

SIGNIFICADOS QUE OTORGA EL PROFESORADO A LAS PRÁCTICAS INTERCULTURALES EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

Ibarra Bravo, Felipe
Universidad de Chile
Felipeibarra@ug.uchile.cl
<https://orcid.org/0009-0001-4411-1349>

Resumen: La educación intercultural ha tomado fuerza en el último tiempo en nuestro país (Chile). Es por ello que los distintos establecimientos educativos deben situarse en esta realidad y comenzar a aplicar prácticas interculturales en pos de una efectiva inclusión. Siguiendo esta línea, el siguiente proyecto de tesis tiene por objetivo, mediante el análisis de contenido y una metodología cualitativa, comprender los significados que el profesorado otorga a las prácticas de interculturalidad en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú (Santiago de Chile). Esto permitirá comparar y analizar las diferentes nociones que prevalecen por parte del cuerpo docente de una escuela en relación a este concepto. Conjunto con lo anterior, se espera generar posibilidades de estudio respecto a esta temática y así visualizar el fenómeno de la interculturalidad desde una nueva perspectiva. En definitiva, la relevancia y el aporte de este trabajo radica en comprender el contexto en que se desarrolla el fenómeno, las perspectivas subjetivas, las experiencias y las propias nociones de los y las docentes.

Palabras clave: Interculturalidad; prácticas interculturales; significados; educación básica.

Meanings given by teachers to practices intercultural in an educational establishment

Abstract: Intercultural education has become more popular in our country, Chile, over the last few years. That is why, the different educational institutions must be situated in this reality and begin to apply intercultural practices to establish an effective inclusion. Therefore, the following thesis project aims, through content analysis and a qualitative methodology, to understand what intercultural practices mean to teachers in a school located in Maipú (Santiago de Chile). This project will allow comparing and analyzing the different perceptions that exist by the teaching staff of a school in relation to this concept. Furthermore, it is expected to explore other studies regarding this topic by visualizing the phenomenon of interculturality from a new perspective. In conclusion, the relevance and contribution of this work lies in understanding the context in which the phenomenon develops, the subjective perspectives, the experiences, and the teachers' own ideas.

Keywords: Interculturality; intercultural practices; meanings.

Texto de la ponencia

1. Introducción

Una de las diversas inclinaciones que se han sostenido en el debate sobre políticas educativas en el último tiempo en la región latinoamericana es la vinculación que tienen estas con el reconocimiento hacia las propias identidades que se reúnen en el espacio escolar y que afectan, cuando no existe tal reconocimiento, en la experiencia educativa de los y las estudiantes, en sus aprendizajes y en su convivencia con los demás (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas¹ [CPEIP], 2018²). Tales políticas tienen su base en dar respuestas a la diversidad cultural y étnica que se presenta en América Latina, donde, además de la población autóctona³ y mestiza que convive en cada territorio, hay que considerar a los más de 100 millones de personas afrodescendientes en la zona. Por su parte, también hay que sumar a esta heterogeneidad, a la población que se moviliza y migra dentro del mismo espacio continental hacia otras ciudades y otros países vecinos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura⁴ [UNESCO], 2012).

Hechas las consideraciones anteriores, cabe destacar que, en este contexto de pluralidad cultural, la educación cumple un rol importante al considerarse un aparato emancipador y transformador de la sociedad, pues esta debiese apoyar a la edificación de un Estado que se pueda considerar intercultural para el bienestar de la comunidad. En ese sentido, la formación en la etapa escolar presenta grandes desafíos, como lo es, por ejemplo, el desarmar los preceptos occidentales que nos rigen hasta el día de hoy (Lázaro et al., 2022).

En el caso particular de Chile, la situación es similar al contexto del resto de Latinoamérica. La falta de políticas gubernamentales que guíen al constructo de una escuela intercultural tiene como consecuencia el no poder entregar soluciones concretas a la ascendente diversidad presente en los distintos centros educacionales. Como resultado de aquello, se continúan perpetuando los principios e ideas de la cultura hegemónica, lo que implica la imposibilidad de generar igualdad (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Tal como lo plantea Walsh (2014), existe una clara diferencia en el discurso de agentes educativos y la política del Estado, sobre elementos como interculturalidad, democratización y modernización, siendo la interculturalidad en la actualidad una respuesta a la globalización.

De acuerdo con los razonamientos que se han revisado hasta el momento, y en vinculación con esta investigación es que se pretende comprender, desde un enfoque teórico-metodológico cualitativo, las interpretaciones que el profesorado le da a sus prácticas interculturales, tomando en consideración las propias voces de quienes son parte del fenómeno.

2. Problema de investigación

¹ Desde ahora, CPEIP.

² Trabajo realizado por la Unidad Técnica de Inclusión del CPEIP en conjunto con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO en base a las propias prácticas pedagógicas que se presentan dentro de las comunidades educativas.

³ UNESCO (2012) señala que en Chile la población indígena se ve reflejada entre un 5% y un 10% respecto a la población total del país.

⁴ Desde ahora, UNESCO.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia⁵ [UNICEF] (2021) sistematiza la información acerca de la Educación Intercultural Bilingüe⁶ (EIB) en América Latina y el Caribe. En relación con esta, plantea que, a partir del año 2000, 17 países de América Latina y el Caribe comenzaron a implementar la EIB, los cuales han tenido avances diferenciados. Según la entidad, la mayoría de las iniciativas en la materia han surgido de las comunidades indígenas y la sociedad civil.

De acuerdo al contexto macro en que se realiza este estudio, podemos mencionar, por ejemplo, la Ley General de Educación^{7 8} (LGE), la cual fue promulgada en el año 2009. En ella, se establecen una serie de principios en los cuales se basa la ley. Uno de ellos es el de la interculturalidad. Por ende, se garantiza que: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (p.1). Otro de los principios que se incluyen es el de diversidad, en el cual se establece que el sistema tiene por obligación promover y respetar la diversidad cultural.

