



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

**DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL CICLO
ESCOLAR BÁSICO EN CHILE**

Tesis presentada a la Facultad de Educación para optar al título profesional de
Profesora de Educación General Básica

POR: MICHELLE DONOSO CASTILLO
SCARLETTE DEL PILAR RAMÍREZ GALLARDO

PROFESORA GUÍA: M. PS. MARCELA SUCKEL GAJARDO

Marzo de 2023.
Concepción, Chile

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 3 |
| ABSTRACT | 4 |
| INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| 1. FORMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..... | 7 |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 7 |
| 1.2 Diseño metodológico..... | 12 |
| 1.2.1 Preguntas de investigación..... | 13 |
| 1.2.2 Objetivo general..... | 14 |
| 1.2.3 Objetivos específicos..... | 14 |
| 2. ANTECEDENTES..... | 15 |
| 2.1 Trayectorias de la educación intercultural en América Latina..... | 15 |
| 2.2 Tratados internacionales que promueven la educación intercultural .. | 17 |
| 3. MARCO REFERENCIAL..... | 24 |
| 3.1 Interculturalidad y Educación intercultural | 24 |
| 3.2 Paradigmas críticos | 33 |
| 3.3 Interculturalidad en los procesos de aprendizaje | 36 |
| 3.3.1 Formación en competencias interculturales..... | 36 |
| 3.3.2 Importancia de la adquisición de competencias interculturales por parte del profesorado..... | 38 |
| 3.4 Desarrollo de la educación intercultural en Chile | 40 |

| | |
|---|----|
| 3.4.1 Bases del Programa de Educación Intercultural Bilingüe..... | 40 |
| 3.4.2 Revitalización de las lenguas ancestrales..... | 48 |
| 3.5 Desafíos que presenta el nuevo contexto de inmigración..... | 53 |
| 3.5.1 Algunas consideraciones respecto a la inmigración..... | 54 |
| 3.5.2 Características de los escolares inmigrantes en Chile..... | 57 |
| 3.5.3 Orientaciones para la inclusión de estudiantes inmigrantes..... | 63 |
| 4. Recomendaciones para una praxis pedagógica Intercultural | 68 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 72 |
| 5.1 Proyecciones | 76 |
| 6. REFLEXIÓN CRÍTICA..... | 79 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 81 |

RESUMEN

La sociedad chilena de hoy es cada vez más diversa, lo que ha renovado el interés en la concepción de Interculturalidad, de esta manera, investigaciones recientes dan cuenta del desarrollo la interculturalidad en Chile y muestran cómo esta ha tenido gran impacto en el ámbito educativo en los últimos años, sobre todo a través de la enseñanza de la lengua de los pueblos originarios. Aunque, considerando los esfuerzos, todavía no está todo conversado y existen muchos nudos críticos aún por discutir respecto de las políticas del Estado.

Para comprender el enfoque de interculturalidad en el sistema educativo chileno, se llevó a cabo una investigación cualitativa basada en una revisión bibliográfica, con el fin de indagar en la trayectoria para dar a conocer los principios de esta propuesta, la importancia de incorporar este enfoque en los procesos de enseñanza aprendizaje, y la reflexión en torno a la necesidad de transversalizar esta concepción a los procesos educativos. Los resultados de esta investigación sugieren la necesidad de seguir avanzando en la implementación de políticas educativas interculturales en Chile, ampliando el enfoque más allá del PEIB.

Palabras claves: Interculturalidad Crítica, Educación Intercultural, Programa Educación Intercultural Bilingüe, Contexto Migratorio, Competencias Interculturales.

ABSTRACT

Chilean society today is more diverse, which has renewed interest in the conception of Interculturality, in this way, recent studies about the development of Interculturality in Chile shows how it has had a huge impact on the educational politics in recent years, especially through the teaching of the language of the native peoples. Even though, considering the efforts, the discussion is not over yet, and there are many critical issues yet to be discussed regarding State policies.

In order to understand the intercultural approach in the Chilean educational system, qualitative research was carried out based on a Traditional Bibliographic Review, in order to investigate the trajectory to reveal the principles of this proposal; the importance of incorporating this approach into teaching-learning processes, and reflection on the necessity of mainstreaming this conception into educational processes. The results of this research suggest the need to continue advancing in the implementation of Intercultural educational policies, broadening the focus beyond the PEIB.

Keywords: Critical Interculturality, Intercultural Education, Bilingual Intercultural Education Program, Migratory Context, Intercultural Competences.

INTRODUCCIÓN

El actual escenario en el que nos encontramos está marcado por las tensiones políticas que se evidenciaron en los distintos levantamientos¹ por parte de los pueblos de diferentes países de nuestro continente, seguido por la crisis sanitaria que provocó la pandemia del covid-19 que dejó nuevamente de manifiesto las profundas brechas de desigualdad que existen en las sociedades de América Latina, las cuales se agudizaron bajo este contexto. En el caso de nuestro país el levantamiento, popularmente conocido como “estallido social” tuvo lugar en octubre del 2019, donde miles de personas se volcaron a las calles a exigir mejores condiciones de vida, donde las demandas históricas de los movimientos sociales hicieron eco en gran parte de la población, de la misma forma en que se evidenció la presencia de elementos culturales de los pueblos originarios.

Un ejemplo de esas demandas es la de educación de calidad para todas y todos, donde los sectores estudiantiles además exigen que esta educación sea pertinente al actual contexto de la sociedad en donde es cada vez más evidente la diversidad, la cual se puede comprender tanto en términos de diversidad sexual, como de diversidad cultural, donde esta última se asocia al reconocimiento de las distintas culturas que forman parte de nuestra sociedad, como las pertenecientes a las de los pueblos preexistentes que históricamente han sido discriminadas y subvaloradas.

¹ Un ejemplo de estos levantamientos son los que se produjeron en Haití, Ecuador, Chile y Bolivia el año 2019, Perú el 2020 y Colombia el 2021.

A esto se suma la lucha del pueblo tribal afrodescendiente chileno por el reconocimiento de la presencia cultural afrodescendiente en la conformación de nuestra sociedad, que se entrelaza con las demandas de los sectores inmigrantes afrodescendientes de nuestra población, el cual, al igual que los pueblos preexistentes se ha enfrentado históricamente a la violencia y la discriminación racista. Esto último ha hecho que cada vez más se pongan en la palestra los términos de multiculturalidad e interculturalidad por parte de distintos organismos e instituciones con el fin de que podamos avanzar a ser una sociedad cada vez más tolerante y respetuosa de la diversidad.

En educación, el área que nos compete, los procesos de enseñanza aprendizaje comprenden una serie de factores que se relacionan con la actividad mental de las y los estudiantes y que podemos asociar al individuo como por ejemplo, las condiciones socioeconómicas de su entorno familiar, por ende tiene directa relación con los modelos socioeconómicos imperantes en la sociedad, entonces los contextos socioculturales y las políticas públicas que emanan de las instituciones a cargo de nuestro sistema educativo, impactan en la enseñanza y aprendizaje. De la misma forma que la educación también influye en estos factores.

En esta confluencia de Educación, cultura y sociedad, teniendo en consideración los desafíos que plantean los distintos levantamientos y los conflictos que vive nuestra sociedad, surge la necesidad de replantear las bases de la educación que entrega nuestro sistema educativo para que sean un aporte a los requerimientos de una sociedad en constante transformación y que debe avanzar hacia la eliminación de la desigualdad.

1. FORMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La interculturalidad como concepción, en términos generales, hace alusión a la idea del reconocimiento, respeto y valoración de las distintas culturas que conforman una sociedad, sin que existan relaciones de poder que signifiquen la dominación de una cultura sobre otra. Esta concepción no es nueva ni desconocida para las sociedades de América Latina y sus Estados y sus respectivos sistemas educativos, debido a que en distintos momentos históricos, determinados grupos sociales pertenecientes principalmente a pueblos originarios y afro descendientes, han posicionado esta concepción y las diversas discusiones que de ella se desprenden, forzando a los estados a generar transformaciones que vayan en la línea de eliminar las desigualdades y opresiones que viven estos grupos. No obstante, debido a su complejidad expresada en diversas contradicciones, el avanzar hacia una sociedad intercultural sigue siendo un desafío, que se trata de asumir desde distintos frentes, donde la educación es uno muy importante.

Las movilizaciones de décadas pasadas y de los recientes levantamientos populares que han tenido como actores importantes a pueblos indígenas de los distintos países del continente dan cuenta de un conflicto que se mantiene en el tiempo entre distintas culturas. Al respecto Zapata (2019) plantea que el aumento de los conflictos entre los pueblos indígenas y los estados, y la represión como respuesta cada vez más recurrente de estos últimos, constituye el signo más evidente de esta crisis.

Los pueblos originarios han tenido que luchar para mejorar sus condiciones de vida y exigir el reconocimiento y respeto que merecen sus culturas, denunciando la invisibilización que supuso el discurso del estado nación que buscó generar el imaginario de una sociedad homogénea, que escondió la diversidad cultural. Lo que ha provocado que diversos gobiernos se hayan visto forzados a impulsar políticas públicas que pudieran satisfacer sus demandas y apaciguar el conflicto con dichos grupos.

Como una de las demandas expresadas por estos grupos tenía que ver con la necesidad concreta de mantener viva su lengua y cultura (Quintrileo et al., 2013, p.49). Desde los años noventa el estado de Chile ha buscado subsanar esta demanda por medio de políticas educativas “interculturales” que se implementaron a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual con el tiempo se ha ido actualizando y ha estado enfocado en la revitalización de las lenguas indígenas.

No obstante, nuestro presente que está marcado por el desarrollo del sistema económico capitalista, la tecnología y globalización, conlleva un contexto sociocultural complejo tanto a nivel mundial como nacional, donde podemos evidenciar que sigue siendo necesario el reconocimiento y respeto a las distintas culturas que conforman nuestra sociedad, a través de la búsqueda de un diálogo y convivencia que suponga la eliminación de las desigualdades, ya que los grupos históricamente oprimidos continúan sufriendo violencia de distinto tipo.

Por lo mismo, la educación intercultural que puede desarrollarse a través del sistema educativo es sumamente necesaria, sobre todo en la etapa escolar básica, ya que contribuye al desarrollo de una educación más inclusiva y equitativa, que promueve la valoración de la diversidad cultural con la que

cuenta la sociedad y fomenta el respeto por las diferencias, aportando a la construcción de una sociedad más justa.

Si bien la legislación que rige el sistema educativo chileno establece el principio de la interculturalidad, “reconociendo y valorando al individuo en su especificidad cultural y de origen, incluyendo su lengua, cosmovisión e historia” (ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2009), y el Ministerio de Educación declara que los centros educativos deben promover una educación intercultural para todos y todas, en la práctica, la educación intercultural en Chile se ha enfocado principalmente en la enseñanza de la lengua y cultura de los pueblos originarios a estudiantes indígenas, sin ser abordada de manera transversal en todo el sistema educativo. Por lo tanto, es importante cuestionar el alcance real de la educación intercultural que promueve el Ministerio de Educación y considerar si es necesario ampliar este enfoque a todo el sistema escolar. Asimismo, es fundamental comprender las críticas que se han hecho a esta propuesta para poder avanzar en una implementación efectiva de la educación intercultural en todas las escuelas del sistema educativo.

Respecto a lo último, las políticas con perspectiva en educación intercultural en educación a lo largo de los años han sido objeto de críticas por parte de diversos actores de la sociedad, como, por ejemplo, estudiantes, académicos, organizaciones sociales, comunidades indígenas, afrodescendientes, migrantes, etc. Donde algunas de estas tienen que ver con que el enfoque de interculturalidad tiene un carácter asimilacionista y folclorizante (Poblete, 2019). Lo cual no va en la línea de un real respeto y valoración de la diversidad cultural de nuestra sociedad. Por otro lado, se cuestiona el hecho de que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe – PEIB tiene un criterio de extrema focalización al estar orientado a escuelas mayormente presentes en zonas rurales donde un porcentaje determinado de estudiantes pertenece a un pueblo

indígena, lo que en términos prácticos no permite el desarrollo de una educación intercultural a nivel transversal al sistema educativo escolar.

La falta de una educación intercultural efectiva es un problema evidente en los centros urbanos donde también hay estudiantes indígenas, pero estos no tienen acceso a una educación que les permita aprender y relacionarse desde su origen cultural. Asimismo, las escuelas han presentado dificultades para abordar la diversidad y riqueza cultural en el aula, especialmente en el contexto migratorio de América Latina y el Caribe hacia Chile. Esto es especialmente preocupante, ya que hasta el 2020, la presencia de estudiantes migrantes llegó a constituir el 4,9% de la matrícula total (Servicio Jesuita a Migrantes, 2021, pp.24), muchos de los cuales también son de origen indígena o afrodescendiente.

El contexto migratorio actual ha significado desafíos importantes a las comunidades educativas. Al respecto, un estudio realizado por Stefoni et al. (2016) da cuenta que, si bien la escuela es un espacio en el cual se practica la exigibilidad de los derechos de NNA, al mismo tiempo se ejercen prácticas que los vulneran, que reproducen discriminación por distintos motivos tales como raza, etnia, país, género y clase.

Fuentes, G. & Arriagada, C. (2020) Señalan que la educación intercultural, vista desde la teoría de la complejidad, no está basada solo en el conocimiento teórico, sino que más bien abarca una serie de elementos que influyen en aspectos como el afectivo, emocional y actitudinal. De acuerdo con esta idea, se visualiza como necesario que en las escuelas se ponga en práctica una educación intercultural que se exprese de manera integral, para lo cual se requiere de la enseñanza – aprendizaje de competencias interculturales.

Un documento elaborado por la UNESCO y la Universidad Nacional de Colombia explica:

“Las competencias interculturales se relacionan con tener un adecuado y relevante conocimiento sobre culturas particulares, así como conocimiento general sobre la suerte de cuestiones que emergen cuando miembros de diferentes culturas interactúan, conservando actitudes receptivas que impulsen el establecimiento y mantenimiento del contacto con otros diversos”. (UNESCO & Universidad Nacional de Colombia, 2017)

Con lo anterior, comprenderemos las competencias interculturales como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes con que una persona debe contar para poder interactuar de manera respetuosa con otras personas de diferentes culturas, lo cual es muy necesario para el desarrollo de una buena convivencia escolar al fomentar el respeto, la comprensión y tolerancia hacia las diferencias que poseen los demás miembros de la comunidad, que además posibilita la generación de un ambiente óptimo de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, dado que el sistema educativo es una estructura social importante, considerando su capacidad de reproducir ideología, es relevante que se pueda transversalizar el enfoque intercultural, tanto por el aporte que entrega a los procesos de enseñanza – aprendizaje de sus estudiantes, como por la capacidad de propiciar valores y competencias que favorecen la construcción de una sociedad mejor, al contribuir a la formación de personas más críticas, empáticas y comprometidas con su entorno.

Por lo anterior, y poniendo el foco en sus aportes, es pertinente reflexionar en torno a la necesidad de ampliar la implementación de la educación intercultural, apostando a superar la focalización actual y conocer cuáles son las limitaciones que presenta para avanzar hacia una mejor implementación y de mayor alcance, lo que requiere de un análisis crítico de lo que hasta ahora se ha hecho, sin que ello signifique desmerecer los avances que ha presentado la política educativa intercultural, sobre todo en relación a pueblos originarios.

A Partir de esta premisa, la presente investigación busca comprender la importancia que tiene la perspectiva de la educación intercultural en el desarrollo de los aprendizajes de las y los estudiantes y la contribución a una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural, así como evaluar si es una necesidad transversalizar la educación intercultural a todo el sistema escolar, ampliándolo más allá del PEIB y de la reciente política nacional para estudiantes extranjeros.

