del Pino, en prensa) centran la atención en componentes de la evaluación en contexto indígena mapuce, debido a que este pueblo viene luchando e instalando, entre otras, demandas sobre las injusticias producidas por la evaluación educativa, caracterizadas por el menosprecio hacia el sistema de saberes y haceres propios. En este sentido, interesa revisar experiencias de comunidades indígenas en cuanto a los saberes y haceres propios que logran incorporar a la evaluación escolar y cómo trabajan por una mayor justicia social. Es por ello, que este estudio se interesó en responder: Por un lado ¿Cuáles son los ámbitos de justicia/injusticia que las personas identifican de la evaluación educativa en contexto indígena? y, por otro lado, ¿Cuáles son los saberes y haceres que las personas logran incorporar al aula para el trabajo evaluativo? Para responder estas preguntas se formularon los siguientes objetivos de investigación:

- Identificar los ámbitos de justicia/injusticia de la evaluación educativa en contexto indígena mapuce.
- Reconocer los saberes y haceres que las personas incorporan en el trabajo de aula para la evaluación en contexto indígena mapuce.

## 2. Revisión de la literatura

Si bien existe una amplia literatura respecto de justicia social, en este caso nos interesan los enfoques de reconocimiento recíproco (Honneth, 1997, 2006, 2011) y de paridad de participación (Butler y Fraser, 2016; Fraser 2008a, 2008b), lo que nos permite interpretar las injusticias desde núcleos normativos como la identidad de las personas y las reivindicaciones institucionales.

El enfoque de justicia social como reconocimiento de Honneth (1997, 2006, 2011), plantea tres formas de reconocimiento: el amor, la igualdad de trato y la estima social. Es relevante este enfoque debido que el autor, se centra en la construcción de la identidad de las personas, y en este sentido, ayuda a comprender los procesos de injusticias/justicias que personas indígenas experimentan en la escuela. Las formas de reconocimiento mencionadas, situándolas en la realidad de la escuela, nos permiten pensar en una evaluación que oriente la formación de personas reconociendo su identidad personal, sociocultural y lingüística. Primero, el amor, da cuenta de la atención y confianza que debe generar la evaluación en cuanto a un ambiente grato, buenas relaciones entre profesorado y escolares, como entre pares. El amor y el afecto

son la base para la confianza de las personas en sí mismos/as, por ello la evaluación debiera ayudar a desarrollar la autoconfianza. La segunda, la igualdad de trato, da cuenta que las personas en la evaluación son respetadas con los mismos derechos que todos los demás miembros de la sociedad, pudiendo incidir en la toma de decisiones respecto de qué, cómo y para qué evaluar, siendo base para el autorrespeto y respeto a sus pares. Y la tercera forma de reconocimiento, la estima social, da cuenta que las personas en la evaluación sienten que sus habilidades y talentos son respetadas por las demás personas, siendo base para la autoestima y reconocimiento social.

A su vez, encontramos las formas de menosprecio (Honneth, 1997, 2006) que dan cuenta de las injusticias sufridas por las personas en los ámbitos del amor, igualdad de trato y estima social. Entonces, cuando la evaluación produce sensación de desánimo, ansiedad, nerviosismo y genera ambientes no gratos de enseñanza, estamos frente al ámbito de menosprecio del desamor. Cuando la evaluación solamente respeta a algunos/as por sobre los demás en la toma de decisiones, estamos frente a la desigualdad de trato. Y cuando la evaluación considera como válidas solamente algunas habilidades, las que por ejemplo, propicia el currículo oficial, estamos frente al menosprecio de desestima social.

En una publicación reciente (Del Pino et al., 2021), los autores dan cuenta de:

*... la educación en contexto indígena no solo es para indígenas, sino que busca un reconocimiento recíproco en base al amor, al trato igualitario y a la estima social, como principios normativos de una educación que sea pertinente a los diversos contextos del país; en este sentido, se reconocen los principios mencionados en coherencia con los territorios donde viven las personas, con sus culturas, con las prácticas sociales, con las lenguas que portan, entre otros. (p. 54)*

Por su parte, el enfoque de paridad participativa de Fraser (Fraser, 2008a, 2008b; Fraser y Honneth, 2006) ofrece la posibilidad de movilizar a las personas a realizar cambios en la estructura de las distintas instituciones. Esta autora plantea su núcleo normativo en las personas capaces de estar en igualdad paritaria para superar las condiciones de injusticia. Para ello, plantea reivindicaciones en los ámbitos redistributivos, de reconocimiento y de representación (Fraser, 2008b). Estos ámbitos, si bien están pensados en los cambios estructurales a nivel macro del sistema, ayudan a posicionarnos en un nivel micro del sistema cuando pensamos en la justicia social en la institución escolar, y sobre todo, en las acciones sociales que desarrollan las personas. Es así como, el ámbito redistributivo da cuenta que las personas deben contar con los recursos materiales (didácticos y evaluativos) en igualdad que los demás. El ámbito de reconocimiento da cuenta que todas las personas encuentran sus culturas, saberes y haceres, en igualdad de estatus cultural que las demás personas. Y finalmente, el ámbito de representación da cuenta que las personas se sienten representadas en la toma de decisiones evaluativas.

Igualmente, estos ámbitos de justicia responden a superar injusticias en los planos distributivos, de reconocimiento y de representación. Entonces, cuando las personas no cuentan con recursos, materiales necesarios para desarrollar en óptimas condiciones las evaluaciones está frente a una injusticia en el ámbito distributivo. Cuando las personas no encuentran o encuentran de manera desigual reflejadas sus culturas en el currículo oficial y en la evaluación, con menos estatus en la escala social hegemónica, se está en frente de una injusticia de reconocimiento superficial o fallido. Y finalmente, cuando las personas no se sienten representadas en las distintas decisiones alcanzadas solo por algunos/as respecto de la evaluación, estamos frente a una injusticia en el ámbito de la representatividad pública.

Del Pino y otros (2021) dan cuenta que los ámbitos de redistribución, reconocimiento y representación en contexto indígena:

*... apuntan básicamente a un cambio en la estructura del sistema educativo en lo económico, lo cultural y la representatividad (Fraser, 2006). En lo económico, con una redistribución de recursos y bienes en igualdad para comunidades educativas indígenas como no indígenas, según el contexto territorial y sociocultural. En lo cultural, con la incorporación de contenidos y prácticas indígenas al sistema educativo sin desmedro uno del otro, para que las distintas culturas de las personas que habitan en el país convivan en equilibrio y armonía. Y en la representatividad de todas las personas para que sean valoradas en igualdad de condiciones para participar en la toma de decisiones educativas. (p. 56)*

En el marco de lo anterior, cobra relevancia el enfoque teórico de evaluación de estudiantes para la justicia social (Hidalgo y Murillo, 2016), que complementa un enfoque multidimensional conformado por tres elementos clave: redistribución, que asume que la evaluación tenga un comportamiento social justo que exige un tratamiento diferencial que compense las desigualdades; reconocimiento, que asume que la evaluación se fundamenta en la valoración social y cultural de todas las personas, así como de los diferentes modos de ser, hacer y pensar, y; participación, que asume que la evaluación se define desde la plena participación de todos/as en la vida social, en la toma de decisiones que les afectan, especialmente para aquellos/as que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su origen étnico, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica, entre otras. Esta tercera dimensión da sentido y articula las otras dos (Fraser, 2006; Hidalgo y Murillo, 2016). Junto con este concepto multidimensional de justicia social evaluativa, se rescata de otras corrientes evaluativas la necesidad de cuestionar la evaluación tradicional, intentando proponer un enfoque que responda a las necesidades y la transferencia de aprendizajes a distintos contextos (Hidalgo y Murillo, 2016).