A partir de lo señalado anteriormente, nace el interés investigativo en relación a la temática de prácticas interculturales, estableciendo como propósito realizar una investigación que permita analizar los significados que otorga el profesorado hacia este tipo de prácticas.

El Ministerio de Educación^{9 10} [MINEDUC] (s.f) enuncia que ha asumido la educación intercultural como un compromiso, en el cual se busca entregar una educación de calidad a todos los niños y niñas del país. Para ello, dispone incluir la cultura, lengua, cosmovisiones, etc. en las políticas educativas. Esto se materializa en la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual nace en el año 1996 (Gutiérrez, 2020) y, hasta hace poco, está en periodo de diseño y aplicación de las Bases Curriculares redactadas por el Ministerio.

Por otro lado, además de los pueblos indígenas, MINEDUC (2022) menciona la llegada masiva de estudiantes extranjeros como un desafío en cuanto a Derechos Humanos y respuesta a la diversidad del sistema educativo. Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), al 2021, residen en Chile un total de 1.482.390 personas extranjeras, de las cuales, la mayoría proviene de Venezuela, Perú, Haití, Colombia y Bolivia.

En cuanto a esto, MINEDUC (2022) también indica que, entre los años 2017 y 2021, ha habido un aumento porcentual de un 157% de estudiantes extranjeros/as matriculados/as en el sistema educacional. Algunas de las brechas que enfrentan los establecimientos educativos para trabajar con estudiantes migrantes que menciona el Ministerio son la dificultad para aplicar enfoques de inclusión o interculturalidad por

⁵ Desde ahora, UNICEF.

⁶ Desde ahora, EIB.

⁷ Desde ahora, LGE.

⁸ Ley 20370. Esta norma fue refundida por Decreto con Fuerza de Ley el año 2010.

⁹ Desde ahora, MINEDUC.

¹⁰ El Ministerio de Educación presenta un Portal de Educación Intercultural en sus medios digitales: <https://peib.mineduc.cl/institucionalidad/>

parte de la política y las y los profesionales, el uso de herramientas pedagógicas para la valoración de la diversidad, la ausencia de apoyo para estudiantes migrantes y sus familias y la falta de actualización de normativas relativas a la temática.

Adentrándonos en lo particular de esta investigación, el establecimiento¹¹ en donde se desarrollará el estudio es un colegio chileno municipal de Enseñanza Básica, perteneciente a la Región Metropolitana, específicamente a la comuna de Maipú. Además, señalar que la escuela cuenta con un sello distintivo de interculturalidad¹². En este punto, cabe cuestionarnos la implicancia de este sello, a la vez, el cómo se traduce en las acciones e ideas que tiene el profesorado sobre sus propias prácticas interculturales dentro de este contexto educativo.

De esto se desprenden los objetivos de la investigación, los cuales son:

General:

Comprender los significados que el profesorado de educación básica otorga a las prácticas de interculturalidad en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú.

Específicos:

1. Conocer las experiencias del profesorado de educación básica sobre las prácticas interculturales en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú.
2. Analizar los significados del profesorado de educación básica sobre las prácticas interculturales que se desarrollan en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú.
3. Describir las prácticas interculturales que se evidencian en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú.

3. Marco de referencia

Nociones sobre interculturalidad

De acuerdo a UNESCO (2005), la interculturalidad hace referencia a la existencia de una interacción igualitaria de diferentes culturas y a la oportunidad de crear expresiones culturales pensadas en la comunidad, fortaleciendo así el diálogo y el respeto mutuo entre los pueblos. Por otra parte, López (2009), señala que, para definir interculturalidad, no solo basta con hablar acerca de las relaciones entre diversas culturas, sino que esta debe considerar un reconocimiento de aquellas culturas, es decir, dentro de la estructura y matriz colonial, la relación entre las culturas está caracterizada por el

¹¹ En el apartado del Muestreo (capítulo IV), se entrega una caracterización más profunda del establecimiento en cuestión.

¹² El Ministerio de Educación (2015) señala que los sellos educativos “son los elementos que caracterizan, sintetizan y reflejan la propuesta formativa y educativa que una comunidad quiere desarrollar. Son los elementos que le otorgan identidad a la escuela/liceo, que la hacen singular y distinta a otros proyectos educativos” (p. 31).

conflicto. Puesto que, en esta estructura de poder, están presente fenómenos como las relaciones de clase y la opresión cultural.

Cabe agregar en este punto lo planteado por Walsh (2008), quien, para aclarar las ideas con respecto a la interculturalidad, hace una diferenciación entre este término y los significados de multiculturalidad y pluriculturalidad, los cuales, muchas veces, se tienden a categorizar como sinónimos, pero que, en realidad, poseen diferencias semánticas.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se presenta la siguiente tabla, la cual resume la diferenciación entre los conceptos anteriores propuestos por Walsh:

Interculturalidad	Multiculturalidad	Pluriculturalidad
<ul style="list-style-type: none"> ● Elemento aún en construcción. ● Búsqueda de la transformación social y política del colectivo humano. ● Asume las diferencias sociales, políticas y económicas presentes. ● Intercambio de saberes, prácticas y conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conjunto de culturas que no tienen relación entre ellas dentro de un contexto con una cultura imperante. ● Se desentiende de la idea de una desigualdad social. ● Las culturas que comparten un mismo espacio no necesariamente se relacionan, más bien se segregan. ● Culturas excluidas de una participación social. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Coexistencia de diversas culturas en un mismo territorio sin una mayor profundidad en sus interrelaciones. ● No implica una interacción igualitaria entre culturas. ● No persigue una transformación social y política. ● No consigue mayor grado de inclusión e igualdad.