1.2 Diseño metodológico

La principal motivación para elaborar esta revisión bibliográfica fue la de realizar la tarea de documentar y condensar la información respecto al tema de investigación, ya que existe una gran cantidad de información sobre Interculturalidad, lo que nos llevó a comparar las diferentes posturas frente a la problemática de diversidad en el país, posicionándonos desde los paradigmas críticos, haciendo uso de nuestra capacidad de juicio, reflexión y competencias de lectura y escritura científica. Así, la presente investigación, corresponde a la realización de una revisión bibliográfica tradicional, donde se buscó comprender la importancia que tiene el enfoque intercultural en educación para explicar la necesidad de transversalizar a todo el sistema escolar chileno.

Para ello, primero se enfocó en conocer cómo se desarrolla actualmente la educación intercultural, por tanto se hizo una búsqueda exhaustiva a partir de los motores de búsqueda Google y Google académico donde se revisó los Programa de Interculturalidad bilingüe, las Bases curriculares y Planes y Programas de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Ancestrales presentes en el portal en línea currículum nacional; también a través de

informes y estudios realizados por el CEPAL, CNED, CIAE, CPEIP, y documentos de organismos internacionales que dan cuenta de los avances y compromisos de Chile con la Educación.

Del mismo modo para conocer la situación de la Interculturalidad en el contexto chileno, revisando la normativa legal vigente que se encuentra en Biblioteca del Congreso Nacional: Ley General de Educación, Ley de Inclusión, Ley indígena, lo que inmediatamente llevó a la revisión de la literatura científica rescatada de los repositorios digitales Dialnet, Scielo y Redalyc, investigaciones, etnografías, artículos científicos y revistas de Educación, dónde se da cuenta del desarrollo de las políticas públicas y las iniciativas de las comunidades educativas.

En tanto, se encontró bibliografía que llevó a profundizar sobre los tópicos: educación intercultural en Chile, educación intercultural crítica, sobre los desafíos en Chile, sobre la experiencia de Interculturalidad en Latinoamérica y del mismo modo una revisión de los documentos emanados por el Ministerio De Educación, rescatados de <https://mineduc.cl> <https://peib.mineduc.cl/> y <https://migrantes.mineduc.cl/> de las cuales se obtuvieron las orientaciones que se entregan a las comunidades educativas de las escuelas del país. De esta manera, la revisión bibliográfica da cuenta sobre la necesidad de abordar estos temas en todo el sistema educativo.

1.3 Preguntas de investigación

1) ¿Cuál es la importancia de incorporar el enfoque intercultural en los procesos de enseñanza - aprendizaje del ciclo escolar básico? ¿Cómo se expresa este enfoque?

2) ¿Qué medidas ha tomado el sistema educativo chileno para potenciar la educación intercultural?

3) ¿Cuáles son las características del enfoque intercultural en el sistema escolar chileno?

1.4 Objetivos de investigación

A continuación, se presentan los objetivos que guiaron esta investigación.

1.4.1 Objetivo general

Comprender el enfoque Intercultural de la Educación y su transversalización en el ciclo escolar básico.

1.4.2 Objetivos específicos

- Conocer los principios de la educación intercultural y su contribución a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ciclo escolar básico en el contexto actual
- Indagar la trayectoria de la Educación Intercultural en el sistema educativo chileno
- Reflexionar en torno a la necesidad de la transversalización de la Educación Intercultural.

2. ANTECEDENTES

A continuación, se darán a conocer elementos que permiten situar de manera histórica el desarrollo que ha tenido la educación intercultural en América Latina, tanto a nivel de discusión epistemológica, como de desarrollo de experiencias e implementación de políticas, que nos permiten comprender la trayectoria de la educación intercultural en Chile que propiciará la discusión en el marco teórico.

2.1 Trayectorias de la educación intercultural en América Latina

Tal como menciona Vera Ferrão (2010), la educación intercultural en nuestro continente ha sido testigo de un desarrollo con una gran diversidad de trayectorias, dependiendo del país en el que nos situemos. Sin embargo, es posible identificar etapas en común. Donde “la primera, que va del periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, se puede caracterizar por una violencia etnocéntrica explícita, que intenta imponer la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas” (Ferrão Candau, 2010, p.335). En este periodo los invasores provenientes principalmente de España y Portugal ejercen distintos tipos de violencias contra los pueblos preexistentes de América con el fin de imponer su cultura y eliminar a quien se opusiera, lo que también hicieron con las personas esclavizadas que trajeron desde África.

La segunda etapa se desarrolla en el periodo que comprende desde las primeras décadas del siglo XX hasta los años 70 aproximadamente, la cual se caracteriza por el ejercicio de la asimilación cultural de los pueblos originarios

para la construcción de la homogeneidad que requieren los estados modernos. A propósito de esto surgen las escuelas bilingües dirigidas a indígenas, que sirvieron más bien para alfabetizarlos en la cultura dominante. “Fue esta concepción del bilingüismo la que influyó en las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas en toda América Latina hasta la década del 70”. (Ferrão Candau, 2010, p.335).

Una tercera etapa, posterior a la década del 70, se caracteriza por el desarrollo de experiencias en educación intercultural bilingüe en donde el foco ya no estaba en “civilizar” a los pueblos originarios, sino en preservar las culturas de dichos grupos, donde los protagonistas de estas experiencias fueron los mismos pueblos indígenas, apoyados muchas veces de expresiones de las iglesias. En este mismo periodo se desarrollan diversas luchas indígenas que comienzan a desarrollar un discurso común en el continente, el que cuestiona “las relaciones de dominación de la sociedad latinoamericana basada en la discriminación racial, en la intolerancia étnica y en la dominación de una cultura sobre las otras”. (Bengoa, J. 2000. p.27). Las exigencias y experiencias en torno al rescate de las lenguas fueron el primer paso para la generación de la propuesta de un diálogo entre las distintas culturas que se diera bajo igualdad de condiciones.

La lucha de estos grupos se caracteriza por denunciar y combatir la discriminación y el racismo en sus diferentes manifestaciones y por la afirmación de sus derechos y el reconocimiento de sus identidades culturales. Uno de los principales aportes de los movimientos negros organizados en términos de educación, tiene que ver con que han promovido lecturas alternativas acerca del proceso histórico vivido (colonización y esclavización) y acerca del papel de los negros en la formación de varios países latinoamericanos. (Ferrão, 2010, p.336).

Por último, debido a los diversos e intensos procesos de lucha por parte de grupos indígenas y afrodescendientes, en muchos países del continente se llevaron a cabo reformas constitucionales en donde “reconocían el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades” (Ferrão, 2010, p.337). Al mismo tiempo que diversos organismos internacionales, ligados a la promoción de los derechos humanos, incorporaron en sus convenciones y tratados el enfoque intercultural.

En lo concreto, se ha avanzado en que los estados implementen políticas de reconocimiento, pero sin otorgar derechos políticos a los pueblos racializados; indígenas y afrodescendientes, por lo que podemos decir que en nuestro continente se avanzó hacia un momento multicultural, pero que dada la persistencia de las demandas de los pueblos por las condiciones de desigualdad en las que viven; podemos afirmar que este multiculturalismo latinoamericano fracasó, dado que los cambios que se han generado carecen de real profundidad, es más:

Zapata (2019) señala que "esos cambios no han sido suficientes para terminar con la pobreza, la exclusión, la desigualdad, el racismo y la conflictividad social que en la actualidad mantiene confrontados a una parte de las sociedades indígenas con el Estado, con la clase política, con los poderes económicos y con toda suerte de poderes fácticos" (p. 16).

2.2 Tratados internacionales que promueven la educación intercultural

Como se ha mencionado anteriormente, la discusión en torno a la interculturalidad y su aplicación en educación tiene una larga data en nuestro

continente y se ha desarrollado a través de distintos contextos y periodos político-sociales, donde los pueblos originarios de los distintos países y comunidades afrodescendientes, han tenido un rol preponderante a la hora de impulsar transformaciones sociales que van en la línea del reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural, así como también de la denuncia de las discriminaciones y desigualdades que ha producido la colonización y el racismo, y que los discursos de unidad nacional invisibilizaron.

La relevancia de aquellos debates y demandas puede constatarse en el hecho, de que lograron influenciar a organismos de carácter internacional, que buscan aportar a la promoción del respeto y la garantización de los derechos humanos de todas las personas, así, los planteamientos en torno a la interculturalidad que incorporan este enfoque en diversos tratados a los que adscribe un gran número de países generan compromisos, que se traducen en políticas públicas de distinta índole, entre los cuales se encuentra Chile, y éstas han permeado las políticas educativas.

Un ejemplo de ello es la **Convención sobre los derechos del niño**, que el estado de Chile ratificó en el año 1990 junto a 20 países más, que es un esfuerzo internacional que busca generar acuerdos y compromisos en torno al respeto, cuidado y la defensa de las infancias. Donde el enfoque intercultural lo encontramos presente en el artículo 29, el cual manifiesta lo siguiente:

1. Los Estados Parte convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.

- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. (UNICEF, 1990).

También, en el año 2007, Chile votó a favor de la adopción de la **Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**, del cual, en materia de educación intercultural, podemos destacar el artículo 14 que plantea:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma. (Naciones Unidas, 2008).

Más tarde, en el 2009, Chile ratifica el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo - OIT el cual

“resguarda una serie de derechos de los pueblos indígenas, entre ellos, el de consulta previa e informada en aquellas decisiones de afectación directa, y el de educación, que considera, entre otros aspectos, que el desarrollo de programas y servicios educativos destinados a los pueblos abarque su historia, sus conocimientos y técnicas y sus sistemas de valores, y que las niñas y niños puedan recibir oportunidades de aprender a leer y a escribir en su propia lengua indígena”. (Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, 2021, Decreto 97 establece bases curriculares de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, para los cursos de 1º a 6º año de educación básica).

Sumado a esto, Chile ha suscrito a varios tratados del Sistema Interamericano, que van en línea similar a lo que plantea la declaración universal de los derechos humanos y el convenio 169 de la OIT, sin embargo, aún no ha ratificado la Convención Interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia, en la cuales se plantean consideraciones como:

Capítulo 1:

Art. 1: Discriminación racial es cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia, en cualquier ámbito público o privado, que tenga el objetivo o el efecto de anular o limitar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de uno o más derechos humanos o libertades fundamentales consagrados en los instrumentos internacionales aplicables a los Estados Parte. La discriminación racial puede estar basada en motivos de raza, color, linaje y origen nacional o étnico.

- Art.4: El racismo consiste en cualquier teoría, doctrina, ideología o conjunto de ideas que enuncian un vínculo causal entre las características fenotípicas o genotípicas de individuos o grupos y sus rasgos intelectuales, culturales y de personalidad, incluido el falso concepto de la superioridad racial.

Capítulo 2:

- Los Estados se comprometen a prevenir, eliminar, prohibir y sancionar, de acuerdo con sus normas constitucionales y con las disposiciones de esta Convención, todos los actos y manifestaciones de racismo, discriminación racial y formas conexas de intolerancia

Ni tampoco, la Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia², la cual define que se concibe por discriminación y los compromisos que deben asumir los estados para combatirlo, un ejemplo de ello es lo que plantea el artículo 1:

1. Discriminación es cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia, en cualquier ámbito público o privado, que tenga el objetivo o el efecto de anular o limitar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de uno o más derechos humanos o libertades fundamentales consagrados en los instrumentos internacionales aplicables a los Estados Parte.

La discriminación puede estar basada en motivos de nacionalidad, edad, sexo, orientación sexual, identidad y expresión de género, idioma, religión, identidad cultural, opiniones políticas o de cualquier otra

² El contenido de la convención lo pueden encontrar en:

https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-69_discriminacion_intolerancia.asp

naturaleza, origen social, posición socioeconómica, nivel de educación, condición migratoria, de refugiado, repatriado, apátrida o desplazado interno, discapacidad, característica genética, condición de salud mental o física, incluyendo infectocontagiosa, psíquica incapacitante o cualquier otra.

Además, cabe destacar que la Convención Interamericana de Derechos Humanos ha hecho una serie de recomendaciones de carácter constitucional al estado de Chile, dentro de las que destacan:

- El Comité de los Derechos del Niño preocupado por que los niños indígenas, y en particular los mapuche, todavía son víctimas de la desigualdad, la discriminación y la violencia insta a reconocer a los pueblos indígenas y sus derechos en la nueva Constitución (CRC, 2015).³
- El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales insta al Estado parte a que cumpla con el compromiso mencionado durante el diálogo interactivo, de garantizar el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en la nueva Constitución (CESCR, 2015)⁴.

Con lo cual se demuestra que como país, si bien hemos avanzando en la lógica del reconocimiento cultural de los pueblos, y se han hecho esfuerzos por incorporar el enfoque intercultural en esferas de la vida, como lo es la educación, aún mantenemos la deuda del reconocimiento constitucional de los pueblos, el cual es un ámbito fundamental a la hora de hablar de interculturalidad, ya que es lo que asegura la libre determinación de los pueblos

³ Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto combinados de Chile. Comité de los Derechos del Niño. CRC/C/CHL/CO/4-5.

⁴ Observaciones finales sobre el cuarto informe periódico de Chile. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

y permite generar un diálogo horizontal entre diferentes culturas. De la misma forma, aún está pendiente generar un tratamiento serio y efectivo para enfrentar el racismo.

3. MARCO REFERENCIAL

La Interculturalidad, ha cobrado un espacio relevante en los discursos de la sociedad actual, con el fin de valorar la diversidad e intentar dar respuestas a las demandas sociales históricas. Sin embargo, se considera que no puede comprenderse como un concepto más dentro de las justificaciones del currículum. Con este marco teórico se apunta a relevar la visión funcional de la educación intercultural que prevalece, por una más pertinente, acorde a las problemáticas de la sociedad y no como solución fragmentada a ciertas demandas.

3.1 Interculturalidad y Educación intercultural

De acuerdo a los antecedentes presentados, se puede entender que el Estado de Chile reconoce la necesidad de establecer relaciones armónicas y justas entre los pueblos, y con ello el sentido de reparación a causa de la colonización que se llevó a cabo tanto en periodo de conquista como de la creación del Estado-República, que decantó en la “chilenización”⁵. Así, surgen una serie de medidas amparadas por organismos estatales dedicados al fomento del desarrollo, objetivo que se contempla en programas de desarrollo social y educativo, que son concebidas bajo justificación legal con el fin de disminuir las brechas de desigualdad socioeconómica y para atender a la demanda de revitalización de la Lengua y la Cultura de los pueblos preexistentes, en

⁵ Concepto que hace referencia a los intentos de los gobiernos de establecer una unidad nacional mediante la asimilación e integración forzosa de los pueblos preexistentes en Chile.

consideración de los acuerdos y recomendaciones de los tratados a los que adscribe.

No obstante la interculturalidad supone ciertos modos de ser, pensar y vivir en sociedad, que favorece relaciones más armónicas y horizontales entre las distintas personas, así como también más respetuosas con la naturaleza. Lo que implica un enorme desafío en nuestra sociedad si se considera el carácter de esta, que esconde enormes injusticias y desigualdades, al respecto, según Pérez y Sandoval, (2020) “de acuerdo a estimaciones del Banco Mundial, Chile es también el segundo país de la OCDE con la mayor brecha de ingresos entre el 10% más rico y el 10% más pobre, sólo detrás de México”. (CIPER Chile). Lo que demuestra que es menester plantear desafíos para afrontar esta desigualdad.

Ante esto, no podemos dejar de insistir en la necesidad de pensar en lo que algunos autores llaman la “pedagogía otra”, donde la Interculturalidad se asuma desde un paradigma crítico de la educación, que impacte de manera integral en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspectos que la sociedad requiere en estos momentos para mejorar las relaciones sociales y el buen vivir, concepto que hemos aprendido de los pueblos andinos que, como mencionamos anteriormente, propone relaciones armónicas entre seres humanos, y con la naturaleza. Por lo que a continuación será necesario abordar las nociones y/o concepciones de interculturalidad que concibe el Estado y las concepciones de autores que defienden una postura crítica, paradigma al que se adscribe esta investigación.