Por su parte, Schmelkes (2018), respecto de la evaluación con enfoque intercultural, plantea que ésta debe servir para comprender y atender la diversidad. “Ningún enfoque suyo debe partir del falso supuesto de que la población es homogénea, ni conviene que artificialmente simplifique una realidad que en sí misma es compleja, en parte por esta diversidad” (p. 193). Esto nos permite comprender e incorporar a la evaluación los saberes y haceres propios de las comunidades donde se ubican las escuelas, y para el caso indígena, respetar y atender las particularidades lingüísticas y culturales.

En la misma línea argumental, encontramos experiencias de evaluación en contextos indígenas que recogen los saberes y haceres de las distintas comunidades para desarrollarlos en la escuela, incorporándolos en igualdad de estatus con los conocimientos escolares. Desde la experiencia del enfoque de evaluación Kaupapa Māori en Nueva Zelanda, se destacan saberes y haceres asociados al respeto de las personas en sus propios espacios y términos (*Aroha ki te tangata*), mirar con atención y escuchar (luego hablar), el desarrollo de la comprensión en orden de encontrar un lugar apropiado para hablar (*Titiro, whakarongo korero*), ser culturalmente seguro, políticamente astuto, consciente de su estado interno/externo, y alerta sobre cómo el proceso de evaluación puede desenredarse inesperadamente (*Kia Tupato*) (Cram et al., 2015), entre otros. Desde las experiencias con indígenas en Estados Unidos, Australia, Canadá y Nueva Zelanda, se recoge el desarrollo de la evaluación culturalmente responsable, que ha propiciado los saberes y haceres en cuanto a contexto geográfico, protocolos culturales y lingüísticos, familia y genealogía familiar, acceso a los conocimientos indígenas y difusión de los mismos (Bowman et al., 2015). En Chile, desde la experiencia de pedagogía dialógica enlazando mundos (Ferrada 2019), se

destaca un estudio reciente (Ferrada et al., 2021), que muestra el trabajo de aulas comunitarias en contexto campesino y minero, que incorporan al trabajo escolar saberes comunitarios junto al currículo nacional. En dicho estudio se puede apreciar saberes comunitarios respecto de salud y sanación, cuidado de animales, horticultura, gastronomía local, desarrollo socioemocional, cultura feriante. Una investigación respecto de la participación de las familias migrantes en Chile (Mora-Olate, 2021), rescata la idea de que debiera existir confianza entre los docentes y las familias, incorporar los intereses y proyectos de vida de éstas a la escuela, como a su vez, las familias pudieran ayudar a la superación de las barreras lingüísticas, por ejemplo. Esto motiva a pensar que en la evaluación la participación de la comunidad podría ser clave en la superación de los conflictos (sociales, culturales, lingüísticos), transformándolos en posibilidades (Ferrada, 2019).

### 3. Método

Se optó por el enfoque dialógico-*kishu kimkelay ta che* (Ferrada et al., 2014; Ferrada y Del Pino, 2018), de naturaleza ontológica y epistemológica participativa (Guba y Lincoln, 2012; Heron y Reason, 1997). El concepto dialógico, explica desde una racionalidad occidental y comunicativa, que las personas pueden alcanzar entendimientos con base a pretensiones de validez. A su vez, el concepto *kishu kimkelay ta che*, en lengua mapuce, da cuenta que los procesos de construcción de conocimientos se realizan en conjunto entre las personas y sobre la base del legado histórico (Ferrada et al., 2014). Es así que esta decisión metodológica respondió a la necesidad de desarrollar un trabajo investigativo desde la horizontalidad e igualdad en el posicionamiento epistémico entre quienes investigan y quienes son investigados/as.

#### *Participantes del estudio*

Se conformaron comunidades de investigación, ubicadas en la Región de La Araucanía, Chile, conocida ancestralmente por el pueblo mapuce como Wallmapu, referido al territorio que habitaron históricamente en diversos grados y épocas, y que actualmente habitan.

Al ser una metodología participativa se incorporó como parte de las comunidades de investigación a: 1. Profesorado indígena y no-indígena y directivos (directores/as de escuelas) con experiencia en educación escolar básica con estudiantado mapuce en la Región de La Araucanía, a su vez, con experiencia con el programa del Sector de Lengua Indígena del Ministerio de Educación de Chile; 2. Agentes sociales de las comunidades indígenas que en su calidad de ser considerados sabios o sabias participan de los procesos escolares. En este sentido se trabajó con *kimces* (personas sabias que portan conocimientos de determinados ámbitos, como salud, plantas, etc.), y con educadores tradicionales (personas indígenas validadas por las comunidades para ser un apoyo pedagógico al profesorado que imparte el sector de Lengua Indígena del Ministerio de Educación); y 3. Familias del estudiantado, que se motivan por el desarrollo de metodologías de aula con mayor pertinencia a la cultura y lengua indígena, y que por sus conocimientos y experiencias son relevantes en los procesos de construcción de conocimiento.

De esta manera, se conformaron dos comunidades de investigación. La primera comunidad ubicada en territorio *bafkehve*, que refiere a comunidades mapuce que habitan el borde costero, en la comuna de Teodoro Schmidt, provincia de Cautín. Esta comunidad ha sido ampliamente estudiada (Calfuqueo et al., 2018; Cubillos et al., 2020;



Del Pino et al., 2018, 2019), porque dirige una escuela básica desde el año 2006 hasta la fecha, y que producto de distintas luchas para la recuperación de sus tierras, pudo comenzar un proyecto educativo afianzado en su cultura y territorialidad, a través de la construcción de programas de estudios propios, los que actualmente están validados por el Ministerio de Educación (Mineduc, 2018), siendo la única escuela indígena con este logro. Se trabajó con esta comunidad porque junto al currículo propio que han desarrollado, vienen trabajando en una propuesta de evaluación más pertinente a su cultura y lengua. La totalidad de las personas de esta comunidad son mapuce. A esta comunidad identificamos como CI-A.

La segunda comunidad está ubicada en territorio *pewenche*, que refiere a comunidades mapuce que habitan en zonas cordilleranas y que sus prácticas socio-culturales han estado históricamente vinculadas con el *pewen* (araucaria) y el *güün* (piñon-fruto de la araucaria), en la comuna de Melipeuco, provincia de Cautín. Los y las escolares de esta comunidad asisten a la escuela básica del sector. Esta escuela es de dependencia municipal, cuenta con el currículum oficial del Estado de Chile, que incorpora junto a los demás sectores de enseñanza, el sector de Lengua Indígena Mapuzugun, orientado a aquellas escuelas con población mayoritariamente indígena. Se trabajó con esta comunidad porque asumen como proyecto de interculturalidad los programas de estudio emanados por el Ministerio de Educación por medio del sector de Lengua Indígena Mapuzugun. De esta comunidad participaron tanto personas mapuce como chilenos no indígenas. A esta comunidad identificamos como CI-B.