Interculturalidad y educación

En Latinoamérica, el concepto de interculturalidad, según Ajagán (2017), está históricamente ligado justamente a la educación, específicamente, a la escolaridad indígena, es por esto que este término tiende a asociarse a la etnicidad. Una situación muy parecida sucede cuando se habla de interculturalidad en la educación chilena. Riedemann (2008) indica que, si bien existen autores que quieren reivindicar esta condición (entendiendo la interculturalidad para todos y todas quienes participen del sistema educativo, lo cual se puede generalizar hacia toda persona que se sienta perteneciente a nuestro país), desde las nociones que subyacen de la política estatal, lo intercultural es sinónimo de educación para indígenas.

En este contexto, toma relevancia lo planteado por Bekerman (2020), quien señala que las concepciones sobre etnicidad dejan de lado la diversidad social que se debiese considerar al hablar de cultura y, del mismo modo, da cuenta que los problemas que rodean a la educación intercultural tienen un estrecho vínculo con la epistemología normativa de la identidad y la cultura. En relación a esto último, no es lo más idóneo proponer la noción de interculturalidad solamente del punto de vista de la etnicidad. Sobre

la base de los planteamientos anteriores, es prudente citar a Giménez (2003), quien da a entender que en los centros educativos existe una inclusión aparente, esto debido al modelo de homogeneización que nos rige, en ese sentido, la asimilación y la fusión cultural establecen que las escuelas no logran ser interculturales, para cumplir con este fin dentro de estos espacios se debiese aceptar la diversidad cultural como algo positivo. En definitiva, el objetivo de la interculturalidad, vinculándola a la educación, según Walsh (2005), es fomentar procesos que ayuden a construir sociedades más justas, equitativas, diversas y donde se viva, verdaderamente, la democracia.

Según Stefoni et al. (2016), hay ámbitos en los cuales se debe poner atención para abordar la educación desde una perspectiva intercultural. Estos son realizar acciones políticas que vayan en función de disminuir las desigualdades sociales (ya que, según el artículo, no se pueden focalizar las acciones equitativas solo en el ámbito educativo sin hacerse cargo del entorno social). También, se menciona la necesidad de una propuesta didáctica que incluya los saberes de diversas culturas. Según las autoras, actualmente, en las escuelas ha ingresado un número creciente de estudiantes inmigrantes, por lo que las/os profesionales y directivos han tenido que pensar en nuevas estrategias que permitan dar respuesta a este nuevo escenario. Dichas acciones han sido implementadas considerando la ausencia de una política generalizada. En este sentido, dicha política es un desafío para el futuro de la educación.

Rozas (2018) señala que nos encontramos en una nueva era, en la cual, las discusiones son en torno a la diversidad y la plurinacionalidad. Como una respuesta para esto, el autor propone la pedagogía intercultural. Referente a aquello, algunos puntos indispensables son el diálogo entre diversas comunidades, los derechos colectivos como un aspecto central para la conversación entre los diversos paradigmas culturales. Finalmente, la epistemología es un aspecto, que el autor, propone como fundamental, puesto que, plantea como necesario que exista una relación entre las diversas formas de ver el mundo, sin imponer el conocimiento occidentalizado como la única verdad.

A raíz del escenario actual en Chile, en el cual la población migrante ha ido aumentando a medida que pasa el tiempo. Para Joiko y Vásquez (2016), los datos en relación con los migrantes en las escuelas son escasos. En relación a lo descrito por las autoras, estas mencionan que los y las estudiantes migrantes se enfrentan a interacciones en donde está muy presente la discriminación y el racismo. Algunos estudios han asociado el fenómeno migrante con los conceptos de integración e inclusión, puesto que la llegada de estudiantes extranjeros a las escuelas del país se relaciona con cómo las instituciones trabajan con la diversidad. En este sentido, son más las acciones integradoras (en este caso, asimilacionistas), producto del currículum monocultural chileno.

En cuanto a la formación de docentes, Sanhueza et al. (2016) hablan de competencias comunicativas interculturales. Las cuales debieran considerar que el profesorado adquiriera valores y actitudes que se orienten al respeto por la diversidad, conociendo las subjetividades de los diferentes contextos de sus estudiantes. Además, es importante que se adquieran competencias que le permitan pensar en metodologías, técnicas y diseños desde un enfoque intercultural.

Práctica intercultural

Para definir las prácticas interculturales que se desarrollan dentro de una escuela, tomamos en cuenta lo señalado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas [CPEIP] (2018) en su versión actualizada para dicho año del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) sobre lo que sería una buena práctica pedagógica intercultural. En ese sentido es que el CPEIP indica que una correcta práctica del profesorado en torno a lo intercultural es referida a:

“(…) aquellas acciones planificadas y sistemáticas que desarrolla un docente dentro y fuera del aula, con el fin de asegurar el desarrollo integral, aprendizajes interculturales y de calidad en sus estudiantes, a través de interacciones pedagógicas que permiten enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula.” (p. 119)

Para cumplir con dichos objetivos propuestos, según el CPEIP (2018), los y las docentes deben adoptar un posicionamiento crítico frente a las diferencias que existen en los distintos espacios educativos que componen una escuela. Para tal efecto será necesario, por parte del profesorado, un constante proceso de autorreflexión de sus propias prácticas, además de un trabajo en conjunto y colaborativo con los diferentes participantes de la comunidad. Sumado a la anterior, el mismo CPEIP, da a conocer cinco dimensiones las cuales debiesen determinar a las prácticas interculturales realizadas por docentes. Por un lado, la primera dimensión tiene que ver con el conocimiento de la realidad cultural que existe dentro del aula de clases, esto para una planificación contextualizada a la diversidad que se presenta en la sala; por otro lado, como segunda dimensión, los y las docentes deben procurar el crear un ambiente en donde emerja el diálogo de los distintos saberes e identidades que confluyen en el mismo espacio educativo; a lo que refiere a la tercera dimensión, esta indica que el profesorado debe velar por el desarrollo educacional integral de los y las estudiantes a partir de su propia participación a través de sus conocimientos y experiencias; en cuanto a la cuarta dimensión, se señala que las prácticas docentes deben poseer un compromiso ético en su rol profesional, el cual favorezca y abra caminos hacia una sociedad justa; por último, la quinta dimensión propuesta hace referencia al constante aprendizaje que suponen las prácticas dentro del mundo educativo, en ese marco, conceptos como la retroalimentación, el trabajo cooperativo y la propia reflexión son claves para el quehacer docente.