Según Matus y Loncón, en su descripción y análisis de planes y programas propios del PEIB-CONADI (2012), la Interculturalidad “constituye una propuesta orientada al mejoramiento de la convivencia entre pueblos y culturas diferentes, y a la superación de la dominación de unos sobre otros, abriendo así el camino

para la comprensión mutua". Lo que sugiere superar esa práctica de implementar políticas públicas para cumplir con la agenda de gobierno, que terminan siendo funcional a los compromisos que el Estado adscribe, o subsanar relaciones, cuando en la base existen profundos conflictos. Esto se traduce en una visión de Interculturalismo Funcional que diferencia Tubino, (2004), quien explica que, si bien se propone el diálogo entre culturas, no supone la superación de las relaciones de poder y subordinación, que se traducen en estructuras de dominación, por lo se trataría de una interculturalidad que es funcional al Estado y al sistema socioeconómico predominante.

En la visión actual de interculturalidad que tienen las políticas provenientes del Estado Chileno no es posible visualizar una concepción crítica de la realidad social, ni de las estructuras de dominación ni tampoco enfrentar la matriz colonial, herencia de una sociedad europea occidental. Cabe mencionar que dichas estructuras de dominación pueden reconocerse en el patriarcado, el colonialismo y el racismo como consecuencia, donde lo que tienen en común es la creencia de que cierto sujeto; como el BBVAh⁶ (Burgués, blanco, varón, adulto y heterosexual) es la medida o representación del ser humano, y lo que escape de esto y se diferencie se considera inferior y por tanto sea válido dominarlo. Estas estructuras se han transformado en ideología la cual ha sido impuesta y traspasada en los procesos de colonización y surgimiento de los estados nación, lo que Walsh a lo largo de sus investigaciones denomina como colonialidad del saber y del poder.

Estas ideologías coloniales impactan en los procesos educativos, ya que, sin duda, la escuela es un espacio de reproducción social de las estructuras de relaciones (Bourdieu y Passeron, 1998). La escuela reproduce la cultura, pero de una clase social dominante y los contenidos aceptados por esta clase

⁶ Concepto acuñado por la feminista Amaia Orozco y utilizado por la economía feminista.

dominante, ocupa un lugar de poder en nuestra sociedad; es en la escolarización donde se validan saberes y ciertas formas de vidas más aceptadas que otras, lo que conlleva que la institución escolar resulte en procesos reproducción no sólo de la cultura dominante, la información y el modelo de economía, sino también en las relaciones (asimétricas y de subordinación) y las desigualdades, perpetuando por ejemplo: el racismo, observados en los estereotipos raciales, de belleza, recursos, educación, seguridad, expectativas de vida, ocupaciones, salud, etc. Wade (2021) denomina esto como “Jerarquía racial.”.

Unicef en conjunto con la Universidad Católica de Temuco (2014), en su trabajo de apoyo a la docencia, reconocen que la interculturalidad debería rechazar el racismo y la discriminación ya que plantea el respeto por la otredad y la diversidad como riquezas necesarias en la construcción de las identidades. De modo que si no se piensa críticamente sobre las bases de la desigualdad y la cultura de la subalternización⁷ (Walsh, 2005) de otras formas de vivir, difícilmente exista un punto de encuentro, de diálogo, respeto, valoración, igualdad entre las personas, como plantean los Estados.

Al respecto, se puede concebir la interculturalidad “como un atributo principal de las relaciones interétnicas de cooperación que deben reemplazar las relaciones de subordinación que los estados han impuesto a los pueblos conquistados, a los desplazados de sus territorios originales y a los inmigrantes.” Cañulef et. Al. (2002), mencionando también la importancia de que en la sociedad dejen de considerarse sujetos de diferentes clases y con ello su inherente cultura, más o menos válidos que la otredad, toda diversidad es una oportunidad de aprendizaje.

⁷ Término utilizado para referirse a la tendencia de un sector dominante de considerar y tratar como inferior a otros.

Para continuar hacia una definición de la postura de interculturalidad que concebimos como una oportunidad de cambiar la forma en que convivimos, Walsh (2005 p.43) ve la interculturalidad “como un proceso político en contra de la subalternización y la marginalización, por lo que se debe trabajar en pro de la construcción de una interculturalidad epistémica”. Walsh dirige su discurso en la necesidad de, a partir de una propuesta epistémica que busque transformar la realidad hacia la mejora, enfrentar el sistema colonial que permanentemente ha invisibilizado y arremetido contra la historia, los conocimientos, los cuerpos y la forma de vivir de los pueblos indígenas de Latinoamérica.

Para ampliar la perspectiva es necesario considerar a Riedemann, (2008) quien, en sus aportes, distingue la interculturalidad como un concepto más adecuado que hablar de biculturalidad o multiculturalidad, ya que se explican cómo descriptores de una situación en que coexisten o conviven dos o más culturas diferentes, en cambio interculturalidad implica diálogo entre las diferentes culturas y no una asimilación de estas. Lo que indudablemente nos lleva al ámbito educativo, qué es el lugar donde los docentes quizás pueden hacer la diferencia en los entramados sociales y que nos lleva a conjugar la Interculturalidad en la Educación, así, Walsh (2009) explica sobre la Educación Intercultural “... [Que] en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad”, expresando así una educación más humana, crítica, decolonial⁸

En esta línea y contemplando el hecho de que no existe una definición única de interculturalidad, es válido también reconocer la visión de uno de los organismos que visualiza la situación de las Naciones que adscriben a los

⁸ Prácticas pedagógicas que animan el pensar desde y con racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vida distintos desarraigados de la raíz colonial y del poder dominante.

tratados de Educación, Ciencia y Cultura, quien define interculturalidad refiriéndose “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), lo que no se contradice con los postulados presentados cuando habla de relaciones igualitarias, no obstante, de ser posible, en la práctica esto difiere, ya que hace falta reconocer que existe una cultura dominante, que lejos de aceptar la pluralidad de visiones y formas de pensar y vivir, intenta legitimar ciertas formas de vida aceptadas donde predomina el capitalismo y el desarrollo económico, estimando ese imaginario que asocia pobreza económica, con pobreza cultural (Quilaqueo, Merino y Saiz 2007), sin tomar en cuenta la necesidad de transformación de las relaciones asimétricas y desigualdad, atribuyendo políticas asimilacionistas, esto quiere decir que, se destaca en lo intercultural aquellos aspectos que según Poblete (2019) son más bien folclorizantes, dejando “relegados aspectos relativos a lo cultural, lo económico, lo político, como por ejemplo la conservación de las formas de gobierno de los pueblos preexistentes.

Se complementa esta concepción crítica de la interculturalidad, de acuerdo a lo que mencionan Ballesteros y Malik, (2015) quienes ven en el enfoque de interculturalidad como una forma de posicionarse en el mundo, de mirar la realidad compleja y diversa, inherente al ser humano y desde una postura ética respecto de las relaciones entre las personas.

Desde esta comprensión epistemológica, en los siguientes apartados se dedicará a la revisión de la conceptualización y fundamentos que tiene la Educación Intercultural en Chile y en qué medida queda alejada de las ideas de la educación intercultural crítica, la cual ubicamos como un paradigma educativo, desde la pedagogía intercultural con fundamento decolonial⁹.

⁹ La decolonialidad engloba las ideas, prácticas y discursos de los pueblos originarios, para

Educación Intercultural en Chile

Durante el apartado dedicado a establecer una visión de interculturalidad, se ha decidido interpretar esta dimensión como una forma de ver, sentir y pensar la realidad, buscando romper con los patrones heredados de la colonialidad, que han llevado a la sociedad actual chilena a un estado de conflicto y crisis de las relaciones humanas, tal como quedó demostrado en la Revuelta Popular de 2019, cuando un considerable número de personas expresaron su malestar desde lo más profundo, en contra del modelo que reproduce injusticia y desigualdad, exigiendo la garantía de los derechos sociales y condiciones que permitan vivir dignamente, resultando, lamentablemente en más injusticias como violaciones a los derechos humanos. De este modo, dentro de nuestras capacidades está la de reflexionar sobre el sistema educativo en el que nos insertamos.

En Chile, la Educación Intercultural ha sido entendida desde el programa de Educación Intercultural Bilingüe, como una propuesta de enseñanza que favorece la inclusión de las personas indígenas en los procesos de escolarización y se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad.

En el marco legal, La Ley General de Educación 20370 (LGE), reconoce como uno de sus principios basales el de interculturalidad, estableciendo en su artículo 3° letra m), que: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”. “De igual forma, considera los principios de integración e inclusión, definiendo que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los

resistir a la dominación que produjo la colonización, cuestionando su ideología y rescatando los conocimientos y saberes de los pueblos que se visualizan como distintos al sector hegemónico de la sociedad.

estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (letra k), del art. 3°). (Bases Curriculares, MINEDUC, 2021).

Lo que decanta en lo planteado en el sitio web del Ministerio de Educación, que, con el supuesto de fomentar la reflexión y valorar la diversidad, entre otros aspectos, define la Interculturalidad como:

“Un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. La interculturalidad favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todas y todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual. En el caso de los pueblos originarios, devela sus características y distintos sistemas que problematizan, y a la vez, enriquecen las construcciones del mundo, asegurando el ejercicio de los derechos individuales y colectivos”. (mineduc.cl)

En este sentido, la noción de Interculturalidad que baja del MINEDUC, no solo concibe la aceptación de que existe diversidad, sino que se reconoce que en la diversidad y cooperación se enriquecen las identidades; sin embargo, en la práctica se observa que ese reconocimiento y valoración del que se habla, se ha convertido probablemente en otra estrategia de dominación que según Walsh (2010) no apunta a la creación de sociedades donde las relaciones sean

más armónicas y de crecimiento en igualdad de condiciones, sino que apunta al control del **conflicto étnico**¹⁰ y la conservación de las estructuras sociales con el fin de mantener a los grupos históricamente excluidos, limitados a sus demandas, lo que se traduce en la implementación de políticas compensatorias.

En esta legislación que baja de las políticas del Estado, predominan conceptos como integración e inclusión, aludiendo que en la propuesta de interculturalidad no existe lugar para la **discriminación**, no obstante, en las escuelas siguen existiendo patrones de racismo y discriminación, que compone la colonialidad del poder y del saber ¹¹ Ejemplo claro de ello es que se insiste en la construcción narrativa que se centra en batallas, efemérides y héroes (Martínez, 2017, pp.157), historia en la cual se desconoce el desarrollo cultural de los diversos pueblos preexistentes a la colonización, y donde estos solo son visibilizados en los procesos de invasión por parte de las colonias europeas, presentándose como salvajes y subdesarrollados, lo que contribuye a legitimar procesos sin reconocer y problematizar la violencia y violaciones de derechos a los que fueron sometidos. Esta narrativa se ha perpetuado en el tiempo a través de contenidos curriculares que han contribuido a la idea de superioridad que tiene el hombre blanco proveniente de Europa occidental y su cultura, por sobre la de los pueblos indígenas de América Latina.

¹⁰ Diversos pueblos originarios del continente se encuentran en conflicto con los Estados y empresas transnacionales, dado que estos últimos tienen intereses económicos que transgreden las cosmovisiones de los pueblos, afectando sus territorios con la explotación de bienes comunes y con el empobrecimiento de las comunidades.

¹¹ Términos utilizados por la investigadora Catherine Walsh que suponen la existencia de sistemas de dominación que se construyen a partir de un patrón de poder heredado de la colonización que oprime a los pueblos originarios y afrodescendientes y se expresa a través de distintas estructuras sociales.

3.2 Paradigmas críticos

Para continuar ampliando esta discusión, debemos también posicionarnos desde los paradigmas críticos de la educación, entonces, no podemos soslayar la pedagogía crítica de la interculturalidad. “La pedagogía crítica es la práctica de cuestionar el sistema dominante desde el espacio escolar formal. La educación popular y la pedagogía crítica son prácticas inherentemente decoloniales porque ambas están basadas en la validación y la legitimación del “modo otro.” (Moses, 2020), buscando romper los patrones de la educación bancaria que predomina en las escuelas. Lucio y Cortez, (2018) mencionan al respecto:

“Este ejercicio pedagógico implica un estilo de enseñanza subversivo a los sistemas, modelos y métodos tradicionales de educación bancaria, homogeneizante y hegemónica, puesto que propone una enseñanza no basada en la repetición inerte de palabras de la cultura dominante, sino que invita a aprender replanteando críticamente las palabras del entorno, un entorno subalterno.”

Se trataría de un paradigma filosófico de la educación (quizás también antropológico y sociológico) busca superar la visión de educación, donde el profesor es el poseedor de todo conocimiento y los estudiantes responden a este conocimiento ideologizado y cargado culturalmente de la experiencia del profesor y de los saberes válidos, predominando la memorización y comprensión superficial del mundo, en palabras de Méndez (2021) esta se convierte en un instrumento de opresión y dominación donde lo esencial es traspasar conocimientos y generar competencias en las lógicas de quienes controlan la hegemonía del saber y del poder (la medida de todas las cosas).

Los aportes de Freire también permiten comprender al educador como un agente facilitador del medio externo del aula más no como un ser poseedor de la verdad absoluta, sin preocuparse de las experiencias e interpretaciones de la realidad que tengan los educandos, en esta relación se refleja el diálogo de saberes y es tarea del docente reconocer y valorar la pluralidad y diversidad de formas en el aula, de modo que esto permita impulsar el aprendizaje individual como colectivo.

Para llegar a la comprensión de las opresiones del sistema y poder transformar aquellos aspectos que nos frenan de vivir en una sociedad más justa, es necesario que se tome conciencia de que estudiantes y profesores deben formarse a sí mismos y a otros como personas críticas, activas y transformadoras, que buscan superar las opresiones y ya no ser un sujeto pasivo ante el bombardeo de información en una sociedad globalizada.

“Pensar en una educación reflexiva entendida según los postulados de la pedagogía crítica, es hacerlo desde la condición propia de sujeto social que emana criticidad, desalienación y humanización ante lo complejo de vivir en una sociedad desigual y opresora.” (Méndez, 2021).

Es por ello que sostenemos la posibilidad que entrega la pedagogía de desarrollar el pensamiento crítico. La Educación hoy requiere de profesores que tengan conciencia crítica, social y de las estructuras de poder, que en conjunto se validen los saberes formales y no formales que convergen en las aulas, comprendiendo la labor educativa como una práctica social y política: “No hay práctica social más política que la práctica educativa,” decía Freire, pues “en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (2003: 74).(Walsh, 2017. p.31) Freire destacó principalmente la responsabilidad de pensar críticamente como una

ética inseparable de la práctica educativa.

Este pensamiento crítico, no significa “despreciar” el curriculum y todo lo que le compone, sino más bien, desde este conocimiento, elegir una praxis que no discrimine, que desarrolle el pensamiento más profundo, que no intente homogeneizar, entendiendo que somos seres diversos en una sociedad, en la cual llegamos a acuerdos para convivir y en este acuerdo se exige dejar de lado la imposición de lo hegemónico, es decir, lo que se impone sobre otro, lo que provoca una indudable subordinación, de los conocimientos, de los cuerpos y de las relaciones. Así, la educación intercultural, desde la perspectiva crítica:

“Supone realizar un ejercicio permanente por desaprender aquellos conocimientos, valores, creencias, juicios, tradiciones y prejuicios que nos han sido presentados como únicos y verdaderos, pero que ignoran o rechazan formas de conocimiento y expresiones culturales autóctonas, que en el esquema etnocéntrico neocolonial se presentan como expresiones de la “barbarie”. (Solano, 2015)

En las escuelas de Chile actualmente, luego de la pandemia y casi dos años de confinamiento, se observa un incremento de la violencia en las relaciones, al respecto, la Superintendencia de Educación registró un aumento en las denuncias con respecto a los años anteriores, afirmando que a la fecha hay 1.500 denuncias de las cuales 450 (equivale a un 30% del total) son de violencia escolar.