De esta manera, se buscó comparar, contrastar y mostrar experiencias de escuelas distintas, una con autonomía curricular (CI-A) y otra con dependencia exclusiva del currículo oficial (CI-B), para dar cuenta de los objetivos de investigación propuestos desde una amplitud epistemológica (Cuadro 1).

### Cuadro 1

#### Comunidades de investigación

Identificación	Participantes
CI-A	3 profesoras, 2 profesores, 1 director de escuela, 1 educador tradicional, 4 kimces, 10 familias, 3 investigadores universitarios
CI-B	3 profesoras, 2 profesores, 1 director de escuela, 1 educador tradicional, 2 kimces, 5 familias, 3 investigadores universitarios

Nota. Total= 41 personas.

Con estas comunidades de investigación se acordó la problematización situada, derivando en los objetivos propuestos en este estudio. La investigación se llevó a cabo durante tres años (2018-2021) y para su desarrollo se generaron categorías y sub-categorías de estudio en directa relación con los objetivos planteados, así se levantaron categorías de justicia social (objetivo 1) y de saberes y haceres de la evaluación (objetivo 2). A continuación se profundiza en esto.

#### Categorías de estudio y procedimientos

Junto a las comunidades (CI-A, CI-B) se decidió apoyarnos en enfoques teóricos de justicia social, con categorías que responden al reconocimiento recíproco y la paridad de participación (Cuadro 2). Se tomó como acuerdo que estas categorías ayudarían en la conducción de los procedimientos conversacionales de levantamiento de información. Así, toda información generada con los distintos participantes del estudio, fue vinculada a estas categorías y sub-categorías a fin de responder a los

objetivos. Las categorías relacionadas a los enfoques de justicia social se pueden ver en el Cuadro 2.

### Cuadro 2

#### *Categorías de justicia social*

Categorías	Sub-categorías	Definición
Justicia social como reconocimiento recíproco	Amor/desamor	Relaciones sociales de afecto y atención, marcadas por prácticas de preocupación mutuos en evaluación. Ésta ayuda a las personas a comprenderse como individuos con sus propias necesidades.
	Igualdad de trato/desigualdad de trato	Relaciones sociales donde las personas son respetadas con los mismos derechos que todos los demás miembros de la sociedad, pudiendo incidir en la toma de decisiones respecto de qué, cómo y para qué evaluar.
	Estima social/desestima social	Relaciones sociales donde las personas en la evaluación sienten que sus habilidades y talentos son respetadas por las demás personas.
Justicia social como paridad de participación	Igualdad de recursos/desigualdad de recursos	Las personas cuentan con los recursos y materiales (didácticos y evaluativos) en igualdad que los demás, garantizando la independencia y la “voz” de todas/os.
	Igualdad de estatus cultural/desigualdad de estatus cultural	Las personas encuentran sus saberes y haceres reflejados en la evaluación, en igualdad de estatus cultural que los conocimientos y prácticas de las demás personas.
	Igualdad de representación/desigualdad de representación	Las personas se encuentran representadas en las distintas decisiones evaluativas, porque son parte de ellas.

Junto a las categorías de justicia social, ambas CI construyeron categorías de saberes y haceres en función de la justicia social (Cuadro 3).

CI-A y CI-B, para generar conocimientos y contrastarlos con las categorías ya mencionadas, optaron por procedimientos de construcción de conocimiento dialógico, coherentes al enfoque asumido: conversación dialógica y diálogos colectivos. Se elaboró un guion semiestructurado para cada procedimiento, el que fue revisado junto a las personas, con quienes se decidió qué tema profundizar y los espacios de realización de dichos procedimientos. Se trabajó con la conversación dialógica, que consistió en la profundización de un tema con una persona. Con cada persona se realizó tres conversaciones dialógicas a lo largo del presente estudio, con el fin de recabar en mayor profundidad y en un lapso de tiempo considerable distintas apreciaciones, reflexiones y descripciones de las personas según la justicia/injusticia y saberes y haceres. Las conversaciones dialógicas se desarrollaron en instalaciones de cada escuela para el caso del profesorado, directivos y de los educadores tradicionales, con los *kimces* se realizó en sus casas. Se recogió una totalidad de 36 conversaciones con el profesorado y directivos, 18 con los *kimces* y 6 con los educadores tradicionales, siendo un total de 60 conversaciones dialógicas.



**Cuadro 3*****Saberes y haceres en evaluación desde la justicia social***

Categorías	Sub-categorías	Definición
Reconocimiento recíproco	Amor/desamor	Saberes y haceres asociados al afecto y atención entre las personas cuando se trabaja en evaluación.
	Igualdad de trato/desigualdad de trato	Saberes y haceres asociados a relaciones sociales en igualdad de derechos que los demás cuando se toman decisiones evaluativas.
	Estima social/desestima social	Saberes y haceres asociados a valorar las distintas habilidades y capacidades que las personas portan en igualdad que los demás en evaluación educativa.
Paridad de participación	Igualdad de recursos/desigualdad de recursos	Saberes y haceres asociados a una redistribución equitativa de los distintos materiales evaluativos, para que todas las personas cuenten con ellos.
	Igualdad de estatus cultural/desigualdad de estatus cultural	Saberes y haceres asociados a valorar en igualdad de estatus cultural los conocimientos de todas las personas en igualdad de estatus que los conocimientos oficiales del currículo escolar.
	Igualdad de representación/desigualdad de representación	Saberes y haceres asociados a que todas las personas deben sentirse representadas en la evaluación.

El segundo procedimiento utilizado fue el diálogo colectivo, que consiste en tratar un tema con un grupo de personas. Se trabajó con las distintas familias de los estudiantes, con quienes se abordó la temática de saberes y haceres de la evaluación a partir de sus experiencias personales y colectivas, además de sus sueños y utopías para desarrollar una evaluación con mayor justicia social. Se recogió una totalidad de 2 conversaciones dialógicas, una con cada grupo de familiares por escuela. Ambos procedimientos tuvieron una duración de una hora y media aproximadamente, en base a un guión semiestructurado y previamente validado con las mismas personas. Cada reunión fue grabada en audio y luego transcrita para su posterior validación.

Por la naturaleza de la investigación participante, se optó por un método de comparación de categorías y sub-categorías con la información recabada, a partir de una transacción participativa, reconociendo una epistemología extendida del conocimiento experiencial, proposicional y práctico, donde los hallazgos son cocreados (Guba y Lincoln, 2012).

*Validación de la información*

La validación se realizó de forma colectiva, para ello, la información recabada se organizó en función de cada categoría y sub-categoría en el software NVivo 12 Plus, con el que se hizo más comprensible el volumen de datos recolectados. Con la ayuda de este software la información se organizó en tablas, en las cuales se realizó una síntesis de cada sub-categoría (justicia/injusticia y saberes y haceres) que fuera representativa de la información, acompañada con un breve fragmento de uno de los procedimientos desarrollados. Cada tabla y su contenido fue validado colectivamente

con el procedimiento conocido como *az̄ kintun* que “significa en lenguaje mapuce mirar con atención, con la intención de buscar y encontrar algo en conjunto con otros” (Ferrada y Del Pino, 2018, p. 542). De esta manera, se realizó este procedimiento una vez cada fin de año del estudio (3 veces).