Políticas educativas interculturales en Chile

Respecto a políticas educativas relacionadas a la interculturalidad, el MINEDUC (2022), revela que el lineamiento de trabajo que se establece en este ámbito está ligado a una nueva política indígena con perspectiva de derechos. Bajo esa lógica, es que el ente gubernamental implementa una política que dice reconocer también la pluriculturalidad existente en todo el territorio. Por último, el Ministerio señala que no solo las personas indígenas serán beneficiarios de esta política emergente, sino que también el estudiantado extranjero que reside en Chile. Siguiendo esta lógica, la interculturalidad está vinculada principalmente a rasgos étnicos y migratorios, a la inclusión del estudiante que no pertenece a la cultura hegemónica que prevalece en el sistema educativo. A pesar de este esfuerzo curricular y ministerial, incluyendo escuelas que presentan un sello institucional

En relación a la Educación Intercultural Bilingüe, esta ha pasado por distintos procesos en Chile, tiene su punto de partida en principios de los años 90 bajo el mandato presidencial de Patricio Aylwin (en concordancia con el regreso a la democracia). Luego, en el gobierno de Ricardo Lagos, la EIB se consolida tras la creación del Programa Orígenes¹³ en el año 2004. En el año 2009, a partir del Decreto N°280 propuesto por el MINEDUC, se establece que los establecimientos educacionales deben incluir la asignatura de Lengua Indígena cuando estos cuenten con más de un 20% de estudiantes indígenas. En este aspecto, hoy en día, son registradas dentro del currículum nacional la enseñanza de las lenguas aimara, mapudungun, quechua y rapa nui (Poblete, 2019).

Según el MINEDUC (2022), la Educación Intercultural Bilingüe tiene como función contrarrestar un desequilibrio pedagógico, en el sentido de la homogeneización cultural que ha vivido Chile y que ha ido en desmedro del derecho a la educación de los niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas. En la misma línea, Gutiérrez (2020) plantea que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe nace a raíz de la identificación de un bajo rendimiento académico de los y las estudiantes indígenas, principalmente por la descontextualización de los contenidos enseñados, además de la utilización de una lengua diferente a la de su origen. Entre los años 1996 y 2000 tuvo un pilotaje, en el cual se buscaba fortalecer el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes indígenas de bajo nivel socioeconómico. Su implementación se desarrolló entre los años 2001 y 2009. En el 2010, el programa se extendió a zonas urbanas con una mayor densidad de población indígena.

Las Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los pueblos Originarios Ancestrales de 1° a 6° año básico (2019) consideran dos tipos de objetivos: Objetivos de Aprendizaje Transversales para el ciclo y los Objetivos de Aprendizaje por curso y asignatura. Se indican como propósitos formativos de las Bases el fortalecimiento de la identidad a través del reconocimiento de la lengua y la cultura. Es decir, a través del uso de la lengua y el conocimiento de la historia y los territorios de los pueblos, es que se busca generar competencias interculturales y promover la diversidad.

4. Diseño metodológico

- Alcance: El trabajo presentado se enmarca en el plano de una investigación de carácter cualitativa, puesto que nos permite un análisis adecuado con las propiedades de nuestro objeto de estudio. En relación a lo anterior, Anadón (2008) plantea que la investigación cualitativa se ubica en un campo con posiciones políticas y éticas. Considerando entonces que este estudio se centrará en los significados que otorga el profesorado a las prácticas interculturales, se utilizará específicamente el alcance cualitativo/interpretativo, ya que

¹³ “El Programa Orígenes tiene por objetivo incidir sobre los instrumentos, prácticas y pertinencia de la oferta pública respecto de las comunidades indígenas, además de promover que las comunidades entiendan, asuman y participen en su propio proceso de desarrollo. (Dirección de Presupuestos de Chile [DIPRES], 2004, p. 3).

este, según la autora, favorece la comprensión hacia los significados que los propios individuos dan a sus experiencias.

- **Diseño:** El diseño de estudio a realizarse en la presente investigación es el fenomenológico hermenéutico, ya que este tiene por objetivo la comprensión de distintas experiencias que han vivenciado los actores considerados en el análisis. A la vez, se pretende conocer, a partir de relatos e historias, los diferentes significados otorgados al fenómeno de estudio (Fuster, 2019). Dicho de otro modo, las vivencias de los sujetos de estudio y la interpretación de sus acciones son parte del enfoque de carácter hermenéutico, ya que en función de ellas y de las subjetividades se puede dar paso hacia un conocimiento social (Muñoz, 2006).

- **Muestreo:** La población considerada para este estudio serán profesores y profesoras de educación básica que se desempeñan en el sistema público y la muestra será un grupo de profesores y profesoras de un colegio municipal perteneciente a la comuna de Maipú, en la Región Metropolitana. Cabe señalar que, en esta comuna, los colegios públicos se encuentran bajo el alero de la Corporación Municipal de Educación (CODEDUC), por lo tanto, todos los colegios municipales pertenecientes a esta administración presentarán características semejantes.

A continuación, se presenta una tabla que resume a los y las participantes de esta investigación. Este cuadro considera la profesión de base que tienen estos y el rol que cumplen dentro del establecimiento. Además, entre paréntesis se encontrará la nomenclatura que se utilizará durante esta investigación para hacer referencia a los y las docentes partícipes.