Asimismo, la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras en su estudio durante los años 2020 y 2021 indicó que hubo en Chile un aumento de un 40% de las denuncias por maltratos físicos y psicológicos en los establecimientos educacionales, pasando de 3.760 casos a 5.934.” (AMUCH, 2022). Asumir que esta violencia sólo tiene que ver con la falta de socialización y la individualización como “alumnos violentos” es ver la problemática desde una

mirada superficial, ignorando la problemática estructural que refleja la violencia escolar, sobre aquello, Bourdieu acuña el término de violencia simbólica.

3.3 Interculturalidad en los procesos de aprendizaje

3.3.1 Formación en competencias interculturales

Cuando hablamos de competencias en educación, nos referimos a la capacidad de los estudiantes para aplicar de manera efectiva y reflexiva una combinación de habilidades, conocimientos, valores y actitudes en situaciones concretas y en contextos diversos. También puede incluir habilidades como la comunicación efectiva, la resolución de problemas, la colaboración y la toma de decisiones.

Para el caso de las competencias interculturales, el Ministerio de Educación reconoce la interculturalidad como uno de sus enfoques, y por lo mismo, estipula que propiciará que los establecimientos educativos sean lugares de encuentro entre la diversidad que poseen las y los estudiantes. (Bases Curriculares, MINEDUC, 2021) Y que este encuentro deberá ser bajo los principios de la horizontalidad, la inclusión, la no discriminación y la valoración de la diversidad cultural para una buena convivencia.

Para que esto suceda, Huenchullán y Stang (2018) plantean que se requiere que las y los integrantes de las comunidades educativas adquieran competencias interculturales, es decir, las actitudes, conocimientos y habilidades para desenvolverse apropiadamente en un espacio en que conviven distintas culturas.

Dentro de lo actitudinal Hernández et. Al (2022) mencionan que la apertura y tolerancia a las experiencias distintas es fundamental para su desarrollo. La flexibilidad de movilizar los valores y creencias, en el sentido de no considerarlos únicos e inamovibles, facilita la aceptación de otras perspectivas y la empatía hacia otras cosmovisiones. En la misma línea Huenchullán y Stang (2018) señalan que “En el plano de la actitud, se trata de generar disposición y apertura para entender culturas distintas a la propia, ya sea en el ámbito emotivo, cognitivo y conativo, y para poder cuestionar las desigualdades establecidas entre ellas.

Con relación al conocimiento, “se trata de integrar un corpus conceptual que posibilite el entendimiento de una cultura, saberes y creencias distintas y, por último, habilidades asociadas a la interpretación de otros códigos y creencias, como también para adquirir nuevos saberes y conocimientos y para practicarlos con destreza”. (Huenchullán & Stang, 2018: 26).

A esto podemos sumarle lo que plantean investigaciones desarrolladas por el grupo INTER donde mencionan que “la competencia intercultural implica la capacidad de reflexión sobre la propia cultura, reconociendo su influencia en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás” (Aguado & Ballesteros, 2015:178).

Por tanto, se reconoce que las competencias interculturales son esenciales para el desarrollo de una buena convivencia escolar, ya que permite a las y los estudiantes interactuar de manera más afectiva y respetuosa estableciendo relaciones más positivas y significativas con sus pares y docentes, lo que también contribuye a combatir la violencia en las escuelas, y reducir el Bullying o acoso escolar hacia aquellos estudiantes que pertenecen a grupos de la diversidad cultural.

En la misma línea, Aguado (1991) plantea

“Educar interculturalmente es lograr la inclusión de todas y todos los ciudadanos erradicando las formas de poder fundamentadas en la diferencia entre culturas y construyendo espacios de convivencia caracterizados por la igualdad de condiciones y oportunidades para todos/as. Donde el reconocimiento de los derechos de la cultura del otro y el respeto a su cosmovisión, son elementos cruciales en la educación intercultural”. (Espinoza-Freire, & León-González, 2021).

La escuela es sin duda una estructura social importante que tiene la capacidad de reproducir tanto la cultura dominante como nuevas formas de pensar y relacionarse, lo que puede contribuir a la transformación de la sociedad. La educación intercultural busca precisamente este último objetivo y requiere un compromiso profundo por parte del profesorado, ya que son ellos quienes guían los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es fundamental que su práctica pedagógica esté guiada por una perspectiva crítica, antirracista y anticolonial que apueste a generar procesos educativos que, aunque no puedan liberarse completamente de las estructuras de dominación, al menos las pongan en evidencia y las cuestionen.

3.3.2 Importancia de la adquisición de competencias interculturales por parte del profesorado.

La adquisición de las competencias interculturales por parte de las y los docentes les permite interactuar de manera más efectiva y respetuosa tanto con sus estudiantes como con otros integrantes de su comunidad educativa que sean de otras culturas, lo que les ayuda a fomentar ambientes de

aprendizaje más inclusivos y respetuosos donde todos sus estudiantes se ven beneficiados.

Tal como lo plantean Espinoza-Freire, & León-González (2021) se hace imprescindible que los programas de estudio de las carreras de pedagogía contemplen entre sus contenidos temas tales como; culturas originarias, culturas afrodescendientes, normativas nacionales e internacionales de la educación intercultural y políticas públicas interculturales. De la misma forma en que consideramos necesario que las y los docentes se formen en perspectiva de género, antirracista y decolonial.

De la misma forma, Espinoza-Freire, & León-González (2021) comentan que la adquisición de competencias interculturales por parte del profesorado les da la capacidad de propiciar ambientes de aula interculturales en que prime el intercambio de saberes y el respeto a la diversidad, diseñar e implementar estrategias educativas que faciliten la integración de los conocimientos desde la cosmovisión de los alumnos procedentes de diferentes culturas, realizar investigaciones relacionadas con la interculturalidad e impartir las clases en la misma lengua de los alumnos, entre otras.

Otro aspecto relevante de las competencias interculturales del profesorado tiene que ver con su capacidad para poner en práctica las diferentes orientaciones que el Ministerio entrega en relación a la educación intercultural. Aunque es posible encontrar este enfoque en distintos objetivos de aprendizaje en diferentes asignaturas, generalmente los docentes no tienen la formación necesaria para incorporar esta perspectiva en las diversas situaciones de aprendizaje.

En conclusión, según plantean Cubillos, Romero y Navarro (2019), si el profesorado “desarrolla competencias profesionales interculturales podrá

ajustar críticamente sus prácticas pedagógicas al contexto social y cultural en el que se desenvuelven” (Cubillos, F., Romero, B., y Navarro, J., 2019). Por tanto, es fundamental que los docentes reciban la formación adecuada para integrar la educación intercultural en su enseñanza y así lograr una educación más inclusiva y equitativa.

3.4 Desarrollo de la educación intercultural en Chile

3.4.1 Bases del Programa de Educación Interculturalidad Bilingüe

El desarrollo de las reformas educativas en Chile ha estado marcado por procesos sociales importantes, al respecto, Riedemann, (2008) menciona que esta demanda de educación intercultural surge de la negociación social entre representantes indígenas y del gobierno en período pos dictadura. Gutiérrez, (2020) también reconoce el retorno a la democracia como el génesis de la elaboración de las políticas educativas interculturales, por lo que, teniendo esto en consideración, se hará una breve revisión de los principales fundamentos y políticas que sustentan este modelo EIB y su relación con los pueblos preexistentes, para de este modo poder obtener algunas reflexiones pertinentes respecto los aportes y/o críticas sobre la implementación del modelo de Educación intercultural bilingüe y con ello la revitalización de las lenguas ancestrales.

Historia y fundamentos

De acuerdo con los informes revisados sobre la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (desde ahora PEIB), se estima que los fundamentos de este modelo educativo se acercan más a una educación intercultural funcional¹² al sistema, lo que ha resultado en medidas compensatorias, por lo que a continuación se describen los sustentos del PEIB:

Con la aprobación de ley indígena en 1993, surge el programa “Orígenes”¹³, Programa Multifase de “Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas”, que se enmarca dentro de las medidas que el estado de Chile ha tomado para el apoyo y fortalecimiento de los pueblos originarios, específicamente los pueblos Aymara, Atacameño y Mapuche en zonas rurales, cabe destacar que las comunidades indígenas han estado siempre ligadas a la ruralidad.

Luego en 1995, con el objetivo de impulsar proyectos educativos, dirigidos a “incrementar el acceso a una educación pertinente” es que se crea un componente del programa de Educación Básica Rural, con el fin de aumentar la escolarización, el rendimiento y desarrollo de las personas indígenas. Más tarde se crea el convenio de cooperación CONADI, (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) servicio público chileno creado según la ley 19.253 (Ley indígena), para protección, fomento y desarrollo de las personas pertenecientes a pueblos indígenas reconocidos; llama la atención este concepto de “desarrollo” que se repite, ya que viene de la visión occidental de la esfera económica, desde el progreso capitalista.

¹² Término utilizado en el campo de la sociología con mirada utilitarista, empirista y positivista que se basa en hechos sociales y que supone un equilibrio entre las partes de un todo para que éste “funcione” como corresponde. (Fingermann, 2015)

¹³ Junto al convenio CONADI se consideran programas de Desarrollo (CNED, 2018).

De acuerdo al Estudio de Implementación del PEIB-Orígenes (2011) se constata que hasta el año 2000 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se configuró en torno a “experiencias piloto”, fecha en la que se institucionaliza este componente de Educación Rural, como un programa independiente (lo que implica mayores recursos para el programa) cuyo objetivo principal era enfocarse en “Mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos” (MINEDUC, 2011). Según el Consejo Nacional de Educación, se contempló un presupuesto de 133 millones de dólares para el programa “Orígenes” entre los años 2001 a 2010, para dos fases sucesivas. “En educación, el esfuerzo se concentró en la implementación del PEIB en los establecimientos educacionales focalizados (municipales y particulares subvencionados)”. (CNED, 2018, p.25)

Así, a partir de 2001, se centran los esfuerzos en 1) Formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo, para profesores y población indígena, acompañados de talleres de reflexión y formación. 2) Generar propuestas curriculares; el PEIB apoyó iniciativas de escuelas que pudieran adecuar, contextualizar y elaborar sus planes y programas en la línea de la cultura, lengua y cosmovisión de los pueblos indígenas, haciendo convenios de gestión municipal para llevar a cabo dichas iniciativas, lo que muchas veces ha significado depender de la voluntad de los Municipios.

Hasta el momento se entiende que el rol del Ministerio de Educación, ha sido permitir y apoyar a las escuelas que busquen propuestas de educación intercultural para indígenas, dejando algunos fenómenos sociales sin plantear aun: migración, racismo (antirracismo) o pueblos afro descendientes; mucho menos se visualizan las luchas sociales por el derecho a la educación y por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, así como justicia y reparación, diálogo que aún no se ha establecido.

Según el estudio de implementación a cargo del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), durante las primeras fases se revela que:

“En primer lugar, destaca la vaguedad de su objetivo, no hay ningún lineamiento respecto de la interculturalidad o el bilingüismo del Programa. En segundo lugar, la ausencia de un modelo de EIB sistematizado que se ofreciera como referente a las escuelas focalizadas u otras que quisieran adoptar el Programa. Por último, resulta relevante señalar la ausencia de estudios o evaluaciones que sistematizan la experiencia o indiquen analíticamente sus resultados.” MINEDUC (2011)

Estas primeras instancias de reforma educativa no tenían objetivos claros, se centraban solo en estudiantes indígenas y no existía un enfoque claro de Educación Intercultural, ya que, siguiendo las recomendaciones de los acuerdos internacionales, solo resultan en acciones que logren cumplir los estándares a los que se adscribe. Así, en las siguientes fases los lineamientos no cambian de manera significativa en cuanto conceptualización o alcance de la EIB y sigue existiendo un sesgo en el acceso a esta educación intercultural, dirigida solo a la población indígena

En resumen, entre los años 2004-2011, se crea la asignatura de Lengua Indígena, primera asignatura del PEIB (2009), la cual inicia su implementación en el 2010 en 1° año básico. “De acuerdo al Decreto 280 se incorporan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para el sector, sustentado en la Ley General de Educación y destinado a los niveles de 1° a 8° año básico. El mismo documento define el proceso de implementación como una secuencia que se extiende entre los años 2010 y 2017“. Acuña, (2012). En tanto, este nuevo sector en el currículum nacional se articula en torno a los ejes de oralidad y comunicación escrita.

Durante 2014, entraron en vigencia los Planes y Programas de estudio, para las lenguas indígenas Aymara, quechua, mapudungun y rapa Nui, contextualizados a dichas lenguas. También, se crea la Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII), que tiene como objetivo incorporar un enfoque transversal de interculturalidad para la política educativa en general, y reforzar el enfoque intercultural bilingüe para los pueblos originarios (MINEDUC, 2017a). Además, se incorpora oficialmente la figura del educador o educadora tradicional, esperando que se conforme una dupla pedagógica junto al profesor mentor para la implementación de esta nueva asignatura. Surge la duda de cómo se pensaba conformar esta dupla, ¿se tomó en cuenta si el profesor mentor tiene formación, experiencia o la visión de interculturalidad desarrollada en su praxis? Si bien es cierto, existen orientaciones y algunos materiales de apoyo, para guiar la labor tanto del docente como del educador o educadora.

En el marco legal, en los decretos 280 y 301 se reconocen los requerimientos para validar la calidad del educador tradicional, esto no implica que sea suficiente formación en Educación Intercultural para justificar una práctica crítica y reflexiva dentro de la dupla pedagógica. En esta dinámica, el educador debe legitimar sus conocimientos y su lugar en el aula, Lagos, (2015), menciona una preocupación no menor al respecto, y es que algunos educadores han señalado que no tienen tanta libertad para tratar los temas que consideran relevantes para su cultura, teniendo que remitir al conocimiento aceptado. Menciona, además, que si bien el educador cuenta con materiales de orientación, al no poseer formación universitaria, debe desarrollar su labor asociado al profesor mentor, lo que en algunos casos se traduce en relaciones asimétricas, ya que el educador no es profesor oficialmente, es más, en algunas escuelas muchas veces no se reconoce la labor del o la educadora.

Otro de los asuntos del PEIB que no queda del todo claro, es que en sus desafíos exista apenas el enunciado de interculturalidad para todos y todas, no

queda claro a qué se refiere, ya que, la implementación de los programas interculturales históricamente han sido focalizados, es decir, la implementación de los planes y programas interculturales son de carácter obligatorio sólo para las escuelas con matrícula de niños y niñas con apellidos indígenas (20%) y para escuelas que deseen impulsar en sus proyectos el enfoque intercultural. “¿Se trata de una educación focalizada a los establecimientos que están en zonas de concentración de población indígena; o se debe desarrollar una EIB para todos los educandos chilenos, desde el marco curricular nacional?” (MINEDUC 2011).

A partir del 2015 es que se concentran los cambios más significativos y actuales en el PEIB, se comienza a levantar información para la elaboración de la propuesta de Bases curriculares de la nueva asignatura “Lengua y cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales de 1° a 6 año básico”. Propuesta realizada en conjunto con distintas personas pertenecientes a pueblos originarios. “Este proceso involucró la participación de más de 6.000 personas pertenecientes a los nueve pueblos originarios y más de 300 encuentros realizados en las distintas etapas de la consulta.” (MINEDUC, 2021) Además de representantes de la Unidad de Inclusión y Participación (UIP), de la División Jurídica, de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), de la Secretaría de Educación Intercultural Indígena y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.” Quienes durante 2016 y 2017 conformaron mesas de trabajo para un levantamiento curricular, resultando, de acuerdo al informe, tres instancias específicas: Jornadas de levantamiento curricular a nivel macro zonal, Jornada Nacional de Levantamiento Curricular, y Conversaciones sobre formas de enseñanza y aprendizaje de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios.