## 4. Resultados

En términos generales, cada CI (CI-A y CI-B) da cuenta de las categorías y sub-categorías de justicia social como a su vez, de las categorías de saberes y haceres de la evaluación. Los resultados se organizan en función de responder a cada objetivo propuesto.

### 4.1. Resultados de justicia social de reconocimiento y de participación

Los resultados que tienen relación con las categorías de justicia social de reconocimiento y de participación, responden al objetivo 1. Identificar los ámbitos de justicia/injusticia de la evaluación educativa en contexto indígena mapuce.

#### Cuadro 4

##### *Categorías y sub-categorías de justicia social en CI-A y CI-B*

Categorías y sub-categorías	CI-A	CI-B
<i>Justicia social como reconocimiento</i>		
Amor	La evaluación abarca conocimientos ancestrales	Preocupación por la pérdida de identidad mapuce en niños y niñas
Desamor	Imposición de una sola mirada educativa	Reconocimiento superficial del indígena
Igualdad de trato	Trato igualitario en la toma de decisiones entre profesorado, familia y agentes de las comunidad	Sin información
Desigualdad de trato	Algunas decisiones recaen solo en el profesorado	Trato desigual entre profesorado y entre directivos y profesorado
Estima social	Evaluación diversificada para abarcar distintas habilidades	Sin información
Desestima social	Evaluar solo las habilidades que el currículo oficial promueve	Evaluar sólo las habilidades que promueve el currículo oficial
<i>Justicia social como participación</i>		
Igualdad de recursos	Distribución igualitaria de recursos educativos y evaluativos	Formas de intercambio mapuce como contenido de enseñanza
Desigualdad de recursos	Distribución desigual de recursos por parte del Estado	Entendida solo como la distribución que hace el Estado
Igualdad de estatus cultural	Currículo propio en igualdad de estatus que el currículo oficial	Sin información
Desigualdad de estatus cultural	Currículo e indicadores de evaluación oficiales sobre los propios mapuce	Desigualdad de estatus entre contenidos indígenas y programas curriculares ministeriales
Igualdad de representación	Representación igualitaria de las personas en evaluación	Sin información
Desigualdad de representación	Solo algunas personas se sienten representadas en la evaluación	No hay representación del profesorado en las decisiones evaluativas

Estos resultados dan cuenta que en ambas comunidades se pueden identificar algunas de las sub-categorías de justicia social de reconocimiento (amor/desamor; igualdad de

trato/desigualdad de trato; estima social/desestima social), pero como lo manifiestan las propias personas, se han desarrollado de manera desigual (Cuadro 4).

Los resultados permiten identificar que CI-A, presenta todas las sub-categorías de justicia/injusticia, y esto puede encontrar explicación que previo a su autonomía curricular, se manifestaban cuestiones de injusticia que luego fueron movilizadas a de justicia social. Así por ejemplo, el amor se expresa cuando el profesorado “se preocupa por cubrir conocimientos ancestrales, tanto su lengua, su cultura, aspectos sociales y conocimientos territoriales, así cubrimos necesidades también afectivas de los niños” (conversación dialógica profesor 1), por su parte el desamor, lo observan cuando “la escuela no estaba dirigida por nosotros, y el Estado de Chile imponía solamente el currículum del Ministerio de Educación, esto provocó desconocimiento y pérdida de nuestro *kimvn* (conocimientos)” (conversación dialógica profesora 2), así la imposición de una sola propuesta curricular provocaba desamor en la relación entre las personas y su cultura ancestral.

La igualdad de trato, se expresa en que la propia familia plantea que “la escuela y lo que se está haciendo en evaluación hace que a todos se nos trate como personas importantes, que tenemos un conocimiento distinto, pero que ayudamos de la misma forma” (diálogo colectivo con familias). La desigualdad de trato se observa cuando “no todos tenemos las mismas condiciones de participar, pero eso ocurre en otras escuelas, aquí hacemos *xawvn* (reuniones) donde participamos todos” (diálogo colectivo con familias), en este sentido, si bien las familias plantean que son reconocidas en un trato igualitario, también asumen que existe desigualdad frente a algunas decisiones, como “las que se deciden en el interior del aula, ahí deciden los profesores.” (diálogo colectivo con familias).

La estima social, se manifiesta cuando “se debe evaluar de distintas formas a los estudiantes, porque todos tienen habilidades diferentes, y eso, la evaluación tradicional no lo respeta, es una evaluación para todos.” (conversación dialógica profesor 2). Así, se amplía la evaluación desde una concepción homogénea a una más diversificada para cubrir y considerar distintas habilidades de los y las estudiantes. Por su parte, la desestima social, la siguen observando cuando deben evaluar algunos contenidos curriculares y no saben cómo hacer la evaluación de manera distinta, “una prueba de selección múltiple ofrece cuatro alternativas, pero al mismo tiempo esas alternativas no cubren todas las capacidades de los estudiantes... una prueba que debemos hacer solamente se preocupa de evaluar de una sola forma.” (conversación dialógica profesora 1), así se entiende la desestima social cuando la evaluación se centra en el desarrollo de algunas habilidades por sobre otras, considerando como “las más importantes las que promueve el currículum nacional, esas son las únicas habilidades a enseñar, pero hay más.” (conversación dialógica profesora 1).

La misma CI-A, ha podido desarrollar la participación como justicia social, que se ve expresada en una distribución igualitaria de los recursos educativos (materiales de enseñanza y de evaluación), “a todos los estudiantes se les reparten los mismos materiales, y cuando no todos pueden tener sus materiales, entre los compañeros y compañeras comparten” (conversación dialógica profesor 2), sin embargo, también identifican una desigualdad de recursos, pero éstos tienen mayor relación con “los fondos económicos que llegan del Estado.” (conversación dialógica profesor 1). La igualdad de estatus cultural la expresan en que “nosotros tenemos validados nuestros programas de estudio mapuce, que son propios, y los impartimos en los mismos términos que los programas oficiales del Ministerio” (conversación dialógica profesora 3), y la desigualdad de estatus, dicen que “aquí no hay conocimientos más importantes

que otros, todos son importantes, aunque por supuesto queremos resaltar nuestro *kimvn* (conocimiento) mapuce, porque está en nuestra estructura de organización, pero también respetamos el conocimiento chileno y occidental” (conversación dialógica profesora 3). La igualdad de representación la identifican cuando dicen que “hemos visto cómo cada niño, sus familias y nosotros mismos, hemos sido parte de las decisiones educativas y con esto de la evaluación es lo mismo...” (conversación dialógica *kimve* 1), y la desigualdad de representación, aunque la identifican, plantean que “en esta escuela nos sentimos representados, porque enseñan nuestra cultura pero también lo chileno, que es importante también para nuestros hijos” (diálogo colectivo con familias).

Estos resultados se identifican de manera diferente con la CI-B, donde se observa más sub-categorías de injusticia, que las sub-categorías de justicia. Desde la justicia social como reconocimiento, el amor se observa como “una preocupación por la pérdida de la identidad mapuce de nuestros niños, ha habido una intención por incorporar más conocimientos nuestros aparte de los que vienen en el programa de lengua indígena del Ministerio” (conversación dialógica profesor 1), el desamor, se expresa en que “hay una prioridad por los programas nacionales, cuestión que deja de lado la enseñanza de nuestra cultura, es como una interculturalidad para algunas cosas, como actos especiales.” (conversación dialógica profesora 2). La igualdad de trato no la identifican, sino más bien desigualdad de trato, “siempre hay más énfasis en la evaluación SIMCE, y por eso el curso de lengua indígena queda desplazado muchas veces.” (conversación dialógica profesor 1), igualmente dicen que “también existe diferencia en quienes toman las decisiones, siempre son los directivos y es por ordenanza ministerial.” (conversación dialógica profesora 3). La estima social no la identifican, sino que la desestima social: “se valora más la escritura como habilidad, porque las evaluaciones apuntan más a eso.” (conversación dialógica profesora 1).