Nombre	Profesión	Rol dentro de la escuela
Docente 1 (D1)	Profesor de música	Profesor de música y de cultura latinoamericana. Profesor jefe del 7°B
Docente 2 (D2)	Profesora generalista básica mención en matemática	Profesora de la asignatura de matemática, de cultura latinoamericana y de informática. Profesora jefe del 6°B
Docente 3 (D3)	Profesora generalista básica	Profesora de preescolar. Profesora jefe de kínder
Docente 4 (D4)	Profesora diferencial	Integrante del Programa de Integración Escolar (PIE)

Docente 5 (D5)	Profesora diferencial	Integrante del Programa de Integración Escolar (PIE)
Docente 6 (D6)	Profesora diferencial	Integrante del Programa de Integración Escolar (PIE)
Docente 7 (D7)	Profesor de educación física	Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica
Docente 8 (D8)	Psicólogo	Psicólogo educativo. Integrante del Programa de Integración Escolar.

- Técnicas de producción de datos: Para efectos de esta investigación, se utilizarán tres técnicas para la producción de datos: entrevista semiestructurada, etnografía y análisis documental.

Con respecto a la entrevista, esta será de carácter semiestructurada, puesto que esta favorece una libre expresión de los sujetos en relación a sus intereses, experiencias y creencias. De acuerdo con aquello, emergen discursos espontáneos desarrollados en el transcurso del diálogo establecido, el cual permitiría revelar el sistema ideológico de la persona entrevistada (Tonon, 2012). En concordancia con lo anterior, Kvale (2011) indica que esta técnica de recogida de datos, dentro de un enfoque cualitativo, supone un trayecto importante hacia la búsqueda de la comprensión de las visiones de mundo de los distintos sujetos entrevistados, en otras palabras, por medio de la individualidad y la subjetividad del pensamiento podemos conocer el significado que le otorgan al fenómeno investigado. En ese sentido, a partir del análisis y la exploración se puede comprender los aspectos más relevantes para el fin que se persigue en este estudio.

Por otro lado, se ocupará como técnica la etnografía para cumplir con el objetivo de describir las prácticas interculturales del establecimiento en cuestión. La investigación etnográfica es, según Bisquerra (2009), el método de investigación más utilizado para analizar prácticas docentes. Además, para el autor, la etnografía es una especie de fotografía del proceso que se está estudiando, buscando explicaciones para la práctica a través de teorías. A su vez, de acuerdo por lo planteado por Rockwell (2009), el trabajo de campo que se realiza dentro del proceso etnográfico, a partir de los registros diarios y la observación, será una fuente de valiosa información, esto debido a que su objetivo radica en conocer aquello que los otros instrumentos no nos han permitido conocer aún, lo cual tiene como fin el comprender otras formas de visualizar los fenómenos. Por ende, lo que se busca a través de la elección de esta técnica de recolección de datos es comprender cómo la interculturalidad está presente en las prácticas dentro de una escuela.

Por último, para efectos de la investigación, se utilizará como técnica el análisis documental. Esta tiene por finalidad describir y representar los documentos de manera compacta para reflejar de forma objetiva la fuente original y, a la vez, descifrar los nuevos mensajes que subyacen al interior del texto (Dulzaides y Molina, 2004).

En concordancia con las tres técnicas utilizadas, la entrevista y el trabajo etnográfico se centrarán en conocer las respuestas que entreguen los y las docentes que fueron mencionados anteriormente en el muestreo. Primeramente, realizando la entrevista semiestructurada en función de ser detonantes de respuestas que puedan servir en un futuro para un mejor entendimiento de los discursos a analizar, luego, el trabajo de etnografía escolar para observar y describir la consistencia de los discursos en relación a las prácticas interculturales y, por último, el análisis documental se realizará mediante la revisión del Proyecto Educativo Institucional¹⁴ (PEI) del establecimiento en cuestión.

- Análisis de datos: Con el fin de analizar los datos recopilados en las entrevistas, en las notas de campo y en la documentación, es que se utilizará el método de codificación y categorización. En relación a ello, Flick (2015) señala que este procedimiento analítico se puede adaptar a las distintas formas de recogida de información y, a la vez, permitirá obtener los datos más relevantes para compararlos con otros, entregarles un nombre y clasificarlos.

5. Resultados

A continuación, se presenta una tabla que contiene las categorías y subcategorías que se desprendieron del análisis de los datos.

Categorías	Subcategorías
I. Significados sobre interculturalidad	1. Creencias sobre interculturalidad 2. Ideales 3. Expectativas sobre estudiantes
II. Interculturalidad y currículum	1. Prácticas pedagógicas 2. Planificación de la enseñanza 3. Transformación del currículum 4. Dificultades de los y las docentes

¹⁴ Desde ahora PEI.

<p>III. Derecho a la educación intercultural</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tensión entre multiculturalidad e interculturalidad 2. Barreras para una práctica intercultural 3. Asimetrías 4. Participación en la escuela 5. Conocimiento de la política en educación intercultural 6. Invisibilización
<p>IV. Vinculación con la escuela</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración de la escuela como un espacio intercultural 2. Discriminación 3. Espacios interculturales en la escuela 4. Trabajo colaborativo

Categoría I: Significados sobre interculturalidad

En relación a la primera categoría, esta emerge a partir de las nociones de los profesores y profesoras en cuanto a interculturalidad. Se incluye, por ejemplo, la definición que entregan acerca del concepto, las ideas preconcebidas que contienen sus discursos, entre otras.

Aquello que asocian los y las docentes a la concepción de interculturalidad se ha formado a través de sus experiencias en la escuela y cómo interpretan aquello que ven en su realidad cotidiana.

Categoría II: Interculturalidad y currículum

En esta dimensión se distribuyen los discursos que relacionan la interculturalidad con el currículum y su implementación. Se incluye, mayormente, aquello que sucede dentro del aula y que involucra a los y las docentes. Además, se indaga en las formas en que las personas de diversas culturas tienen un acceso efectivo al currículum.