Esta propuesta de bases curriculares, de acuerdo a la consulta indígena y mediante el acuerdo N° 155/2019, resultaron en la aprobación y entrada en vigencia de la nueva asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios

Ancestrales. Cabe destacar que entre el 2019 hasta la fecha, a partir de la consulta realizada a los pueblos interesados, se adecuaron los programas de estudio para la enseñanza de la Lengua y Cultura de los pueblos: Aymara, Quechua, Diaguita, Colla, Lickanantay, Rapa Nui, Mapuche, Kawésqar y Yagán.

Así, han pasado 27 años desde que se comenzaron a elaborar las políticas de educación intercultural esperando mejorar la calidad de los aprendizajes y contextualizar la enseñanza, pero, de acuerdo a los antecedentes, se cree que principalmente, para elevar el rendimiento académico de las y los niños y adolescentes indígenas insertos en el sistema escolar.

De acuerdo al MINEDUC y el Programa de Interculturalidad Bilingüe (2010-2016) se crea el PEIB con el fin de: “Contribuir al desarrollo de una ciudadanía con competencias y prácticas interculturales por medio del fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las culturas, lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios que habitan y han habitado el actual territorio de Chile”. Y con el objetivo principal: Incorporar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos de mejora educativa de los establecimientos educacionales del país. Programa que en su dimensión pedagógica se presenta como un modelo educativo que, de acuerdo a lo planteado en la página web, propone ampliar los horizontes culturales de las y los estudiantes para establecer el diálogo entre personas diversas, y que además desarrollen el pensamiento epistemológico, en pocas palabras, que sean capaces de aprender fuera de los contenidos que se abordan en el aula. Entonces, ¿cómo es que aún a pesar de tener claros los objetivos, no se logra contar con lineamientos y herramientas para abordar y propiciar una educación intercultural que favorezca precisamente estos objetivos?

A fin de cuentas, en Chile, la EIB se ve reflejada en el PEIB, que comprende la

asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios y se sustenta en:

i) Convenio de la Organización Internacional del trabajo (OIT) N° 169 que garantiza el derecho a la educación de los Pueblos indígenas y tribales.

ii) Ley General de Educación (LGE 20370) que establece obligaciones y principios, siendo uno de ellos el de interculturalidad, en el que se indica: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”. En los artículos 28, 29 y 30 compromete la enseñanza de la Lengua Indígena en establecimientos con alta población indígena para educación parvularia, enseñanza básica y media. Y el Decreto N° 280/ 2009, a través del Ordinario N°162/2019 en consideración de la consulta indígena, incorpora los Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos Obligatorios del nuevo Sector que reemplaza la asignatura de Lengua indígena para el nivel de educación básica y establece la obligatoriedad de implementar esta asignatura en todos los establecimientos que cuenten con una matrícula superior al 20% de estudiantes indígenas. Con el decreto N° 97/2021 que aprueba las bases curriculares de 1° a 6° año básico. (PEIB MINEDUC)

iii) Ley indígena 19253, bajo el “Artículo 32 La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales.” (CONADI, 2011)

Desde este punto de vista, la educación intercultural bilingüe debería

reflejar la diversidad cultural, lo que implica hacer reparo en las interpretaciones en la historia de Chile, por ejemplo, y empezar a reconocer que en Chile existe pluralidad. También significa promover la educación y el patrimonio vivo, ya no como parte del pasado que se quiere esconder; de modo que se configure en un enfoque de derechos con una dimensión integral y crítica del sistema con tal de hacer ver los entramados sociales e injusticias de este y a partir de ello, valorar las lenguas vernáculas, como desarrollo de la cultura, otorgando el mismo prestigio que otras lenguas que se vayan a enseñar en la escuela y no como parte de medidas compensatoria; no obstante, “es a partir de la revitalización de sus conocimientos y saberes que se fortalece la interculturalidad en contextos de diversidad cultural y lingüística”. (Orientaciones para la implementación del sector de lengua indígena en las escuelas del país en Loncón et. al, 2012)

3.4.2 Revitalización de las lenguas ancestrales

En este apartado no se pretende extender la fundamentación de la enseñanza de una lengua, ni desarrollar su planificación, más bien, se busca dar a conocer algunas de las razones más relevantes de cómo y por qué surge la necesidad de revitalizar las lenguas indígenas después de tantos años (e injusticias) en Chile, sus dificultades, alcance e inquietudes de las comunidades educativas.

La historia reciente que devela la situación de los pueblos preexistentes demuestra que se han generado profundas heridas y conflictos de relaciones que aún siguen sin resolver, algunos de estos conflictos tienen relación directa con la identidad colectiva de las personas. Para subsanar las violaciones sistemáticas a causa de la colonización, se opta por dirigir esfuerzos hacia “fortalecer los conocimientos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios

que aún mantienen vigente su lengua vernácula”. (PEIB MINEDUC) Y así también priorizar el proceso de revitalizar las lenguas.

Es este escenario, es necesario precisar que el uso de la Lengua indígena ha quedado reducido en el contexto comunitario de los pueblos, lo que de acuerdo a los planteamientos de Poblete (2019) tiene que ver con los efectos de dos siglos de políticas asimilacionistas y la incapacidad del Estado de revertir esta situación, lo que ha significado que el uso de las lenguas vernáculas comience a perderse entre las generaciones indígenas más jóvenes formados en contextos escolares homogeneizantes, que cada vez más, han dejado de hablar en sus lenguas de origen.

De este modo se empieza a dar mayor relevancia a la revitalización considerando que con la pérdida de una lengua, se puede perder la cultura y patrimonio de los habitantes de un territorio. En Chile están en uso las lenguas Aymara, quechua, rapa Nui, Kawésqar, Yagán, mapudungun y en procesos de reconstrucción se encuentra el Ckunza, del pueblo Lickantay (o atacameño), lo que en el currículum, se traduce en la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos indígenas y para el apoyo de los territorio, se encuentran disponibles, las bases curriculares de 1° a 6° (2021) y los programas de estudios, contextualizados para la enseñanza de estas lenguas en los cursos de 1° a 4° Básico (actualmente en construcción)

El Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, respecto de la revitalización lingüística, lo asume en el actual contexto “como un proceso dinámico y permanente de creación y recreación de prácticas y expresiones culturales indígenas y afrodescendientes” Expresiones que muchas veces fueron discriminadas y violentadas con la imposición de un sistema hegemónico. La vitalidad de las lenguas que actualmente se resisten a desaparecer, es solo gracias a la persistencia de los movimientos de los

pueblos indígenas y afrodescendientes ante los modelos impuestos.

En consideración de la contextualización, “Las cifras de la Encuesta CASEN 2015 muestran que en Chile tres de cada cuatro personas que se declaran pertenecientes a algún pueblo originario, afirman que no hablan ni entienden su lengua ancestral” (Ministerio de Desarrollo Social, 2015)” (CNED, 2018). Así también, declara el desafío que implica la enseñanza de lenguas originarias poco habladas por las comunidades y la necesidad de fomentar el reconocimiento y valoración de los pueblos originarios dentro del ámbito escolar, por último, se debe como propósito sistematizar la información disponible y aportar con datos actualizados respecto del desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile.

Es una meta, el sistematizar prácticas y experiencias nacionales e internacionales vinculadas a la implementación de la EIB. Una de las experiencias que ha propiciado el encuentro de una mirada más crítica del diseño curricular, se abordó en el Seminario Internacional Experiencias de Revitalización de Lenguas Indígenas, de acuerdo a la sistematización de esta experiencia interculturalidad, menciona el hecho de que “Tenemos la mala práctica de dar por desaparecidas lenguas y culturas, o de hablar de las «últimas o últimos hablantes», como actualmente ocurre con el Kawésqar y Yagán. Sin embargo, la experiencia histórica muestra que una lengua que la ciencia ha dado por desaparecida, con la voluntad y el compromiso de quienes la hablan, se puede revitalizar.” (Memoria. Seminario de experiencias de revitalización de la lengua indígena, 2019)

Por otro lado, es posible hacer la comparativa: si antes se enseñaban en las escuelas los idiomas como el alemán por razones comunicacionales, económicas, y debido al movimiento social de extranjeros europeos al país a comienzos del siglo XX, al respecto, Fuentealba et. Al. (2021) cuenta que

acorde a la población migrante, “se enseñaba inglés debido al alto número de inmigrantes ingleses que llegaron a las salitreras; en el centro se enseñaba francés, y en el sur se impartía el alemán debido a la creciente población alemana colonizadora (Lizasoain 2017; Farías 2005; Farías 1999 en Fuentealba et. Al, 2021); Ahora se busca enseñar las lenguas originarias, que el mismo Estado invisibilizó por años, en poco menos de cuatro horas semanales, a modo compensatorio, con contenidos seleccionados y en respuesta al contexto sociopolítico:

“Las políticas lingüísticas obedecen a objetivos y motivaciones macro dependientes del contexto político (Velásquez 2013) y, son opciones conscientes relativas a las relaciones entre las lenguas y la vida en sociedad (Calvet 2006), convirtiéndose en políticas lingüísticas impuestas por grupos dominantes que convencen a otros de aceptar y adoptar el uso e internalización de una lengua.” (Fuentealba et. al, 2021)

Es debido a la población migrante (socialmente aceptada) y bajo ese ideario blanco europeo, que surge la enseñanza y aprendizaje de otras lenguas en la escuela. El prestigio otorgado a estas lenguas occidentales es totalmente distinto al que se les otorga a las lenguas indígenas. Señala Loncón (2013) “las políticas educativas condujeron tanto a la pérdida de las lenguas como a la asimetría cultural, educativa y social que hoy afecta a los pueblos, que favorecieron al castellano en desmedro de todas las lenguas indígenas, invisibilizandolas” (Fuentealba et. al, 2021)

Hoy las políticas lingüísticas situadas en las escuelas buscan “valorar, sensibilizar, rescatar, revitalizar, reforzar, apoyar” (términos utilizados en documentos oficiales), la lengua y la cultura y derribar la discriminación, sin embargo, no son dirigidos transversalmente, por ejemplo, en las escuelas urbanas del norte debiesen tener conocimientos generales de las culturas

Mapuche, Selknam, etc. y con mayor profundidad en los pueblos Colla, Aymara, Lickanantay.

Del Pino y Vásquez (2022) aportan con su estudio sobre la comunicación oral en los planes y programas, y concluyen que estos si bien apunta a contenidos de la tradición oral y la oralidad respetando saberes culturales, lo hacen desde una mirada lingüística fragmentada del proceso de adquisición de la lengua; Lagos, (2015) mencionaba antes que los programas de lengua indígena, se ubican desde una mirada asimilacionista, “dando cuenta de una enseñanza y evaluación productiva de la lengua indígena, acorde al modelo educativo nacional liberal”.

Ante estos desafíos además se encuentran la necesidad de implementar estrategias y otorgar tiempo para responder a las exigencias estandarizadas del SIMCE, lo que resta valioso tiempo de otros aprendizajes para los y las estudiantes y presiona a las escuelas por ubicarlas en niveles. Esto se refleja en cómo se abordan las bases curriculares, que, tal como se indica el documento de priorización curricular “apunta al desarrollo de competencias comunicativas que engloban conocimientos, habilidades y actitudes, en el contexto de vida, pero que a fin de cuentas se convierten en conocimientos medidos, lo que favorece el sistema de rendiciones.

Parte de situar la labor docente en una perspectiva crítica es enfrentar estos y otros desafíos, como los procesos migratorios que se relaciona profundamente con la educación intercultural y la poca preparación docente en torno a este tópico que va en la línea de reconocer la diversidad existente en el territorio y tomar decisiones pedagógicas sobre la información cultural que se considera importante o imprescindible de ser transmitida, esta debe ser decidido por las comunidades educativas, no regidas siempre por el currículum nacional y en la medida de evaluaciones estandarizadas y conjunto con la participación de las

familias como parte importante de las comunidades educativas.

3.5 Desafíos que presenta el nuevo contexto de inmigración

El nuevo contexto de inmigración ha supuesto nuevos desafíos al sistema educacional chileno, ya que los nuevos flujos migratorios traen consigo una diversidad cultural a la cual no estábamos acostumbrados como sociedad y que exigen al sistema educativo entregar orientaciones y herramientas a las comunidades educativas para que puedan integrar a las y los nuevos estudiantes y otorgarles una educación pertinente e integral. Entendiendo que, como plantea Torres (2002)

“La integración se configura como un proceso dinámico de acercamiento y empatía recíproco entre el inmigrante y la sociedad de acogida y supone el reconocimiento de valores de cada grupo donde el otro es reconocido en su diferencia como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social”. (Barrios-Valenzuela, LA, & Palou-Julián, B., 2014).

Dentro de los desafíos que se deben enfrentar están; superar la barrera idiomática que presentan muchos estudiantes (especialmente de Haití), subsanar por medio del derecho a la educación, la vulneración de derechos que sufren muchos NNA que no tienen regularizada su situación migratoria, combatir el racismo que se expresa mediante acciones de violencia y discriminación hacia personas afrodescendientes, de la misma manera que la

xenofobia contra extranjeros, abrirse a conocer la historia y cultura de otros pueblos y naciones para una mejor comprensión de los nuevos estudiantes, entre otros.

Por ello, creemos que este nuevo contexto de inmigración, también nos ofrece la oportunidad de propiciar las modificaciones necesarias al currículum, que permitan validar e integrar nuevos conocimientos que poseen las distintas naciones y pueblos de nuestro continente.

A continuación, se darán a conocer antecedentes del nuevo contexto migratorio que vive nuestro sistema educacional, que nos permitirá comprender los desafíos que afronta y reflexionar en torno a la necesidad de robustecer la noción de interculturalidad.

3.5.1 Algunas consideraciones respecto a la inmigración

Son millones las personas que se desplazan alrededor del mundo por una diversidad de razones. En el mejor de los casos las personas lo hacen para conocer otras realidades culturales, para estudiar, o para desempeñarse laboralmente en trabajos que ofrecen buenos salarios, sin embargo, esta no es la realidad de toda la gente que migra, mucho menos, de quienes pertenecen a países del mal llamado “tercer mundo”, quienes se han visto obligados a desplazarse para huir de conflictos armados, narcotráfico, dictaduras, consecuencias del extractivismo en sus territorios, extrema pobreza y también, a propósito de las consecuencias de la crisis climática, la escasez hídrica.

En estos contextos los emigrantes buscan desplazarse hacia países desarrollados o en vías de desarrollo, para mejorar la situación de empobrecimiento que viven en sus propios países, aun cuando los países a los que llegan les ofrecen trabajos precarios, donde además de bajos salarios no ofrecen buenas condiciones laborales, por lo que se mantienen en condiciones de vulnerabilidad.

Sumado a esto, las personas que se desplazan deben enfrentarse a las políticas migratorias de los países, que muchas veces tienen un carácter excluyente; que frena la inmigración y por consiguiente estimula la inmigración irregular, o un carácter de aceptación pasiva; que si bien permite el acceso de personas inmigrantes no hace mayores esfuerzos por facilitar el proceso de asentamiento, provocando que transcurra mucho tiempo desde la llegada de los inmigrantes hasta su regularización, lo que acrecienta su precarización. Es necesario recordar, que dentro de las personas que emigran encontramos a niños, niñas y adolescentes, que cuando están en situación de irregularidad, corren un alto riesgo de que sus derechos sean vulnerados.

