

# ¿Trabajan las escuelas con un enfoque intercultural?: diagnóstico inicial de escuelas municipales de la zona norte de la Región Metropolitana



Santiago de Chile, diciembre de 2018.

**El presente documento** da cuenta, de manera resumida, de los resultados del proyecto “Índice de interculturalidad para escuelas en contexto migratorio: diagnóstico inicial de escuelas municipales de la zona norte de la Región Metropolitana”, ejecutado durante el año 2017 y financiado por el Fondo Interno de Investigación de la Universidad Alberto Hurtado. El equipo de investigación estuvo compuesto de investigadoras<sup>1</sup> de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), de la Fundación Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) y del Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR).

En síntesis, el presente informe entrega lo siguiente: el objetivo del proyecto, la manera en que entendemos el concepto de interculturalidad, la metodología empleada, los principales resultados (diagnóstico) y sugerencias que apuntan a servir como herramientas para la planificación con enfoque intercultural. Finalmente, también hemos agregado el cuestionario utilizado así como la bibliografía en los anexos de este informe.

<sup>1</sup> En el equipo de investigación participaron Ma. Teresa Rojas, Andrea Riedemann, Sara Joiko, Josefina Palma, Sofía Urrutia y Ximena Sepúlveda.

## ¿Cuál fue el objetivo del proyecto?

En el contexto del creciente aumento de la llegada de alumnos<sup>2</sup> migrantes en las escuelas municipales del Departamento de Educación Provincial de la Zona Norte de la Región Metropolitana\* (en adelante Deprov Norte), el objetivo principal del proyecto fue desarrollar un instrumento que sirviera a las escuelas tanto como herramienta de diagnóstico como de planificación para el avance hacia una escuela intercultural.



Del total de estudiantes migrantes en Chile



se concentra en las escuelas de la Región Metropolitana

La presencia de estudiantes migrantes en las escuelas del presente estudio, varía desde

**1%**



al

**55%**



Respecto del territorio analizado en el presente estudio, consideramos necesario mencionar la preocupación del equipo por el proceso de segregación territorial del que dan cuenta los últimos estudios que abordan la distribución espacial del estudiantado migrante en Chile. Esta situación es problemática, en primer lugar, porque da cuenta de la segregación territorial de la ciudad de Santiago que se manifiesta en el espacio escolar; en segundo lugar, porque la segregación no es positiva para el proceso de inclusión social que la educación en Chile requiere para la realización del derecho a la educación de todos y todas; y, en tercer lugar, porque a menudo, las propuestas que se esbozan para hacer frente a la segregación escolar tienden a invisibilizar las condiciones estructurales o macro sociales que generan la segregación y apuntan más bien a soluciones que miran al individuo (niño o niña migrante o su familia) como el causante de la concentración en ciertos establecimientos, a las capacidades de acogida o experiencias anteriores de las escuelas o inclusive al riesgo de cierre de los establecimientos municipales por falta de matrícula<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> En este informe la forma masculina (los alumnos, los estudiantes, los profesores, los directivos) se utiliza únicamente para simplificar el texto, sin ninguna intención de discriminación de género.

<sup>3</sup> Información sobre la distribución de la matrícula obtenida de Mapa Estudiantes Extranjeros Mineduc 2017: [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA\\_ESTUDIANTES\\_EXTRANJEROS\\_SISTEMA\\_ESCOLAR\\_CHILE-NO\\_2015\\_2017.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILE-NO_2015_2017.pdf)

## **¿Qué entendemos por enfoque intercultural?**

En aquellos países que llevan más tiempo que Chile enfrentados al fenómeno de la migración, la respuesta preferente que han ido desarrollando sus respectivos sistemas educativos al desafío de la diversidad cultural es la transición hacia un sistema educativo con enfoque intercultural.