Categoría III: Derecho a la educación intercultural

En esta categoría se aúnan los discursos en relación con el ejercicio del derecho a una educación intercultural, es decir, cómo confluyen (o no) los elementos para que los y las estudiantes puedan acceder a la escuela, independiente de su cultura. Se considera también un elemento importante, que es la participación, cuya presencia es un ejercicio democrático fundamental.

Categoría IV: Vinculación con la escuela

En esta sección se abordan los elementos que tienen que ver con la escuela como un espacio que alberga diversas culturas. Se consideran entonces los fenómenos que favorecen o entorpecen la participación.

Análisis de las categorías

En cuanto a los resultados obtenidos mediante las diferentes técnicas de recolección de datos, sumado a ello el análisis de categorías emergentes en búsqueda de comprender los significados que el profesorado otorga a las prácticas interculturales, podemos mencionar que existen temáticas asociadas a las investigaciones actuales sobre este fenómeno.

Es importante considerar que el mayor acercamiento a una educación intercultural en Chile es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (revisado en este estudio), el cual tiene relación con incluir en el currículum elementos referentes a la cultura de los pueblos indígenas, sin embargo, la problemática que se identificó en este establecimiento, al consultarles a las y los participantes acerca de la interculturalidad, fue relacionado a la población migrante. Aquello abre una arista importante en relación a la falta de respuesta que existe en el sistema para garantizar el derecho a la educación de muchos/as niños/as que llegan al país. Eso en concordancia con lo planteado por Mora (2018), referente a la ausencia de una política que se haga cargo realmente de la educación de estudiantes migrantes de forma contextualizada y respetuosa de las diferencias. Podemos identificar que, en el caso de esta escuela, existen iniciativas que buscan abordar los desafíos que se les presentan en este escenario educativo, por ejemplo, el crear una asignatura con contenidos referentes a la cultura latinoamericana. En este sentido, podemos observar mayoritariamente una referencia a los aspectos folclóricos, en concordancia con lo dicho por Beniscelli (2013), en cuanto a la representación de indígenas y suramericanos en los textos escolares, en donde se halla que las representaciones están orientadas hacia esos aspectos de la cultura. En este caso, podemos extrapolar este fenómeno a estudiantes migrantes.

En el siguiente fragmento podemos ver que existe conciencia de aquello, puesto que se quiere avanzar en la profundización de una posible asignatura: “la idea es que empecemos a visibilizar a los estudiantes, (...) qué estudiantes de los distintos pueblos originarios tenemos en nuestra escuela (...) y no solo quedarnos en la parte... como punta del iceberg, llamémoslo así, de lo folclórico” (D7). Sin embargo, no deja de ser cierto que estas motivaciones e iniciativas son de índole personal o de un grupo de personas en la escuela, no de una política que garantice los derechos de los y las estudiantes. Lo mismo sucede con las prácticas interculturales de los y las docentes, las cuales provienen de procesos de reflexión personal, más que de un proceso sistematizado y de planificación, lo cual lo podemos identificar en la subcategoría “Planificación de la enseñanza”.

En concordancia con el análisis y con las diversas categorías emergentes, se puede sacar en limpio que, en su mayoría, los y las docentes no poseen visión crítica acerca de lo que es la interculturalidad como tal, puesto que esta es reflejada meramente como un intercambio de elementos culturales. En relación con esta temática, y a diferencia con lo señalado anteriormente, Moya en López (2009) indica que “la interculturalidad va más

allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo” (p. 28). Vale decir, que si bien son importantes los aspectos con los cuales se diferencian las distintas culturas que comparten un mismo espacio dentro de la escuela (ya sea cosmovisión, valores, idiomas, tradiciones, creencias, etc.), Moya hace hincapié en las similitudes que comparten y poseen los grupos con características heterogéneas dentro de una cultura que no es la suya, lo cual es la semejanza que tienen estas en cuanto a la marginación respecto a distintos ídoles sociales. Por otro lado, las definiciones que entregan los y las docentes acerca de la interculturalidad tienen marcas textuales que indican duda o irresolución acerca del concepto. Por ejemplo: “Como la relación que se...” (D2), “más que definición así, no me atrevería a decir definición, pero lo que yo entiendo...” (D3), “siento que la interculturalidad está ligada” (D4), “A mí me suena como el intercambio” (D8). Este aspecto es relevante de mencionar, puesto que, en una escuela que establece oficialmente la interculturalidad como uno de sus sellos, debería generar una vinculación con los y las docentes en cuanto a conocimiento y prácticas interculturales. También abre una discusión en torno a cómo el sistema educativo se hace cargo de entregar las competencias pedagógicas para que las y los docentes puedan trabajar en contextos culturales diversos, haciéndose necesario intencionar el currículum hacia el trabajo con estudiantes de diferentes orígenes culturales (Sanhueza et al., 2016).

También, una de las brechas más visibles para los y las docentes es la idiomática, lo cual es concordante con lo señalado por Rivera (2017) y Muñoz (2006), quienes mencionan que esta es una de las problemáticas más relevantes en los contextos educativos con diversidad cultural. Esto se relaciona también con la subcategoría “Invisibilización” de la categoría “Derecho a la educación intercultural”, ya que, según los y las docentes, la invisibilización se intensifica cuando la barrera idiomática está presente. También con la subcategoría “Discriminación”, puesto que se presenta una imposibilidad para que los y las estudiantes participen en igualdad de condiciones y, en este caso, no hay alguien que se haga cargo de forma oficial. En cuanto a la discriminación, Joiko y Vásquez (2016) señalan que, en Chile, los medios de comunicación han posicionado la migración desde un espacio negativo, sin embargo, un enfoque intercultural en la educación podría promover la disminución de los prejuicios.