Cuando los resultados son revisados desde la justicia social como participación, ocurre algo similar en cuanto expresan que “hay poca participación comunitaria en las decisiones educativas y menos en evaluación, que queda en manos del profesor” (diálogo colectivo con familias). Así la igualdad de recursos se identifica como “los recursos que designa el ministerio para las escuelas, aunque acá también enseñamos cómo distribuir igualitariamente los recursos, y en la cultura se observa el *trafkintü* (intercambios)” (conversación dialógica profesora 2), la desigualdad de recursos queda identificada básicamente como los recursos que el Estado otorga a cada escuela. La igualdad de estatus cultural no se identifica, sino la desigualdad de estatus cultural, que se expresa en “que hay cosas que en el programa se enseñan de nuestra cultura pero que es distinto para cada comunidad mapuce, entonces también es distinto, como desigual” y se suma que “los programas de lengua indígena, están contruidos como programas normales al igual que los de castellano y matemáticas” (conversación dialógica profesor 1), aquí se identifica una supremacía por contenidos occidentales que por contenidos de la cultura indígena, como se manifiesta en citas anteriores. La igualdad de representación no la identifican, sino más bien la desigualdad de representación: “existe una toma de decisión jerarquizada desde la dirección de la escuela, que lleva a que enseñemos solamente los contenidos del programa de lengua indígena, y como le decía, entonces no es mucha la representación de la cultura mapuce” (conversación dialógica profesora 3).

#### 4.2. Resultados saberes y haceres

Las categorías de justicia/injusticia, permiten visualizar y profundizar en los saberes y haceres en la evaluación educativa en contexto indígena. Estos resultados responden al objetivo 2. Reconocer los saberes y haceres que las personas incorporan en el trabajo de aula para la evaluación en contexto indígena mapuce.

Los resultados de saberes y haceres de la CI-A se presentan en tablas que sintetizan la información y posteriormente se muestran extractos de los procedimientos desarrollados participativamente que permiten la emergencia de dicha categoría (Cuadro 5).

**Cuadro 5**

**Saberes y haceres desde el reconocimiento recíproco CI-A**

Ámbitos de justicia	Saberes	Haceres	
Amor	Saberes asociados a la formación de la identidad ( <i>norve</i> , persona justa; <i>keimece</i> , persona buena; <i>newence</i> , persona valiente o fuerte; y <i>kimce</i> , persona sabia), que se incorporan a la evaluación como “ce” (persona): <i>az mapu</i> (características del territorio), <i>az ce</i> (características de las personas), <i>ixofij mogen</i> (conocimientos de la biodiversidad asociada a un territorio), <i>reñma</i> (familia).	<i>Pici mxxam</i> , práctica de evaluación orientada a cubrir necesidades afectivas y de reconocimiento entre estudiantes. <i>Yamunyn</i> , prácticas de evaluación que se propicia el respeto hacia las demás personas.	
Desamor	Omisión de saberes identitarios mapuche	Prácticas de evaluación centradas en el individualismo	
Reconocimiento recíproco	Igualdad de trato	Saberes asociados a que las personas gocen de los mismos derechos en las decisiones evaluativas: <i>ixofij kimvn</i> (integral y pertinente), <i>Ekmvn</i> (respeto a lo <i>geb</i> -seres espirituales- y hacia la naturaleza), <i>feventun</i> (respeto a las creencias, espiritualidad), <i>cegeam</i> (evaluación procesual formativa consensuada)	Prácticas de horizontalidad en el trabajo evaluativo entre profesorado y estudiantes ( <i>pici mxxam</i> ) en base a aprender haciendo ( <i>kimkantvn</i> )
	Desigualdad de trato	Saberes de evaluación tradicional, donde se considera solamente las decisiones del profesorado	Prácticas de evaluación tradicionales que son dirigidas/impuestas desde el profesorado
	Estima social	Saberes asociados a reconocer todas las habilidades, talentos y capacidades de los estudiantes en la evaluación: <i>kakevme cegen</i> (respeto por la diversidad), <i>kevme feleam</i> (evaluar para el buen vivir), <i>ekmvn</i> (respeto por la naturaleza).	Prácticas de reconocimiento de las distintas habilidades, talentos y capacidades de los estudiantes en distintas estrategias evaluativas (orales, escritas, lectoras, sociales, afectivas, ecológicas y medioambientales).
	Desestima social	Saberes asociados a criterios de evaluación ministeriales, solamente se centran en algunas habilidades sociales.	Prácticas, instrumentos y procedimientos tradicionales de evaluación restringen las respuestas posibles, se evalúa solamente algunas habilidades, las que reconoce el currículo oficial.

Los resultados permiten reconocer saberes y haceres respecto de la formación integral de las personas que debe desarrollar la evaluación, con fuerte formación identitaria, donde se reconocen otras habilidades, capacidades y talentos de las personas, no tan sólo las habilidades promovidas por el Ministerio de Educación, sino que además, sociales, afectivas, ecológicas y medioambientales. Como prácticas se promueven aquellas que propician el reconocimiento y respeto de todos/as. Una muestra de esto es cuando dicen que “el CE (persona) es parte integral de un todo tangible e intangible, la evaluación no fragmenta el *kimvn* (conocimientos) y se construye desde el territorio. Por eso es importante el trabajo con nuestros conocimientos, desde el *kimvn* mapuce (conocimiento mapuce) para el *rakizuum* (pensamiento), y enseñar significa también aprender a participar con los conocimientos.” (extracto de *az kintun*, profesor 2)

Como ámbitos de injusticia, se identifican los saberes y prácticas emanados desde el Ministerio de Educación por medio del programa de Lengua Indígena como descontextualizados a la cultura, lengua y territorio.

Los resultados de la CI-A respecto de la paridad de participación, expresan una importancia de revitalizar sus saberes y haceres (Cuadro 6).