Si bien siempre han llegado inmigrantes a Chile, por diversos motivos y en distintos momentos históricos, donde en un determinado tiempo, esta inmigración incluso fue alentada por el estado de Chile, para colonizar territorios del sur, con lo cual se normaliza la llegada de “extranjeros¹⁴”. Desde la década de los noventa a la actualidad, la llegada de personas provenientes de países vecinos, a quienes se les reconoce como inmigrantes, no ha tenido tan buen recibimiento, principalmente debido a su nacionalidad y su color de piel. De esta manera, “el cuerpo inmigrante surge como la frontera que indica la

¹⁴ Se pretende presentar la diferencia de percepción que existe entre extranjeros e inmigrantes. Donde los primeros son bien acogidos mientras que los segundos no por los prejuicios hacia su nacionalidad y color de piel.

diferencia entre lo nacional/no nacional, es decir entre lo bueno y lo malo que lo muestra como objeto contaminante, construcción negativa que termina ejerciendo diversas violencias expresadas en prácticas racistas físicas, verbales y simbólicas”. (Guzmán Torres, G., (2017).

Por tanto, se puede comprender que la inmigración que proviene de países vecinos o de población racializada, que fenotípicamente se ve diferente es blanco de prejuicios y discriminación, donde esta última la definiremos en base a lo que indica la Organización Internacional para las Migraciones (OIM):

“Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basen en determinados motivos, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas.”

Cabe decir que la discriminación puede tener un carácter social, que provenga de la sociedad civil, o institucional, referido a prácticas discriminatorias ejercidas por organismos del Estado, que pueden estar orientadas a facilitar o dificultar tanto el ingreso como la permanencia de inmigrantes de ciertas nacionalidades.

Distintos estudios dan cuenta de prácticas discriminatorias contra los migrantes en Chile en términos de su origen, situación socioeconómica, nacionalidad, color, apariencia, idioma o acento, y de cómo han sido percibidos como una “amenaza” o peligro. Por otro lado, “los ámbitos respecto a los que se ha estudiado la discriminación contra los migrantes en Chile han sido

principalmente aquellos relativos a las políticas migratorias y en los espacios como las escuelas y barrios”. (Guzmán Torres, G., 2017, p. 21)

Con ambos tipos de discriminación podemos encontrarnos en el sistema educativo y las distintas escuelas en que haya estudiantes extranjeros, por lo que es necesario combatir los prejuicios que puedan existir en los distintos actores de las comunidades educativas para asegurar procesos educativos en los que todos y todas las estudiantes se sientan incluidos y valorados, y tengan las condiciones necesarias para aprender. He aquí la importancia de comprender qué es y cómo opera el racismo en nuestra sociedad y como esta se refleja en las escuelas, para poder frenarlo y erradicarlo a partir de la educación.

3.5.2 Características de los escolares inmigrantes en Chile.

Como ya se ha mencionado, desde la década del 90 en adelante nuestro país ha sido testigo de inmigraciones provenientes de países vecinos, como Argentina, Perú y Bolivia, sin embargo, en la última década los flujos migratorios se han diversificado, sumándose inmigraciones provenientes de países como Colombia, Ecuador, Venezuela, República Dominicana y Haití, con lo cual aumenta la diversidad cultural de nuestra sociedad, al igual que el componente afro descendiente.

Debido a esto es que la cantidad y proporción del alumnado extranjero en el sistema escolar chileno ha aumentado en 271% en el periodo entre 2015 a 2018, pasando de 30.625 alumnos extranjeros a 113.585 (UNICEF, 2020). Según un análisis realizado por el Servicio Jesuita a Migrantes, a partir de la base de datos del Sistema de Información General de Estudiantes del

Ministerio de Educación, 240.515 estudiantes extranjeros se matricularon en el sistema escolar chileno en 2022, lo que representa un 6,6% de la matrícula total.

La situación del aumento acelerado de matrículas de estudiantes extranjeros en el sistema educacional propició que el Ministerio de Educación desarrollara una Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, que se describe más adelante, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes, la cual apuesta por asegurar la matrícula, beneficios y certificación de estudios a todos los NNA, sin discriminar por su condición migratoria, debido a que, estudios han revelado que:

“La condición migratoria irregular de los padres sigue siendo un obstáculo para la admisión de sus hijos(as) a los establecimientos educativos. Así, algunos colegios exigirían documentación o requisitos fuera de la norma, mientras que otros simplemente negarían la matrícula bajo la excusa de que no quedan cupos o de que no pueden recibir estudiantes extranjeros” (Stefoni et. Al., 2010).

Distribución de la matrícula escolar migrante

Los datos del Centro de Estudios del MINEDUC del 2018 dieron cuenta que el 59.5% del total de estudiantes extranjeros se había matriculado al año 2018 en establecimientos municipales y dependientes de algún Servicio Local de Educación, mientras que tan solo el 5,7% de la matrícula de alumnos extranjeros correspondía a colegios particulares pagados (UNICEF, 2020).

El informe “Migración en Chile: Aprendizajes y desafíos para los próximos años”, del Servicio Jesuita a migrantes, da cuenta que el 57% de los/as

estudiantes migrantes estudia en un establecimiento educacional de dependencia pública (municipal o servicios locales de educación) y el 38% en un establecimiento particular subvencionado. Al contrario de los/as estudiantes chilenos/as, quienes solo un 34% está en establecimientos públicos y un 56% estudia en establecimientos subvencionados. (Servicio Jesuita a Migrantes, SJM, 2022). Eyzaguirre, Aguirre y Blanco (2019) indican que los estudiantes extranjeros “no solo se concentran en establecimientos municipales, sino que también en aquellos con bajo promedio SIMCE, alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y menor indicador en clima de convivencia escolar, comparado con los locales”. (UNICEF, 2020). **Lo que exige a la educación pública mayores esfuerzos por otorgar una educación integral y de calidad**, donde el enfoque intercultural se vuelve fundamental para combatir la desigualdad, sobre todo considerando la situación de vulneración en la que se encuentran muchos estudiantes extranjeros.

En cuanto a la distribución territorial de la matrícula migrante, el informe del Servicio Jesuita a Migrantes (2022) muestra que existen mayores porcentajes de matrícula migrante en las regiones del norte del país: Tarapacá, Antofagasta y Arica y Parinacota, alcanzando cada una el 14%, 13% y 10% respectivamente. A pesar de que estas tres regiones presentan altos porcentajes de matrícula migrante, la Región Metropolitana (en la que el 8% de sus estudiantes son extranjeros) concentra el 57,8% de las matrículas migrantes de todo el país, acumulando un total de 110.972 estudiantes extranjeros (Servicio Jesuita a Migrantes, SJM, 2022).

En el caso de Arica, esta forma parte de un territorio que históricamente ha tenido la característica de ser multicultural, debido a su cercanía con las fronteras de Perú y Bolivia, y donde de hecho, se conoce por realizar anualmente el Carnaval Andino con la Fuerza del Sol, al cual asisten músicos y

bailarines de Chile, Bolivia, Perú, Argentina y otros países. Sumado a esto, en los sectores rurales, habita una parte importante de población inmigrante de origen Aymara, por lo que sus escuelas llevan tiempo implementando planes de Educación Intercultural Bilingüe. Esto hace que las experiencias de educación intercultural desarrolladas en Arica sirvan de experiencia para las escuelas de otros territorios.

Aumento de la presencia afrodescendiente a propósito de los nuevos flujos migratorios.

En Chile siempre ha habido presencia de afrodescendientes, pese a ello, recién en el año 2019, el pueblo tribal afrodescendiente chileno tuvo su reconocimiento legal, donde la Ley 12.151 señala que:

“Se entiende por afrodescendientes chilenos al grupo humano que, teniendo nacionalidad chilena en conformidad a la constitución política de la república, comparte la misma cultura, historia, costumbre, unidos por la conciencia de identidad y discurso antropológico, descendientes de la trata transatlántica de esclavos africanos traídos al actual territorio nacional entre los siglos VI y XIX y que se auto identifique como tal.”
(Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2020).

No obstante, con la llegada de los nuevos flujos migratorios el concepto afro chileno se ha ido ampliando debido a que ha aumentado el número de afrodescendientes nacidos en Chile, ya sea de padres “chilenos” o de padres “inmigrantes”. Respecto a las familias inmigrantes, un 16% de los núcleos familiares migrantes tiene como cuidador principal a un adulto que se considera afrodescendiente. Esto implica, que un 19% de los NNA migrantes pertenece a núcleos afrodescendientes. (Unicef, 2020, p.73) Según el estudio de UNICEF,

los núcleos familiares con presencia afrodescendiente se concentran principalmente en núcleos haitianos, colombianos y venezolanos.

El mismo estudio, en el cual se encuestó a NNA migrantes en Chile reveló que un 18% de ellos se identifica como afrodescendiente versus un 1% de los NNA chilenos. Nuevamente es entre los NNA haitianos (92%), colombianos (31%) y venezolanos (7%) donde se concentra la mayor proporción de afrodescendientes. (UNICEF, 2020).

Esto nos conduce a los resultados del estudio realizado por Stefoni et. al (2016), en que se reconoce por parte de una comunidad educativa la demanda de un cambio o adecuación curricular para afrontar la educación intercultural, que pueda atender las particularidades de las y los estudiantes extranjeros, puesto que la rigidez del curriculum actual no permite incorporar temas que sean más atingentes a la nueva realidad migratoria. Por tanto,

“Se hace indispensable realizar propuestas y adecuaciones curriculares que acerquen la educación escolar colonizadora a una educación intercultural, no sólo pensada en la diversidad social y cultural sino también en la diversidad de género, religión, política, tradiciones, pensamientos y de todas las áreas del ser humano”. (Fuentes & Arriagada, 2020).

Teniendo en consideración que, lamentablemente, las personas afrodescendientes, son víctimas de diversas formas de violencia, debido a la ideología racista que opera tanto a nivel social como institucional es que se hace patente el desafío de incorporar el enfoque antirracista a la educación intercultural, que debiese desarrollarse en todos los establecimientos educativos. Este enfoque antirracista en palabras de Auernheimer:

“Es una iniciativa pedagógica orientada a transmitir habilidades para combatir el racismo, la xenofobia y la violencia. La cual parte de considerar que las escuelas no son espacios neutrales, y que, por lo tanto, cualquier forma de enseñanza anti-racista debe entenderse como educación política”. (Stefoni et al., 2017).

Lo que implica comprometerse con erradicar la negligencia ante el tema del racismo en los centros educativos, al igual que en el resto de la sociedad, procurando una toma de posición del centro educativo y dejando de considerar los problemas racistas como problemas individuales de los alumnos, padres o profesores”. (González, 2014). Sino dentro de las estructuras de poder que visualizamos, la estructura detrás de la violencia simbólica, las estructuras de dominación, etc., por tanto:

“la educación [intercultural] antirracista, debe construir un diálogo entre identidades, observándonos todos como sujetos de derecho y personas con capacidades intelectuales. Esta servirá para reconstruir la pérdida de identidad a la que muchos niños afrodescendientes e indígenas se someten con la migración. Y al niño receptor entender que este cuerpo que migra es un ser íntegro, con historia, memorias, y saberes propios, así mismo, aceptando y abrazando las suyas.” (Micolta, J. 2019).

3.5.3 Orientaciones para la inclusión de estudiantes inmigrantes

En el contexto escolar, debido al alza sostenida de inmigración que ha conllevado al incremento de estudiantes extranjeros, las comunidades educativas se han visto enfrentadas al desafío de incluir a dichos estudiantes y otorgarles una educación de calidad. Lo cual no ha sido sencillo, sobre todo si

se tiene en consideración que muchos de estos estudiantes se encontraban en situación migratoria irregular, lo que no les permitía acceder a los mismos beneficios educativos que los estudiantes nacionales, o, como es el caso de los estudiantes haitianos estos se encontraban con la barrera idiomática, o en el caso de estudiantes afrodescendientes, estos se vieron enfrentados a discriminaciones racistas.

Ante esto las comunidades educativas manifestaron la necesidad al Ministerio de Educación de entregar lineamientos concretos que facilitarían la inclusión de estudiantes extranjeros y, particularmente, que resolvieran temas administrativos de acceso, evaluación, subvención y apoyos requeridos por este grupo de especial atención. (MINEDUC, 2018). Lo que demuestra que “La ausencia de una política pública que oriente, capacite y entregue las herramientas necesarias al sistema escolar dificulta la construcción de una escuela intercultural”. (Alarcón & Gotelli 2021).

La política Nacional de estudiantes extranjeros viene a ser la consolidación de una serie de iniciativas, normativas e instancias en torno a la inclusión del estudiantado extranjero y pretende favorecer “el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas de este grupo de especial protección dentro del sistema educacional chileno, generando dispositivos que den respuesta a necesidades particulares de las distintas comunidades educativas que lo integran, mediante la propia reflexión y análisis”. (Ministerio de Educación, 2018).

El documento “Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018 - 2022”, plasma el proceso de construcción de dicha política, que requirió de instancias de encuentro entre los distintos actores de las comunidades educativas, Ministerio y otros organismos del estado vinculados a migración, para poder abordar la temática de la forma que merece y subsanar las diversas

deficiencias existentes, que van más allá de la necesidad de orientaciones para hacer efectiva la matrícula de las y los estudiantes extranjeros, sino que requiere de apoyos pedagógicos para su inclusión en las comunidades escolares y el logro del desarrollo de sus aprendizajes.

Respecto al diagnóstico que se elaboró el año 2016, a partir de la conformación de distintas mesas de trabajo, se darán a conocer algunos de los elementos que nos parecen adecuados para comprender el panorama nacional que enfrenta el sistema educativo respecto al contexto de la inmigración, al igual que nos permiten comprender qué información considera para propiciar una mejor inclusión del estudiantado extranjero, y cómo esto se relaciona con la perspectiva intercultural.

La información que levantó el diagnóstico muestra:

- Del MINEDUC y sus servicios asociados:
 - Se menciona que la regulación vigente adolece de un enfoque de DDHH.
 - Una gran cantidad de estudiantes extranjeros no cuenta con RUN nacional, lo que les impide acceder a beneficios en igualdad de condiciones respecto de los nacionales.
 - Se evidencia desconocimiento por parte de funcionarios del Ministerio, acerca de la normativa y procedimientos de convalidación y reconocimiento de estudios, lo que genera barreras que vulneran el derecho de la población extranjera.
 - El concepto de interculturalidad suele estar asociado al trabajo desarrollado con pueblos originarios. Lo que representa una comprensión deficiente de la interculturalidad. (Ministerio de Educación, 2018).

- Por otro lado, de las comunidades educativas se evidencia:
 - Que hay un sentimiento de soledad frente al desafío de trabajar con la diversidad (estudiantes prioritarios, con necesidades educativas especiales, diversidad sexual, migrantes, pertenecientes a pueblos originarios, etc.)
 - No se explicita en los PEI ni en los PME la inclusión de diversos grupos históricamente vulnerados.
 - Existen barreras idiomáticas para abordar el currículum, además de poca flexibilidad y falta de pertinencia de los contenidos.
 - Hay un problema de mala administración de recursos por parte de las corporaciones municipales o hay falta de ellos, lo que vulnera a las escuelas que dependen de estos entes. (Ministerio de Educación, 2018).

- Investigaciones enfocadas en estudiantes extranjeros, recomiendan, entre otras cosas:
 - Ofrecer educación temprana de alta calidad, adaptada al desarrollo del idioma.
 - Repensar las políticas de educación. Las barreras idiomáticas y las diferencias culturales pueden ser mal interpretadas como una falta de habilidad y potencial, cuando este no es el caso.
 - Trabajar con los padres migrantes. Si bien los profesores son fundamentales en el éxito de los estudiantes en las escuelas, también lo son los padres y madres. (Ministerio de Educación, 2018).

Respecto al proceso de construcción de la política nacional de estudiantes extranjeros, cabe mencionar que “tuvo un componente participativo con la intención de representar con pertinencia la realidad de las familias migrantes al interior de los establecimientos educacionales”. (Ministerio de educación, 2018).

Así, los espacios de participación que se desarrollaron persiguieron el objetivo de: generar diálogo entre las comunidades educativas y los organismos del ministerio, conocer las gestiones que desarrollan los establecimientos educativos que poseen una alta matrícula de estudiantes extranjeros, sensibilizar a los funcionarios del ministerio respecto de las necesidades de las comunidades educativas, identificar las estrategias que desarrollan las comunidades educativas para la inclusión de estudiantes extranjeros, conocer las percepciones de los distintos actores que conforman las comunidades educativas.