En sintonía con lo antes mencionado, y al análisis categorial, se puede deducir que, generalmente, los profesores y profesoras partícipes del estudio pueden dilucidar que existe asimetría e inequidad entre los distintos grupos culturales que convergen en el espacio escolar, pero, a pesar de darse cuenta de que se encuentra esta brecha presente no logra ser una problemática para la existencia de la interculturalidad como tal (o como es visualizada). Por otra parte, en su mayoría, como se dijo anteriormente, son valorados los elementos folclóricos (como lo es, por ejemplo, la celebración del nuevo ciclo mapuche). Referente a este último punto, el MINEDUC (2017) en sus “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” señala que estos eventos en donde se muestran elementos como el baile, la música, la comida típica de un distinto territorio obedece, más bien, a la multiculturalidad que a la interculturalidad.

Tomando en consideración lo dicho en párrafos anteriores, en concordancia con los datos levantados del análisis categorial, se puede afirmar que existe una constante tensión entre lo intercultural y lo multicultural. Entendiendo como multiculturalidad la convergencia en un mismo espacio de diferentes culturas, el cual se rige según el alero de

una cultura dominante y que invisibiliza de alguna forma las asimetrías e inequidades existentes (Walsh, 2008). Asimismo, la interculturalidad implica, de por sí, el reconocimiento de las desigualdades (Moya, 2009). En este sentido, en torno a las respuestas entregadas, el profesorado no es tan consciente de aquello y no visualiza dicha tensión entre estos términos. Más bien, valoran positivamente el hecho de que estudiantes provenientes de otras culturas tengan una capacidad de adaptación rápida hacia la cultura dominante, que, en este caso particular, es la chilena.

En vinculación con el párrafo anterior y ante la tensión que se establece entre lo “inter” y lo “multi”, se destaca que, dentro del PEI y dentro de los sellos distintivos de la escuela se encuentra denominación de colegio intercultural, debido a que, en palabras del propio proyecto educativo, este facilita “la comunicación e interacción de personas con identidades culturales diferentes”. Ahora bien, según el trabajo de campo realizado, se puede deducir que esto corresponde a una respuesta al contexto, tanto social como geográfico, en que se encuentra inserto esta institución educativa, un contexto en donde son recibidos muchos estudiantes migrantes. En ese sentido, la idea de interculturalidad que prevalece detrás de los discursos es dar respuestas a las necesidades educativas de alumnos y alumnas provenientes de otros países, de otras realidades culturales.

6. Conclusiones

Finalmente, y en relación con los objetivos planteados para esta investigación, los significados que otorga el profesorado a las prácticas de interculturalidad no tienen una profundización que implique una reflexión social a nivel institucional. Es por esto que la visión crítica es escasa, por ejemplo, hacia una gran cantidad de asimetrías sociales que no siempre son visibles y que son parte de habitar una cultura diferente a la de origen. Por esto suelen aparecer como conscientes las barreras más visibles en los discursos, por ejemplo, la del idioma. Además, en las observaciones se arroja que, mayormente los y las docentes aplican estrategias referentes a la interculturalidad, pero, más bien, estas son producto de un aprendizaje propio. Tal como lo plantea Galaz (2022), quien explicita que los cambios en educación intercultural, en realidad, son autoproducidos. Lo cual se puede evidenciar en el caso del establecimiento educativo en donde se realiza este estudio, pues, si bien existen acciones orientadas a la interculturalidad en el aula, no hay espacios establecidos para trabajar, reflexionar y crear en función de la interculturalidad.

Por otra parte, tanto en el PEI como en los discursos de los y las trabajadoras, aparecen elementos diplomáticos como el diálogo, la sana convivencia, el respeto, etc. Todos estos asociados a cómo se presenta la interculturalidad. Sin embargo y en concordancia con lo mencionado anteriormente, las condiciones de desigualdad hacen que el diálogo no sea posible y sucede que las personas deben adecuarse a la cultura receptora (Moya, en López, 2009). De esta forma, algunos sujetos creen que la escuela es intercultural porque no solamente tiene abiertas sus puertas a estudiantes de diversas culturas, sino que también se hacen celebraciones de pueblos indígenas y de diversos países. Sin embargo, las relaciones de asimetría dificultan de maneras que no siempre son vistas estas relaciones.

Podemos ver, en el caso de este estudio, que esta temática está fuertemente presente por la llegada de estudiantes extranjeros, sin embargo, las acciones no son

transversales ni están mediadas de forma rigurosa por la institución. Muchas veces, como se dijo anteriormente, son iniciativas o reflexiones personales.

En términos de participación, suele confundirse también con estar presente en un espacio, pero es importante considerar que este término incluye que todas las personas sean parte y consideradas en las decisiones que se toman en una institución de forma democrática. Las personas migrantes (en el caso de esta escuela) viven diversas barreras para poder ejercer una participación efectiva en el espacio educativo. Una de ellas, como vimos, es el idioma, puesto que la comunicación, muchas veces, no es posible y esto es una problemática considerable.

Volviendo a las prácticas interculturales, estas estuvieron presentes en las observaciones, no obstante, el CPEIP (2018) las define como un proceso sistemático y planificado que da dentro y fuera del aula, no obstante, esta no es la realidad. Incluso en el trabajo referido a la diversidad, este va más enfocado a estudiantes con discapacidad. Por otro lado, el trabajo colaborativo orientado a planificaciones y prácticas que se relacionen con la interculturalidad es escaso.

Ahora bien, para dar respuesta al objetivo general de esta investigación y el primer objetivo específico (Comprender los significados que el profesorado de educación básica otorga a las prácticas de interculturalidad en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú), podemos indicar que dichos significados son vagos y diferentes entre sí, esto producto de que no se tiene una idea clara, definida y compartida por la institución acerca del concepto. Sin embargo, sí existe una motivación e inclinación por trabajar con estudiantes migrantes en el aula. En esta línea, aparecen más los estudiantes extranjeros que los estudiantes indígenas, por ende, el proceso de reflexión va más en aquella orientación. Otros de los elementos que se perciben como prácticas interculturales son los símbolos patrios, territorio, conmemoraciones, espacios de expresión en el aula para los y las estudiantes, flexibilización de saberes, el desarticular las nociones de competencia entre naciones y el uso de distintas formas de acceder a la información (visuales, orales, etc.). Estas nociones se han tenido que articular por los/as mismos docentes, en función del contexto que se presenta como un desafío (Stefoni et al., 2016). Uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación es que se confunde muy fácilmente la multiculturalidad con la interculturalidad. Sucede en esta comunidad educativa que se piensa que el establecimiento es intercultural porque permite el acceso de estudiantes de diversas culturas.