### Cuadro 6

#### *Saberes y haceres desde la paridad de participación CI-A*

Ámbitos de justicia	Saberes	Haceres	
Igualdad de recursos	Saberes asociados a la reciprocidad con las personas y con la naturaleza.	Haceres de intercambio de recursos ( <i>trafkintiñ</i> ) para el funcionamiento de la escuela y que se incorporan en la evaluación como intercambio de conocimientos y prácticas para aprender y evaluar con distintas estrategias.	
Desigualdad de recursos	Saberes asociados a la distribución desigual de recursos educativos y económicos.	Haceres desiguales entre una escuela y otra en la distribución de recursos.	
Paridad de participación	Igualdad de estatus cultural	Saberes de cultura mapuce en igualdad de estatus con el currículum oficial.	Haceres evaluativos entre comunidad y escuela, metodologías propias de evaluación ( <i>pici nrxam</i> ) y procedimientos de evaluación, están en igual importancia que las metodologías tradicionales de evaluación.
	Desigualdad de estatus cultural	Saberes indígenas contextualizados en el currículum oficial.	Haceres indígenas revisados como folclor, visión asimilacionista.
	Igualdad de representación	Saberes de la cultura indígena que propician la participación en distintas instancias de la escuela y de la evaluación ( <i>kejumvn</i> ).	<i>Kejumvn</i> , prácticas de evaluación que propician la participación en espacios de colaboración mutua. <i>Nrxam</i> , diálogo que propicia el debate y entendimiento representativo de las personas. <i>Xawvn</i> , reunión para debatir temáticas y alcanzar acuerdos si es necesario.
	Desigualdad de representación	Lineamientos curriculares de sector de Lengua Indígena que impone visión de enseñanza y de evaluación.	Prácticas jerárquicas de enseñanza y de evaluación con base en el programa de Lengua Indígena



La CI-A trabaja saberes y haceres con una alta paridad de participación, que se refleja en que los recursos no tan sólo lo entienden como económicos, sino materiales y humanos, con una fuerte orientación de reciprocidad en el trabajo evaluativo (el que enseña también aprende y viceversa), sumando prácticas de reciprocidad específicas (*trafkintü*). A su vez, otorgan el mismo estatus a sus saberes y haceres que los conocimientos y métodos de evaluación tradicionales del currículo oficial. Lo mismo ocurre con la igualdad de representación, que da cuenta que para CI-A es importante ver reflejada su participación en la toma de decisiones (*kejuvvn, mvxam, xavvn*). Una muestra de esto es cuando dicen que “la evaluación es construida en conjunto con estudiantes, familias, profesores, *kimces* (sabios), autoridades mapuce, en coherencia a los propósitos de nuestro propio currículo y en equilibrio con el currículum ministerial.” (extracto de *az kintun*, profesor 1).

Los hallazgos también presentan el ámbito de injusticia como desigualdad de recursos, que se observa en una distribución económica desigual de parte de organismos ministeriales a las distintas escuelas. La desigualdad de estatus cultural, que se explica porque como escuela ubicada en contexto indígena está obligada a trabajar con el currículo de Lengua indígena. Y de desigualdad de representación, cuando se trabaja únicamente desde programas de estudios ministeriales que no dejan espacio a la toma de decisiones comunitarias. A continuación, se presentan los resultados de saberes y haceres de CI-B desde el reconocimiento recíproco (Cuadro 7).

#### Cuadro 7

##### *Saberes y haceres desde el reconocimiento recíproco CI-B*

Ámbitos de justicia	Saberes	Haceres
Amor	Integración paulatina de saberes indígenas para cubrir necesidades socio-afectivas.	Prácticas de rescate de conocimientos culturales y lingüísticos.
Desamor	Omisión de saberes identitarios mapuce.	Prácticas de evaluación centradas en el individualismo.
Igualdad de trato	Integración paulatina de la opinión de escolares para decisiones evaluativas.	Haceres de toma de decisión a partir de prácticas como levantar la mano o votación.
Desigualdad de trato	Saberes indígenas evaluados descontextualizadamente, como si fueran conocimientos occidentales.	Prácticas evaluativas jerarquizadas, las personas no tienen los mismos derechos para la toma de decisión.
Estima social	Se incluyen paulatinamente saberes indígenas que permiten su evaluación desde distintas habilidades y capacidades.	Se incluyen paulatinamente prácticas de evaluación que permiten valorar otras habilidades (sociales, afectivas) como <i>trafkintü</i> (intercambio), persona que toca el <i>kultriin</i> (instrumento mapuce), <i>ulkantun</i> (cantar).
Desestima social	Saberes indígenas evaluados desde una sola habilidad y de forma instrumental (oralidad), por sobre otras habilidades (escritura, lectura, sociales, afectivas).	Prácticas de evaluación descontextualizadas al contexto indígena.

Como ámbitos de justicia se observa que existe una integración paulatina de saberes y haceres indígenas como trabajo evaluativo, lo que explica desde el amor, la preocupación por la pérdida de identidad, la necesidad de cubrir falencias socio-

afectivas, que para comunidades mapuce tienen que ver con su identidad como “ce” (ser) y los conocimientos asociados a sus territorios. Se destaca como estima social, ampliar las habilidades que demanda el currículum oficial a desarrollar. El profesorado expresa que “intentamos de incluir más conocimientos locales, de nuestra comunidad mapuce, pero es difícil, quedamos en una contextualización.” (conversación dialógica profesor 1).

Como ámbitos de injusticia vinculada al desamor, se observa la clara omisión de saberes que fortalecen la identidad indígena. En desigualdad de trato, se profundiza la enseñanza de saberes indígenas bajo una lógica occidental e instrumental, como también, haceres jerarquizados. En desestima social, se da cuenta de prácticas de evaluación mayoritariamente tradicionales (pruebas, disertaciones, organización en filas), esto produce la valoración de las habilidades emanadas por el currículum oficial.

Los resultados de la CI-B respecto de la paridad de participación dan cuenta de una baja participación (Cuadro 8).

### Cuadro 8

#### *Saberes y haceres desde la paridad de participación CI-B*

	Ámbitos de justicia	Saberes	Haceres
Paridad de participación	Igualdad de recursos	Saberes asociados a <i>trafkeintü</i> (intercambios, reciprocidad) incorporados a la evaluación.	Haceres de intercambio de experiencias y conocimientos entre pares y entre escolares y profesorado.
	Desigualdad de recursos	Saberes asociados a que los recursos son ministeriales.	Prácticas de evaluación centradas en recursos occidentalizados.
	Igualdad de estatus cultural	Incorporación paulatina de saberes indígenas al currículum oficial de lengua indígena únicamente.	Integración paulatina de prácticas indígenas como metodologías de evaluación (sonido, <i>mxam</i> , <i>xawm</i> ).
	Desigualdad de estatus cultural	Saberes emanados por el currículum de Lengua indígena están de manera desigual en estatus cultural a los contenidos del currículum oficial chileno.	Prácticas indígenas en estatus desigual cultural que las metodologías de evaluación tradicionales.
	Igualdad de representación	Saberes asociados a la participación comunitaria mapuce.	Participación paulatina en la toma de decisiones respecto de cómo evaluar, mediante qué procedimientos indígenas.
	Desigualdad de representación	Toma de decisiones jerarquizada desde dirección de la escuela en cuanto lo único que debe enseñarse son los conocimientos del currículum de Lengua indígena ministerial.	Personas sin representatividad en la toma de decisiones respecto de qué estrategias y métodos indígenas utilizar.

Como ámbitos de justicia se observa la incorporación paulatina de saberes respecto al intercambio de recursos y bienes, prácticas de intercambio de experiencias y conocimientos entre estudiantes y profesorado. En estatus cultural, se observa el fuerte ímpetu de esta comunidad en el Programa de Lengua indígena ministerial, por ello, es un avance la incorporación de algunos saberes y prácticas de evaluación propias. A su vez, se da cuenta de ámbitos que se dirigen a una toma de decisiones colectiva. Dicen al respecto “intentamos hacer evaluaciones procesuales, más contextualizadas al

contexto con pautas que evalúan nuestros conocimientos que incorporamos paulatinamente.” (extracto de *aꞤ kintun*, educador tradicional).