Respecto a los enfoques de la política educativa dirigida a estudiantes extranjeros se declaran: el Enfoque de Derechos Humanos, Enfoque inclusivo, Enfoque Intercultural, Enfoque de gestión territorial e interseccional, Enfoque de Género, Enfoque participativo, Enfoque ético. Donde, para efectos de esta investigación, presentaremos su concepción del enfoque intercultural: Vale decir que el documento reconoce que más que un enfoque lo que expresa es un acuerdo, donde la interculturalidad es entendida como:

“...un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. La interculturalidad favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual”. (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

4. Recomendaciones para una praxis pedagógica Intercultural

Hasta el momento, la presente investigación nos ha permitido acercarnos al estado actual del desarrollo de la educación intercultural en Chile a través de la reflexión y análisis de distintos documentos del Ministerio de Educación y de diversas investigaciones referidas al tema. Esto nos permite comprender las complejidades que nuestro sistema escolar afronta, donde una preocupación importante es el racismo. En la introducción del texto "Prácticas pedagógicas interculturales", El CPEIP (2018) menciona que distintos estudios han informado sobre "la presencia de actitudes racistas y de discriminación hacia extranjeros y por nacionalidad entre el alumnado migrante internacional en

escuelas de Chile, de parte de los diversos actores que componen la comunidad educativa" (Tijoux, 2013a; Tijoux, 2013b; Riedemann & Stefoni, 2015). Lamentablemente, estas actitudes también se manifiestan hacia el alumnado indígena, lo que demuestra que aún queda mucho por avanzar.

En ese sentido, como lo mencionan Fuentes, G. & Arriagada, C. (2020). Se hace necesario desarrollar "propuestas y adecuaciones curriculares que acerquen la educación escolar colonizadora a una educación intercultural, no sólo pensada en la diversidad social y cultural sino también en la diversidad de género, religión, política, etc." (Fuentes, G. & Arriagada, C. 2020).

Bajo ese prisma, las y los docentes desempeñamos un papel crucial en el desarrollo de la educación intercultural, al ser responsables de mediar los procesos de enseñanza – aprendizaje de la diversidad de estudiantes, propiciando que estos puedan aprender de, y apreciar, las distintas culturas con las que coexistan.

Para ello es importante que el profesorado desarrolle procesos reflexivos en torno a los propios prejuicios y estereotipos que podrían afectar el aprendizaje de estudiantes culturalmente diversos, siendo conscientes que ello implica hacer esfuerzos para poder interactuar de manera más efectiva y respetuosa con ellos.

Estos procesos reflexivos deberían acompañar la adquisición de competencias interculturales que permitan desarrollar estrategias educativas que posibiliten la inclusión de los conocimientos de la diversidad cultural.

De nuestra consideración, es importante:

- La generación de un ambiente de aula seguro y respetuoso en que todas y todos los estudiantes puedan sentirse cómodos y motivados a expresarse y compartir sus ideas, independiente de su origen cultural.
- La promoción del respeto mutuo y la comprensión, a través de la disposición a conocer y valorar las distintas formas y concepciones de vida, fomentando el respeto y la tolerancia hacia la diferencia.
- Incorporación de recursos interculturales, que permitan conocer, comprender y valorar otras culturas, como por ejemplo; textos, música, películas, arte y costumbres, etc. Donde es importante visibilizar tanto obras como representantes de otras culturas.
- Ornamentación de la sala con elementos decorativos que hagan alusión a la diversidad, de manera que todos y todas se sientan incluidas y representadas.

Del documento Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género (2017), rescatamos lo siguiente:

- Con el afán de incluir la cultura del estudiantado inmigrante, también se puede incorporar en las clases palabras de otros países para ampliar el vocabulario y la fonación, como lo hizo la escuela Cornelia Olivares tras el taller “Mis amigos del mundo”. (Riedemann, A. y Stang, F., 2017). También se pueden incorporar palabras pertenecientes a los idiomas de los pueblos originarios.
- Trabajo con arte terapia en instancias de talleres para establecer espacios de valoración de la diversidad en la escuela, donde la herramienta del arte terapia permite debilitar barreras y generar mayor apertura. (Riedemann, A y Stang, F., 2017).

- Utilización de metodologías que propicien visibilizar y reflexionar en torno a la cotidianidad y extensión de los estereotipos y prejuicios, y sobre el modo en que esa volatilidad actúa como base de actitudes y prácticas discriminatorias, tanto respecto de los otros como uno mismo. (Riedemann, A y Stang, F., 2017).

Considerando que la ampliación de la educación intercultural debe implicar cambios profundos, adscribimos a algunos postulados presentes en el texto Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno, 2020. Tales como:

- La necesidad de la incorporación de una perspectiva intercultural en el currículo, para que esta no esté restringida solo al ámbito de la convivencia, lo que debe expresarse tanto en el currículo como en los textos de estudio, donde es importante que los pueblos originarios se presenten como un elemento del presente y que se tematice la migración internacional que se ha desarrollado desde la segunda mitad del siglo XX, la cual también se ha expresado en Chile. (Stefoni et al. 2020).
- Importancia de profundizar en la formación de las carreras de pedagogía, a través de la incorporación del enfoque intercultural en sus respectivas mallas curriculares. (Stefoni et al. 2020).

De la misma forma adherimos a lo que plantea González Yuste (2014) quien hace prevenciones respecto a en que no debe traducirse la educación intercultural donde menciona entre otras cosas que:

- No consiste en poner en marcha actividades añadidas y desconectadas que suelen reducirse a algunas jornadas multiculturales aisladas con manifestaciones musicales, gastronómicas o de "moda étnica". (González Yuste, L. 2014).

- Tampoco consiste en un conjunto de actividades dirigidas "exclusivamente" para los alumnos minoritarios. Ello se traduce en un modelo compensatorio que se centra en los presuntos déficits de ese tipo de alumnado. (González Yuste, L. 2014).
- no debe ponerse en marcha sólo en centros donde hay un número alto de alumnos minoritarios ya que no tiene prioritariamente una función "paliativa" de una realidad concreta, sino que ha de responder a un proyecto global. (González Yuste, L. 2014).
- No puede centrarse tampoco a "determinadas áreas" curriculares porque ningún ámbito académico es ajeno o neutro a la perspectiva cultural. (González Yuste, L. 2014).

Estos últimos planteamientos son relevantes porque otorgan prevenciones al proceso de reflexión del docente, previo a la planificación de situaciones educativas, en las cuales se debe incorporar el enfoque intercultural, pero no desde una mirada superficial, ni asimilacionista.

5. CONCLUSIONES

Como se pudo apreciar en esta revisión, la Educación Intercultural, se debe concebir como un proyecto educativo, que contribuye al desarrollo de la ciudadanía con competencias y prácticas interculturales, más respetuosa, equitativa, con mayores y mejores herramientas para afrontar la diversidad presente.

Por tanto, a partir del trabajo indagatorio acerca de la trayectoria de la educación intercultural en el sistema educativo chileno, se pudo conocer el largo recorrido que ha tenido el desarrollo de este enfoque, principalmente a

través del Programa de Interculturalidad Bilingüe, el cual ha pasado por distintas etapas y así también por distintos objetivos, lo que hoy se ve reflejado en la nueva asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos originarios Ancestrales, sin embargo, aún quedan nudos críticos por resolver si se quiere llegar a una educación intercultural para todos y todas, como enuncia el Ministerio en sus discursos y compromisos.

Las Bases Curriculares para esta nueva asignatura fueron “mejoradas” por el Mineduc, a partir de una consulta indígena realizada a representantes de los nueve pueblos originarios durante 2019. Pero de acuerdo a lo investigado, esto provocó, en palabras de Gutiérrez (2020) que una gran cantidad de participantes se bajaran del proceso, ya que cuestionaban el hecho de que el programa no ofrecía “aplicabilidad real al interior de los establecimientos educacionales, y por considerar que no respetaba el Convenio 169, al querer ser ejecutada únicamente en escuelas primarias con al menos 20% de estudiante indígenas en su matrícula y no a nivel país.” Por lo que fue altamente cuestionado por los actores de distintas comunidades educativas, especialmente los representantes de los pueblos indígenas, de igual manera se validó esta consulta.

Con la serie de características que posee esta implementación de política pública, se cree que está lejos de ser una verdadera educación intercultural ya que, si bien, el PEIB “sería parte de un aparente esfuerzo por establecer un nuevo trato con los pueblos originarios que paradójicamente implica el silencio del Estado ante sus demandas políticas y sociales y un accionar represivo ante sus diversos modos de resistencia.” (Gutiérrez, 2020) como menciona la autora, termina siendo “un nuevo espacio de control de los conflictos” esto debido al enfoque que se observa en sus bases, que surgen de los programas de los estados neoliberales, de organismos internacionales y de agendas de desarrollo, por lo que sigue manteniendo el carácter funcional al

sistema y el Estado, ya que se orienta a compensar “minorías”, para dar acceso a la educación, y no como un programa central en las políticas educativas, lo que resulta en políticas asimilacionistas que tienden a la folclorización de los elementos de una cultura, donde la Educación intercultural se desarrolla sin tocar las estructuras de dominación. Además, no se reconocen los aspectos sociales, políticos y económicos de los pueblos ni las relaciones de subalternización que han existido en el Estado Chileno (ello también recae como responsabilidad en la educación). Entonces, de partida, implicaría analizar y replantear las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios, como bien explica la misma autora:

“...en la medida que el Estado redefine su relación con ellos, se podrá avanzar en la construcción de un diálogo respetuoso y auténtico entre diferentes culturas, donde el encuentro colaborativo y participativo posibilitará la creación de una nueva escuela en la diversidad” (Gutiérrez, 2020)

Otra de las dificultades que presenta este programa, se debe a que, en lugar de ser transversal a todo el sistema educativo, se centra solo en el ciclo básico restringiendo aún más el acceso a una educación necesaria para las sociedades actuales, siendo además altamente focalizada. Es por ello que se piensa la Educación Intercultural de manera **transversal** y no solo para aquellas escuelas con 20% de matrículas, como actualmente se plantea, impulsando un verdadero espacio de intercambio y diálogo con los saberes.

En esta misma línea se devela también que, la estandarización del conocimiento indígena no logra responder a las necesidades de la educación sobre (y para) los pueblos indígenas, ni tampoco a los compromisos de revitalización y preservación de las lenguas ancestrales, ya que el enfoque que posee actualmente no alcanza a cumplir estos objetivos debido a las dificultades antes mencionadas.

De acuerdo a esta premisa, entonces, surge la siguiente pregunta ¿existe la necesidad de ampliar el enfoque intercultural? Al respecto, es indudable la existencia de distintas culturas en la sociedad actual y esta diversidad presente no viene solo de la cultura ancestral de los pueblos indígenas, sino también se expresa en las personas migrantes, afrodescendiente, sin olvidar, que Chile se caracteriza por ser diverso de Norte a Sur por sus características geográficas, por la historia y por las nuevas identidades que representan a las personas.

Este nuevo contexto de inmigración ha traído desafíos al sistema educacional chileno. A pesar de los esfuerzos por integrar a NNA en las escuelas, existe el componente de discriminación y racismo arraigado en el imaginario social. Por lo tanto, sólo a través de la educación se pueden cambiar estas lógicas de pensamiento estereotipado acerca de la otredad. Es necesario combatir el racismo mediante acciones concretas que den cuenta de cómo opera en nuestra sociedad y cómo se refleja en la escuela. Esto exige mayores esfuerzos por otorgar una educación integral y de calidad, donde el enfoque intercultural se vuelve fundamental para combatir la desigualdad. Ya que el programa de interculturalidad bilingüe no aborda estas temáticas transversales en la conformación de una sociedad que no discrimine y donde las personas convivan en igualdad de derechos, se vuelve necesario plantear la ampliación o, más bien, la transversalización de este enfoque en todo el sistema educativo, especialmente desde la formación docente hacia el currículum.

Dentro de las acciones concretas que se pueden realizar hacia la transversalización del currículum, potenciando **las competencias interculturales**, está la misión de discutir y replantear la rigidez del currículum actual, el cual deja poco espacio para incorporar temas más atingentes a la realidad de diversidad actual. Es por ello que, se requieren acciones políticas concretas y propuestas curriculares que visibilicen formas de violencia racista y

discriminación. Así, los PEI y PME deberían incluir en sus proyectos a los grupos diversos que históricamente han sido vulnerados e invisibilizados.

Un componente más ha quedado fuera de este programa, esto son las familias, actualmente ni el programa ni el currículum ni la formación docente, propician en sí, estrategias para la socialización entre las escuelas y las familias de modo que se dé una mayor conexión con los entornos comunitarios, en tal caso, queda la tarea de abordar propuestas desde y para las comunidades educativas y generar un diálogo que supere la lógica de políticas de arriba hacia abajo e identificar las estrategias que desarrollan para mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes, el rol del Mineduc debe ser mayor al de permitir y apoyar iniciativas, deben impulsar, sistematizar, divulgar, financiar y reconocer el trabajo realizado.

Por último y no menos importante, otro de los aspectos que se critica respecto del desarrollo o del programa es la poca libertad que pueden tener los y las Educadoras Tradicionales para tratar temas relevantes, la subordinación al profesor de aula y poco reconocimiento que hay por parte del Estado en su labor como transmisores de cultura, conduciría a relaciones asimétricas, que no contribuyen a los objetivos de la Educación Intercultural.

Así, se puede concluir que, la revitalización de las lenguas es un compromiso importante, pero se debe entregar la formación y herramientas necesarias en perspectivas críticas para valorar la cultura de los pueblos y no caer en procesos sucedáneos y esto no es solo tarea de los actores de las comunidades indígenas. Se requiere avanzar hacia la enseñanza en contextos culturales diversos no sólo de elementos como las comidas típicas, la vestimenta, etc. Sino también hacia el conocimiento de las dimensiones políticas y económicas de los pueblos. Modificar el currículum nacional, revisando y analizando las narrativas de héroes, efemérides en base a un

conocimiento de la historia mono cultural y con tendencia al nacionalismo que desconoce la historia de subalternización de los pueblos.

5.1 Proyecciones

La diversidad cultural con que cuenta nuestro país, y los distintos conflictos sociales que existen entre los distintos grupos que conforman nuestra sociedad, hace necesario que la educación que promueve el sistema educativo y se lleva a cabo en las millones de aulas del país, fomente el reconocimiento y valoración de esta diversidad cultural y busque subsanar la brecha educativa que existe entre las y los estudiantes de distintos orígenes culturales y socioeconómicos, pero bajo una perspectiva de derecho que considere tanto el derecho a la educación, como también los derechos culturales de los pueblos.

Esto último supone un desafío mayor, sobre todo si se analiza desde la perspectiva crítica, ya que esta última implica una reflexión sobre las relaciones de poder y las estructuras de dominación que están presentes en la sociedad incluyendo aquellas que afectan a los llamados “grupos étnicos y culturales minoritarios”, de manera que se pueda trabajar en construir relaciones más justas y equitativas entre los diferentes grupos presentes en la sociedad.

La investigación da cuenta, de cómo el sistema educativo ha intentado desarrollar políticas en torno a la educación intercultural, principalmente en materia de enseñanza de la lengua y cultura de los pueblos originarios, que se puede evidenciar en la creación del programa de la asignatura “Lengua y cultura de los pueblos originarios Ancestrales”, pero también a través de las recientes orientaciones para la inclusión de estudiantes extranjeros a propósito

del nuevo contexto de inmigración que vive nuestra sociedad y por consiguiente el sistema educativo.