El currículum, en tanto, se percibe como un obstáculo. Se define como un documento estructurado, acotado y estricto cuando se habla sobre interculturalidad. Esto puede asociarse al concepto de alfabetización universal, la cual es una característica de la implantación de una cultura estandarizada y se determina por una élite política/cultural (Bekerman, 2020).

La respuesta al objetivo anterior se consigue a partir de la articulación de los objetivos específicos 1 y 2, ya que, en un inicio se conocieron las experiencias del profesorado de educación básica sobre las prácticas interculturales en este establecimiento a través de las entrevistas y, posteriormente, la información de estas

entrevistas fue analizada para obtener los significados del profesorado sobre las prácticas interculturales que se desarrollan en este establecimiento.

En relación con el tercer objetivo específico (Describir las prácticas interculturales que se evidencian en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú), en resumidas cuentas, en la mayoría de las observaciones se logran los indicadores, a excepción de aquel que se relaciona con el “Desarrollo integral y enseñanza para el aprendizaje en distintos contextos culturales”, “Utilizar un repertorio amplio de estrategias apropiadas a la diversidad cultural y lingüística en el aula”, el cual es el más débil. Como dijimos anteriormente, comparando estas observaciones con la categoría “Planificación de la enseñanza”, se puede identificar que no es que estas acciones estén en función de la interculturalidad como un aspecto importante en las Bases Curriculares, sino que los y las docentes lo asocian a otros objetivos transversales que tienen relación con el respeto por el otro y la identidad.

Referencias bibliográficas

- Ajagán, L. (6 de octubre de 2017). *Interculturalidad: Aproximaciones y perspectivas del concepto*. Seminario “Derechos de la Infancia e Interculturalidad. Desafíos para la Educación. Perspectivas, tensiones, juicios y prejuicios respecto de sus interpretaciones”, Universidad de Concepción, Chile.
- Anadón, M. (2008) La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2): 198-211.
- Bekerman, Z. (2020). Reflexión sobre los peligros del ‘racismo cultural’ en la educación intercultural. *Journal of new approaches in educational research*, 9(1), 1-14.
- Beniscelli, L. (2013). Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: Análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de ciencias sociales para educación general básica. Chile, 1970-1980. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 1, 113-143.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla S.A.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2018). Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula [Archivo PDF]. www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina* [Archivo PDF]. <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.

Pontificia Universidad Católica del Perú

Galaz, C. (2022). *Caterine Galaz: “No es necesario que tengamos niños y niñas migrantes dentro de las escuelas para trabajar el racismo o la xenofobia” / Entrevistada por Luis de la Vega*. El Mostrador.

Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 9-26.

Gutiérrez, G. (2020). La Interculturalidad en Chile. Tensiones y desafíos en torno a la educación intercultural bilingüe. *Cuaderno de Trabajo Social*, 1(15), 118-143.

Instituto Nacional de Estadísticas [INE]. (12 de octubre de 2022). *Población extranjera residente en Chile llegó a 1.482.390 personas en 2021, un 1,5% más que en 2020*. [https://www.ine.gob.cl/sala-de-prensa/prensa/general/noticia/2022/10/12/poblaci%
c3%b3n-extranjera-residente-en-chile-lleg%
c3%b3-a-1.482.390-personas-en-2021-un-1-5-
m%
c3%a1s-que-en-2020](https://www.ine.gob.cl/sala-de-prensa/prensa/general/noticia/2022/10/12/poblaci%c3%b3n-extranjera-residente-en-chile-lleg%c3%b3-a-1.482.390-personas-en-2021-un-1-5-m%c3%a1s-que-en-2020)

Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Lázaro, J., Quispe, J., Ángulo, A., Novoa, O., Choquetico, H. y Barreda, M. (2022). *Educación e Interculturalidad desde el Sur*. Mar Caribe.

López, L. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Plural editores.

Ministerio de Educación. (s.f). *Educación Intercultural*. PEIB MINEDUC. <https://peib.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva* [Archivo PDF]. [https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/11/Escolaridad-
y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educacio%
CC%81n-
Inclusiva_DEG.pdf](https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/11/Escolaridad-y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educacio%CC%81n-Inclusiva_DEG.pdf)

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-45). Plural editores.

Muñoz, H. (2006). Niveles y tópicos de reflexividad sociolingüística a través de autobiografías. *Signos lingüísticos*, 2(3), 69-91.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2012). La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina. Unesdoc Biblioteca Digital. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370969?posInSet=14&queryId=84
896d88-79b6-4a07-92a4-82a6352fa98d](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370969?posInSet=14&queryId=84896d88-79b6-4a07-92a4-82a6352fa98d)

Rivera, C. (26 de mayo de 2017). *Así es la escuela chilena multicultural líder en inclusión de niños migrantes*. El Definido.

<https://eldefinido.cl/actualidad/pais/8562/Asi-es-la-escuela-chilena-multicultural-lider-en->

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rozas, G. (2018). Aproximaciones a una pedagogía comunitaria e intercultural en la era de las diferencias. *Temas de Educación*, 24(1), 53-70.
- Sanhueza, S., Patrick, P., Hsu, C., Domínguez, J., Friz, M. y Quintriqueo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 183-200. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011>
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1).
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado [Archivo PDF]. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista nuestraAmérica*, 2(4), 17-30.