Como ámbitos de injusticias, como recurso se entiende únicamente la noción económica. Por su parte, existe un interés en la incorporación de saberes y haceres en igualdad de estatus cultural. Pero esto no se observa del todo, debido que las personas consideran el currículo de Lengua indígena como documento oficial. Esto explica, asimismo, la poca representación que las personas sienten en la toma de decisiones.

## 5. Discusión y conclusiones

Con el fin de responder a los objetivos propuestos, dos ámbitos de discusión nos parecen pertinentes. Un primer ámbito que da cuenta de la justicia social que las escuelas en contextos indígena buscan desarrollar. En este sentido, ambas experiencias tienen cuestiones de justicia social que han podido avanzar, desplazando ámbitos que consideran de injusticias, así este estudio queda como insuficiente al contrastar solamente dos experiencias y desde algunas categorías de justicia social desde la teoría. No obstante, resulta relevante destacar la experiencia de CI-A, quien asume una autonomía curricular con programas de estudio propios, lo que les permite a su vez, propiciar una evaluación que sea más pertinente a su contexto. Lo importante aquí también, es relevar que la misma comunidad, no busca desplazar por completo la evaluación tradicional, sino propiciarla junto a su propuesta. De esta manera, las categorías tanto desde el reconocimiento como desde la participación, permiten decir que las personas en estos contextos, buscan fortalecer tanto su identidad como indígena, como a su vez, realizar cambios en la estructura del sistema educativo, aunque sea a nivel micro-escolar (Del Pino et al., 2021). Esto se observa en menor medida en la experiencia de CI-B, quienes identifican con notoriedad que les falta por avanzar en esta materia. Sin embargo, esta última experiencia, permite decir que las escuelas públicas con adhesión a los programas ministeriales de Lengua Indígena, son insuficientes al momento de desarrollar propuestas propias, porque finalmente, el estudiantado será evaluado por los indicadores a fin del currículo oficial (Pino Yancovic et al., 2016). A esta comunidad, podemos identificarla claramente con lo que dice Fraser (2016) en tanto la justicia social que han desarrollado ha sido fallida (o se ha avanzado poco), y que queda en términos de afirmación, es decir, realiza cambios superficiales que contentan solo a algunos en la sociedad, en este caso el Ministerio de Educación, por la prosecución del currículo oficial.

En este sentido ¿es posible avanzar en un enfoque de evaluación para la justicia social desde la perspectiva multidimensional de redistribución, reconocimiento y participación en términos de Hidalgo y Murillo (2016)? Preliminarmente pareciera que sí, pero como mencionamos más arriba habría que abarcar más experiencias, pero de momento, podemos enunciar algunos rasgos que ayudan, sobre la base de los hallazgos, a desarrollar una evaluación de este tipo: 1. La evaluación debiera incorporar nociones de redistribución equitativa a partir de lo económico, lo ancestral (reciprocidad) y en lo interpersonal (redistribución de materiales y de saberes y haceres), 2. La evaluación debiera avanzar en un reconocimiento recíproco, apuntando a cubrir las necesidades afectivas de las personas, como mecanismo de valoración del desarrollo integral del ser (ce), se requiere de igualar las posiciones, respetando el principio dialógico de quien enseña también aprende (Freire, 2006), y ampliar las habilidades y talentos en evaluación (Fraser, 2008; Honneth, 1997), y 3. La evaluación desde la participación incluye la motivación de una reivindicación de la cultura evaluativa escolar, en contexto indígena cobra sentido el principio comunitario, donde

se alcanzan acuerdos en reuniones como *xawwn*, sobre la base de alcanzar el entendimiento.

El segundo ámbito de discusión tiene que ver con los saberes y haceres que las personas logran incorporar al trabajo evaluativo. Los hallazgos muestran avances constitutivos para una evaluación con foco en la justicia social. En este sentido, se encuentra relación con estudios previos respecto de los saberes que las personas incorporan al trabajo de aula (Ferrada et al., 2021), como a su vez, que se requiere de un trabajo participativo entre profesorado y familia (Mora-Olate, 2021). Investigaciones similares (Del Pino et al., 2019) identifican saberes y haceres propios del contexto indígena para la evaluación, pero queda a nivel descriptivo. Nuestros hallazgos permiten avanzar en la conjunción saberes-haceres para la justicia social, en cómo se comprenden éstos tanto para la formación de las personas como para su puesta en práctica por medio de ámbitos meramente indígenas en equilibrio con lo occidental-chileno. Así la evaluación educativa debe ayudar en la construcción identitaria de las personas, desplazando la medición y verificación de resultados de aprendizaje (Del Pino et al., 2019). Todas las personas deben ser tratadas como iguales con los mismos derechos para decidir qué, cómo y de qué manera evaluar; la evaluación da cuenta de la ampliación de habilidades y talentos como núcleos normativos, comprendiendo que en la sociedad se necesitan personas con diferentes habilidades y capacidades para distintos trabajos (Ferrada et al., 2021). Estos resultados ayudan a plantear que todas las personas deben estar equitativamente con iguales recursos y materiales para desarrollar y diseñar la evaluación; las personas deben igualar sus conocimientos y prácticas propias con los chileno-occidentales, es decir, igualar epistemes para el trabajo evaluativo que de cuenta tanto del saber contextualizado y territorial, como de saberes sociales ampliamente reconocidos por la ciencia y demás áreas.

Como principales conclusiones, podemos decir que:

- Encontramos en ambas comunidades del estudio (CI-A y CI-B) que desarrollan ámbitos de justicia social como reconocimiento y como participación, pero de manera desigual, cuestión que responde preliminarmente, a que CI-A ha logrado validar sus propios programas de estudio, por lo tanto, tienen mayor autonomía curricular.
- Se incorporan saberes y haceres en el trabajo de aula, también de manera desigual para ambas comunidades, y pareciera responder a lo ya mencionado en la conclusión anterior. Sin embargo, se plantea como limitación porque no fue foco de atención de esta investigación, el que no podemos responder el grado de representación de los saberes y haceres que se incorporan al aula, ni el tiempo que se dedica a cada uno ni el espacio curricular específico. Esto motiva a nuevas investigaciones.
- Específicamente CI-A logra avanzar en una propuesta de evaluación con conceptos propios, que rescata la importancia de integrar sus conocimientos y comprender que la evaluación no debe ser homogénea, tal como lo plantea Schmelkess (2018) y experiencias de evaluación en contexto Māori.

Como limitaciones, se reconoce la necesidad de profundización del estudio en otros contextos, para alcanzar una fundamentación más sólida de nuestras argumentaciones. Así también, desarrollar un diálogo con referentes de la interculturalidad crítica y diálogo de saberes para hacer más transaccional las comparaciones de los hallazgos, cuestión que motiva a futuras investigaciones.