Sin embargo, en términos generales se evidencian falencias en este intento del sistema educativo de propiciar una educación intercultural, las cuales como se mencionó anteriormente, tienen que ver con; la continuación de la focalización de la enseñanza de la lengua y cultura de los pueblos originarios, lo que no permite que el sistema educativo propicie el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural a nivel nacional; la dificultad del eje de enseñanza de la lengua indígena para efectivamente revitalizar y preservar las lenguas; la falta de formación del profesorado en competencias interculturales; la falta de orientaciones para incorporar a las familias en los procesos educativos; la necesidad de realizar modificaciones al currículum nacional que sean pertinentes con el enfoque intercultural; y la falta de formación en perspectiva antirracista por parte del profesorado y de los directivos de los establecimientos, de manera que la educación intercultural y antirracista, se lleve a cabo en todos los espacios e instancias de las escuelas.

Por todo lo anterior se hace evidente la necesidad de transversalizar el enfoque intercultural a todo el sistema educativo, lo que tiene implicancias en distintos ámbitos, como, por ejemplo:

1- Formación docente: que debiese traducirse en la inclusión de este enfoque en las mallas curriculares de todas las carreras de pedagogía del país, y no solo en aquellas que estén insertas en contextos de altos índices de población indígena, ya que, como hemos evidenciado en esta investigación, para avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva se requiere que todo el estudiantado adquiera competencias interculturales.

2 - Modificación y flexibilización curricular: Que dé paso a la incorporación de otras cosmovisiones y conocimientos en los procesos de enseñanza -

aprendizaje, a la vez que problematice las relaciones de dominación, permitiendo una relación más horizontal entre los distintos grupos étnicos y culturales.

Por tanto, se requiere de un compromiso por parte de los distintos actores del sistema educativo en Chile, partiendo por el Ministerio que, dada la importancia de la educación intercultural, debiera generar indicaciones para que las universidades incorporen este enfoque en sus mallas curriculares, y se puedan generar las modificaciones necesarias al currículum.

De la misma manera, las comunidades educativas deberían procurar que los actores involucrados en los procesos de enseñanza tengan la formación necesaria para generar procesos de enseñanza - aprendizaje y una convivencia escolar en que esté presente la interculturalidad y se atienda a la diversidad cultural.

Un tema aparte tiene que ver con las dificultades que se presentaron en esta investigación, una de ellas se relaciona con el desconocimiento de teorías e información presente en los distintos documentos que representan la política educativa intercultural. Esto es preocupante, ya que la información obtenida es importante para el ejercicio docente y sugiere que es necesario socializar la información existente sobre educación intercultural al profesorado, además de formarlo en teorías y competencias interculturales. Además, la gran cantidad de investigaciones en torno a interculturalidad y educación intercultural dificultó la elección del abordaje en esta investigación. También se considera que la falta de formación en metodologías de investigación fue un obstáculo.

6. REFLEXIÓN CRÍTICA

La motivación por investigar en torno a la concepción de interculturalidad y el desarrollo que esta ha tenido en la educación en Chile, a través del ejercicio de documentación y condensación de información sobre esta temática, surge bajo la reflexión acerca de la necesidad de contar con las herramientas y competencias necesarias para afrontar la diversidad en el aula desde una perspectiva crítica, que nos permita desafiar las estructuras de dominación que hoy en día oprimen a distintos grupos, dentro de los cuales, sin duda estará algún o alguna estudiante.

Al adentrarnos en dichas teorías es posible evidenciar el entramado de sistemas, como el capitalismo, colonialismo y patriarcado, que operan a través de distintas estructuras y dispositivos sociales para mantener el orden de las cosas, en el cual un grupo privilegiado se beneficia, mientras las grandes mayorías de personas sufren la desigualdad que generan estos sistemas.

Teniendo esto en consideración, analizar el sistema educativo y la función que cumple dentro de este orden de cosas no es algo sencillo, dado que implica reconocer su complicidad. He ahí el aporte que entregan las teorías críticas, que nos permiten ampliar nuestra mirada, comprender dónde estamos situadas y reflexionar acerca de cómo queremos aportar en la transformación de la sociedad, a través de nuestra práctica pedagógica.

En este sentido, optamos por asumir la perspectiva de que la escuela y el aula de clases puede ser un escenario de disputa a la ideología dominante que valida y reproduce la desigualdad social, la violencia y la discriminación, y donde la educación intercultural puede contribuir a la generación de conciencia social crítica en el estudiantado, alentando la reflexión acerca de sus propias identidades culturales y cómo estas se relacionan con otras culturas, lo puede llevar a un compromiso activo en la sociedad.

Por ello, hacemos eco de las ideas de Freire, quien, como lo plantea Walsh (2017) destacó la responsabilidad [del/la docente] de pensar críticamente. Esto conlleva una ética consigo mismo y con el mundo, que es inseparable de la praxis pedagógica que “se enraiza en la lucha contra las condiciones de opresión y sus manifestaciones” (Walsh, C., 2017, p.38). De ahí la importancia de la formación docente, y de cómo, cómo se muestra en esta investigación, la adquisición de competencias interculturales, ya que consideramos, contribuyen al ejercicio de una pedagogía que aspira a ser más crítica y emancipadora.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón-Leiva, J., & Gotelli-Alvial, C. (2021). Migración de estudiantes internacionales a Chile: Desafíos de la nueva educación pública. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29(68). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6261>

Barrios-Valenzuela, LA, & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. Revista Educación y Educadores, 17 (3), 405-426.

Bengoa, J. (2000). La emergencia indígena en América Latina. Fondo de

Cultura Económica.

Cañulef, E., Fernández, E., Galdames, V., Hernández, A., Quidel, J., & Ticona, E. (2002). Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/483>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación (2018) Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf

Consejo Nacional De Educación (CNED). (2018) Informe de Opinión sobre Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de: https://www.cned.cl/sites/default/files/informe_educacion_intercultural_bilingue.pdf

Consejo Nacional De Educación (CNED). (2018) Informe de opinión del cned. Educación Intercultural Bilingüe: Siete retos para el Sistema Educativo Chileno. Recuperado de: https://www.cned.cl/sites/default/files/resumen_ejecutivo_educacion_intercultural_bilingue.pdf

Corbetta, S. & UNESCO IIEP Buenos Aires Oficina para América Latina. (2021). Políticas Educativas e Interculturalidad en América Latina. Estado del arte (2015 - 2020). Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377573>.

Cubillos, F., Romero, B., & Navarro, J. (2019). El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la

formación inicial docente en Chile. Cuadernos de Investigación Educativa, 10(2), 91-104. Epub 01 de diciembre de 2019. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2909>

Curriculum Nacional (MINEDUC, s.f). DECRETO 97 ESTABLECE BASES CURRICULARES DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS ANCESTRALES, PARA LOS CURSOS DE 1º A 6º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA, Decreto n.º 97 (2021, 9 de febrero) (Chile). Diario Oficial, (42876). <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1155730>

Del Pino, M. & Vasquez, M. (2022). Enseñanza de la comunicación oral en contexto indígena. Educ. Pesqui, 48 Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/g4GxBDSdD8hx4fvvW6NnYhd/>

Espinoza-Freire, Eudaldo E., & León-González, Jorge L. (2021). Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador. Información tecnológica, 32(1), 187-198. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000100187>

ESTABLECE LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR QUE REGULA LA ADMISIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES, ELIMINA EL FINANCIAMIENTO COMPARTIDO Y PROHÍBE EL LUCRO EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES QUE RECIBEN APORTES DEL ESTADO, Ley n.º 20845 (2015, 8 de junio) (Chile). Diario Oficial, (41177). <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Ley n.º 20370 (2009, 12 de septiembre) (Chile). Diario Oficial, (39461). <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

ESTABLECE NORMAS SOBRE PROTECCIÓN, FOMENTO Y DESARROLLO DE LOS INDÍGENAS, Y CREA LA CORPORACIÓN NACIONAL DE DESARROLLO INDIGENA, Ley n.º 19253 (1993, 5 de octubre) (Chile). *Diario Oficial*, (34683).

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>

Ferrão C. Vera, M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36 (2), 333-342. Valdivia. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>

Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Editorial siglo veintiuno.

Fuentes, G. & Arriagada, C. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, Artículo e1107. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1107

Fuentealba, L.; Friz, M.; Sumonte, V. ; Sanhueza, S. & Ramírez, B.. (2021). La Enseñanza de Lenguas en Chile: Una Mirada desde la Planificación y Política Lingüística. *Estudios filológicos*, (68), 69-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132021000200069>

González Yuste, L. (2014). Por una educación antirracista. *Aula intercultural*. Recuperado de: https://aulaintercultural.org/wp-content/uploads/2014/04/ed_antirracista.pdf

Gutierrez, G. (2020). La interculturalidad en Chile: tensiones y desafíos en torno a la educación intercultural bilingüe. *Cuaderno de Trabajo Social*, (Nº15)

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7699101>

Guzmán Torres, G., (2017). María Emilia Tijoux (Editora) Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración. Editorial Universitaria Santiago de Chile, 2016 280 pp. ISBN 978-956-11-2502-5. Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública, XV (26), 167-180.

Hernández, L., Guasgua Flores, A., & Santana Monteros, K. (2022). Aprendizaje significativo y competencias interculturales en la modalidad virtual. IV Congreso Internacional De La Universidad Nacional De Educación, 341-350. Recuperado de: <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/538>

Huenchullán Arrué, C., & Stang Alva, F. (2018). Un marco conceptual para la búsqueda de buenas prácticas pedagógicas interculturales. En PRÁCTICAS pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula, 21–30.

Ibaceta, V. (2018). Análisis de la noción de Interculturalidad y su aplicación en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) [recurso electrónico]. Memoria (sociólogo(a))--Universidad de Chile.

Jara, L. & Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. Estudios pedagógicos (Valdivia), 45(3), 333-351. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300333>

Lagos, C. (2015). “El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?”. Pensamiento Educativo. Revista

de Investigación Educativa Latinoamericana 52, (1), 84-94.

Lohaus, M. (2021). Segundas lenguas en el currículum nacional chileno: Tensiones históricas y epistemológicas. *Revista Enfoques Educativos*, 18, 166–179. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.65052>

Loncón, E.; Castillo, S. & Soto, J. (2016) Consultoría que Oriente el Proceso de Definición del Concepto de Interculturalidad para el Sistema Educativo. Recuperado de: <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/INTERCULTURALIDAD-INFORME-FINAL.pdf>

Micolta, J. (2019). Chile no necesita una educación inclusiva, necesita una educación antirracista. *AFROFÉMINAS*. Recuperado de: <https://afrofeminas.com/2019/08/28/chile-no-necesita-una-educacion-inclusiva-necesita-una-educacion-antirracista/>

Ministerio de Educación. (2011). PEIB-Orígenes. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2107>

Ministerio de Educación (2017). PROGRAMMA EIB 2010-2016 <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

Ministerio De Educación. (2018). POLÍTICA NACIONAL DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS 2018-2022. Recuperado de: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. Recuperado de: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Orientaciones-Estudiantes-Extranjeros.pdf>

Ministerio de Educación (2021): BASES CURRICULARES LENGUA Y CULTURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS ANCESTRALES 1° a 6° año de Educación Básica. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-143635_bases.pdf

Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2021). Informe Final. Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico. Santiago, Chile.

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2020). MEMORIA Seminario Internacional Experiencias de Revitalización de Lenguas Indígenas 2019. Recuperado de: https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/03/memoria-seminario_libro-digital.pdf

Medina, W. & Huamán, J. (2019) Utopía y realidad de la interculturalidad crítica con fundamento decolonial. Horizonte de la Ciencia, 9 (17), 43-53. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5709/570967709006/html/>

Méndez, J. (2021). LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y LOS DESAFÍOS DE LA COLONIALIDAD DEL SABER Una propuesta epistémica: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Mondaca, C. & Sánchez E. (2018). EDUCACIÓN INTERCULTURAL, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. Diálogo andino, (57), 3-8. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300003>

Naciones Unidas. (2008). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Organización de los Estados Americanos. (2013). CONVENCIÓN INTERAMERICANA CONTRA EL RACISMO, LA DISCRIMINACIÓN RACIAL Y FORMAS CONEXAS DE INTOLERANCIA. oas.org. https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-68_racismo.asp

Ortiz, A.; López, M. & Pedrozo, Z. (2018). Decolonialidad de la educación. Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial. DOI: 10.2307/j.ctv1t8c2w.

Pérez, R. & Sandoval, D. (2020). La geografía de la desigualdad y del poder. CIPER Chile. Recuperado de: <https://www.ciperchile.cl/2020/02/26/la-geografia-de-la-desigualdad-y-del-poder/>

Poblete, M. (2019). Educación intercultural Bilingüe en Chile. Bcn.cl. Recuperado el 27 de septiembre de 2022, de http://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recueto_historico_final.pdf

Quintrileo, C., Yáñez, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

en Chile. Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 23(1), 45–61.

Riedemann, (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? Revista INDIANA, 25. DOI: <https://doi.org/10.18441/ind.v25i0.169-193>

Riedemann, A Stefoni, C., Stang, F., & Guerrero, A. (2017). Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Global Citizenship Education (GCED) Clearinghouse|UNESCO & APCEIU. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170102spa.pdf>

Servicio Jesuita a Migrantes, SJM (2021). Migración en Chile. Anuario 2020. Medidas migratorias, vulnerabilidad y oportunidades en un año de pandemia (Nº2). Santiago, Chile. Recuperado de https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2021/04/Anuario-2020-MEC-280421-version-final_compressed.pdf

Servicio Jesuita a Migrantes, SJM (2022). Migración en Chile. Lecciones y desafíos para los próximos años: Balance de la Movilidad Humana en Chile 2018 - 2022 (3). Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>

Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. Revista Electrónica Educare. Vol 19, pp 117-129 DOI: . <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

Stefoni, C., Rojas, M.T., Riedemann, A., & Stang, F. (2020). Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo. En G. Valdés & F. Ruiz-Tagle (Eds.), Horizontes y propuestas para

transformar el sistema educativo chileno. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.4453>

Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Subdirección Nacional de Pueblos Originarios, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019). Reconocimiento legal al pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/encuentro-culturas-indigenas/wp-content/uploads/sites/22/2020/07/subpo-reconocimiento-legal-pueblo-afrodescendiente-chileno.pdf>

Tubino, F. (2004). "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico". En: Mario Samaniego Mario y Carmen Garbarini (comps.), *Rostros y fronteras de la identidad*, pp.151-164. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

UNESCO & Universidad Nacional de Colombia. (2017). **COMPETENCIAS INTERCULTURALES** Marco conceptual y operativo.

UNICEF. (1990). **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO.**

UNICEF (2020). Estudio exploratorio de caracterización de niños, niñas y adolescentes migrantes de América Latina y el Caribe y sus familias en Chile. Recuperado de: <https://www.unicef.org/chile/media/4476/file/Informe.pdf>

Vargas Cárdenas, A. (2020). Tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile sobre Derechos Humanos. Recomendaciones internacionales con incidencia constitucional. (ASESORÍA TÉCNICA PARLAMENTARIA). https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28223/1/Acerdos_internacionales_e_incidencia_constitucional_rev_BH.pdf

Wade, P. (2021). Racismos latinoamericanos desde una perspectiva global. Nueva Sociedad, (292). <https://nuso.org/articulo/racismos-latinoamericanos-desde-una-perspectiva-global/>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo Interculturalidad Crítica, 75–96. Recuperado de: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_4559.pdf

Walsh, C. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Alternativas. Recuperado de: <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>

Zapata, C. (2019). Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS), Recuperado de: http://www.calas.lat/sites/default/files/4_claudia_zapata_crisis_del_multiculturalismo.pdf

Zuchel Lovera, L. & Henríquez Leiva, N. (2020). Una crítica a la interculturalidad desde la interculturalidad crítica. *Revista de Filosofía Hermenéutica Intercultural*, (33), 85–103. <https://doi.org/10.29344/07196504.33.2298>