## Agradecimientos

Este trabajo contó con el apoyo de los proyectos Fondecyt Iniciación N° 11180316; Fondecyt Iniciación N°11200306; Fondecyt Iniciación N°11191041

## Referencias

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bowman, N., Dodge, C. y Tyndall, M. (2015). Culturally responsive indigenous evaluation: A practical approach for evaluating indigenous projects in Tribal. En S. Hood., R. Hopson. y H. Frierson. (Eds.), *Continuing the journey to reposition culture and cultural context in evaluation theory and practice* (pp. 335-359). Information Age Publishing, Inc.
- Butler, J. y Fraser, N. (2016). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de sueños.
- Calfuqueo, J., Cubillos, F., Pinto, D. y Del Pino, M. (2018). La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 73-92). Ediciones UCM.
- CEP. (1992). *El ladrillo. bases de la política económica del gobierno militar chileno*. BND.
- Cubillos, F., Fabregat, M., Painequeo, H., Pinto, D., Fernández, M., Del Pino, M., Navarro, J., Romero, B., López, F., Meza, C., Farías, O. y Fernández, C. (2020). *Sistematización del currículum crítico emergente de la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltume para la elaboración de una propuesta de innovación didáctica y evaluativa. Cuadernillo pedagógico para comunidades de aprendizaje*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Cram, F., Kennedy, V., Paipa, K., Pipi, K. y Wehipeiha, N. (2015). Being culturally responsive through Kaupapa Maori evaluation. En S. Hood., R. Hopson. y H. Frierson. (Eds.), *Continuing the journey to reposition culture and cultural context in evaluation theory and practice* (pp. 289-311). Information Age Publishing, Inc.
- Del Pino, M. (2018). *Evaluación comunicativa en La Araucanía: Un estudio en comunidades educativas con población indígena y no-indígena para la justicia social*. Proyecto Fondecyt de Iniciación 11180316. Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.
- Del Pino, M. (2019). Evaluación de aprendizajes en contexto indígena. En S. Quintriqueo (Coord.), *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena* (pp. 157-181). Editorial UCT.
- Del Pino, M. (2021). Educational assessment in indigenous context. *Peace Review, A Journal of Social Justice*, 12, 97-123.
- Del Pino, M., Castillo, S., Cubillos, F., Pérez, R., Pinto, D., Inostroza, X., Silva, J., Rivas, M. C., y Muñoz, G. (2021). Educación indígena con justicia social: Aportes para una nueva Constitución. En D. Ferrada. (Ed.), *Educación con justicia social: Propuestas para una nueva Constitución en Chile* (pp. 40-64). Ediciones UCM.
- Del Pino, M., Cubillos, F. y Pinto, D. (2019). Evaluación en contexto mapuce bakhehce: Las voces del profesorado en la araucanía. *Revista Estudios Pedagógicos*, 45(2), 101-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200101>
- Del Pino, M., Pino, M. y Manosalva, G. (2018). Salud y sanación: Kvme mogen como ámbito del saber educativo mapuce. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-37). Ediciones UCM.

- Duarte, J., Bos, M., Moreno, M. y Morduchowicz, A. (2013). *Educational equity in Chile: Trends 1999-2011*. Inter-American Development Bank.
- Durán Sanhueza, F. (2017). La evaluación de la calidad educativa en Chile: Instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 85-99.
- Dupriez, V. y Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires: Au bénéfice de qui? *Revue Française de Pédagogie: Recherches en Éducation*, 176(3), 83-100.  
<https://doi.org/10.4000/rfp.3201>
- Ferrada, D. (2018). La igualdad de oportunidades en Chile. Opciones y consecuencias para la educación. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-40). Ediciones UCM.
- Ferrada, D. y Del Pino, M. (2018). Dialogic-kishu kimkelay ta che educational research: Participatory action research. *Educational Action Research*, 26(4), 533-549.  
<https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1379422>
- Ferrada, D., Del Pino, M., Astorga, B., Dávila, G. y Rojas, B. (2021). Los principios de reconocimiento recíproco y paridad participativa para una educación con justicia social en la nueva constitución. En D. Ferrada. (Ed.), *Educación con justicia social: Propuestas para una nueva Constitución en Chile* (pp. 20-39). Ediciones Universidad Católica del Maule.
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C. y Del Pino, M. (2014). Investigación dialógica-kishu kimkelay ta che en educación. *Revista REXE*, 13(26), 33-50.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp.17-88). Morata.
- Fraser, N. (2008a). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. (2008b). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Figlio, D. y Loeb, S. (2011). School accountability. En E. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann (Eds.), *Handbook of economics of education* (pp. 383-423). Stanford University.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00008-9>
- Guba, E. y Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.) *Paradigmas y perspectivas en disputa*. (pp. 38-78). Gedisa.
- Heron, J. y Reason. P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 159-179.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento: Respuesta a Nancy Fraser. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp.89-148). Morata.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trota.
- Isaacs, T., Zara, C., Herbert, G., Coombs, S. J. y Smith, C. (2013). *Key concepts in educational assessment*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473915077>



- Ministerio de Educación. (2018). *Aprueba planes y programas propios de primer ciclo (1°-2° año) de educación básica en 6 asignaturas en la escuela particular subvencionado n° 312 kom pu lof ñi kimeltuwe*. Secretaría Regional Ministerial Educación Región de La Araucanía.
- Mertens, D. y Wilson, A. T. (2019). *Program evaluation theory and practice. A comprehensive guide*. Guilford.
- Mertens, D. (2018). *Mixed methods design in evaluation*. SAGE.  
<https://doi.org/10.4135/9781506330631>
- McArthur, J. (2020). Student involvement in assessment: Involving the whole student in pursuit of social justice and the social good. *RELIEVE*, 26(1), art. M2.  
<https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- Mora-Olate, M. L. (2021). visiones docentes sobre la participación de familias migrantes en la escuela chilena. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 19-31. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>
- National Research Council US. (2011). *Incentives and test-based accountability in education*. The National Academies Press.
- Pino Yancovic, M., Oyarzún Vargas, G. y Salinas Barrios, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 337-354. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171362>
- Puyol, A. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Gedisa.
- Schmelkes, S. (2018). Hacia una evaluación con enfoque intercultural. Avances, dilemas y retos. En M. de Ibarrola Nicolín (Coord.), *Temas clave de la evaluación de la educación básica* (pp. 193-211). Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2017). *The global education monitoring report. Accountability in education: Meeting our commitments*. UNESCO.
- Vásquez, M. y Del Pino, M. (en prensa). Enseñanza de la comunicación oral en contexto indígena. *Revista Educação e Pesquisa*.

## Breve CV de los/as autores/as

### Miguel Del Pino

Dr. En Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Profesor Adjunto de la Universidad Católica del Maule. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, CIEJUS y del Centro de Investigación en Estudios Avanzados del Maule, CIEAM. Email: [mdelpino@ucm.cl](mailto:mdelpino@ucm.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3379-3994>

### Katerin Elizabeth Arias-Ortega

Dr. en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Temuco (UCT). Profesora Asociada de la UCT. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud de la UCT. Investigadora Asociada del Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers socioterritorial (LERDUS) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec-Canada. Collaborateur-chercheur dans l'Équipe de développement et de recherche d'actions collaboratives en contexte éducatif

autochtone (L'ÉDRACCÉA), de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec-Canada. Email: [karias@uct.cl](mailto:karias@uct.cl)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

### **Gerardo Muñoz**

Dr. en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Es investigador del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), del Grupo Erdisc y de la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad. Es investigador responsable del Proyecto Fondecyt 11191041, además, es Co-Investigador de Proyectos Fondecyt Regular y Fondef. Sus líneas de investigación se relacionan con el Currículum y educación intercultural, Educación familiar mapuche, Minorización y Descolonización de educación intercultural. Email: [gerardo.munoz01@uach.cl](mailto:gerardo.munoz01@uach.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7019-2701>