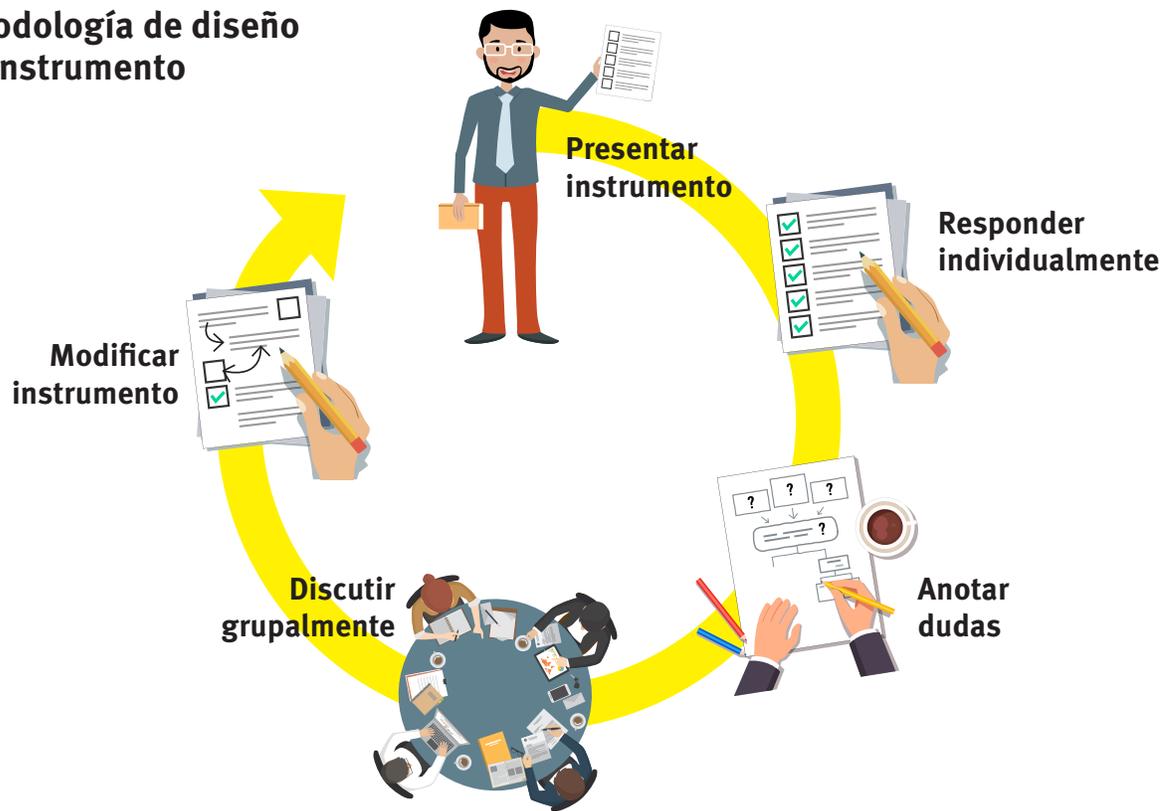
**La sociedad chilena sin duda es multicultural –en un mismo espacio coexisten personas de diferentes etnias, nacionalidades, creencias, lenguas, etc.– pero la interculturalidad apunta a algo que va más allá de la coexistencia, pues aspira a un horizonte o un ideal, en que exista comunicación, diálogo simétrico, convivencia y relaciones de calidad entre personas de diferentes culturas.**

En el marco de este proyecto hemos considerado relevante destacar que en América Latina el concepto de interculturalidad tiene un significado particular, en el sentido de ser diferente de los conceptos de interculturalidad usados en otros lugares del mundo. En América Latina, el pasado colonial tiene una gran influencia en la manera en que se establecen relaciones entre unos y otros, y la línea de la interculturalidad crítica apunta a que una interculturalidad pertinente a este espacio debe tener en cuenta que históricamente lo europeo ha sido más valorado que lo indígena, lo mestizo y lo afrodescendiente, y que es necesario desarticular el pensamiento que valida esta jerarquización para avanzar verdaderamente hacia la interculturalidad.

## **¿A través de qué metodología se buscó cumplir con los objetivos del proyecto?**

Para elaborar el cuestionario que fue respondido por profesores y directivos en las escuelas de la Deprov Norte, primero se llevó a cabo una revisión de bibliografía internacional, y luego una serie de entrevistas a personas en Chile que trabajan e investigan en temas de educación, migración y diversidad cultural. En ambos casos, el objetivo era determinar qué implica, en la práctica, un enfoque intercultural en las escuelas. La información recopilada aportó los insumos para la creación de un primer cuestionario, que antes de ser aplicado al grupo objetivo fue testeado en 4 establecimientos educativos ubicados en comunas externas a la Deprov Norte. Tras la aplicación de ese cuestionario piloto, seguida de un taller participativo para analizar fortalezas y debilidades del instrumento, se elaboró la versión final.

## Metodología de diseño del instrumento



El instrumento definitivo contó con 3 dimensiones (ver en anexo cuestionario completo al final de este informe):

1. Nociones de un enfoque de interculturalidad,
2. Condiciones necesarias para un enfoque de interculturalidad en las escuelas de los participantes,
3. Enseñanza e interculturalidad en las escuelas de los participantes.

El cuestionario fue llevado a la plataforma digital *SurveyMonkey*, de modo que pudiera ser respondido por los participantes desde sus propios lugares de trabajo. Tratándose de un cuestionario auto-aplicado, el único requisito técnico era tener acceso a un computador conectado a internet. Del total de establecimientos educativos que forman parte de la Deprov Norte, 88 escuelas fueron incluidas en la muestra de este estudio. El cuestionario debía ser respondido por un grupo de 4 personas en cada escuela (1 directivo y 3 docentes de aula), lo que –en caso de ser respondido por el 100% de los potenciales participantes– daría un número total de 352 cuestionarios respondidos. Luego de tres meses de recolección de datos el estudio logró contar con un total de 258 respuestas (65 directores y 143 docentes de aula).

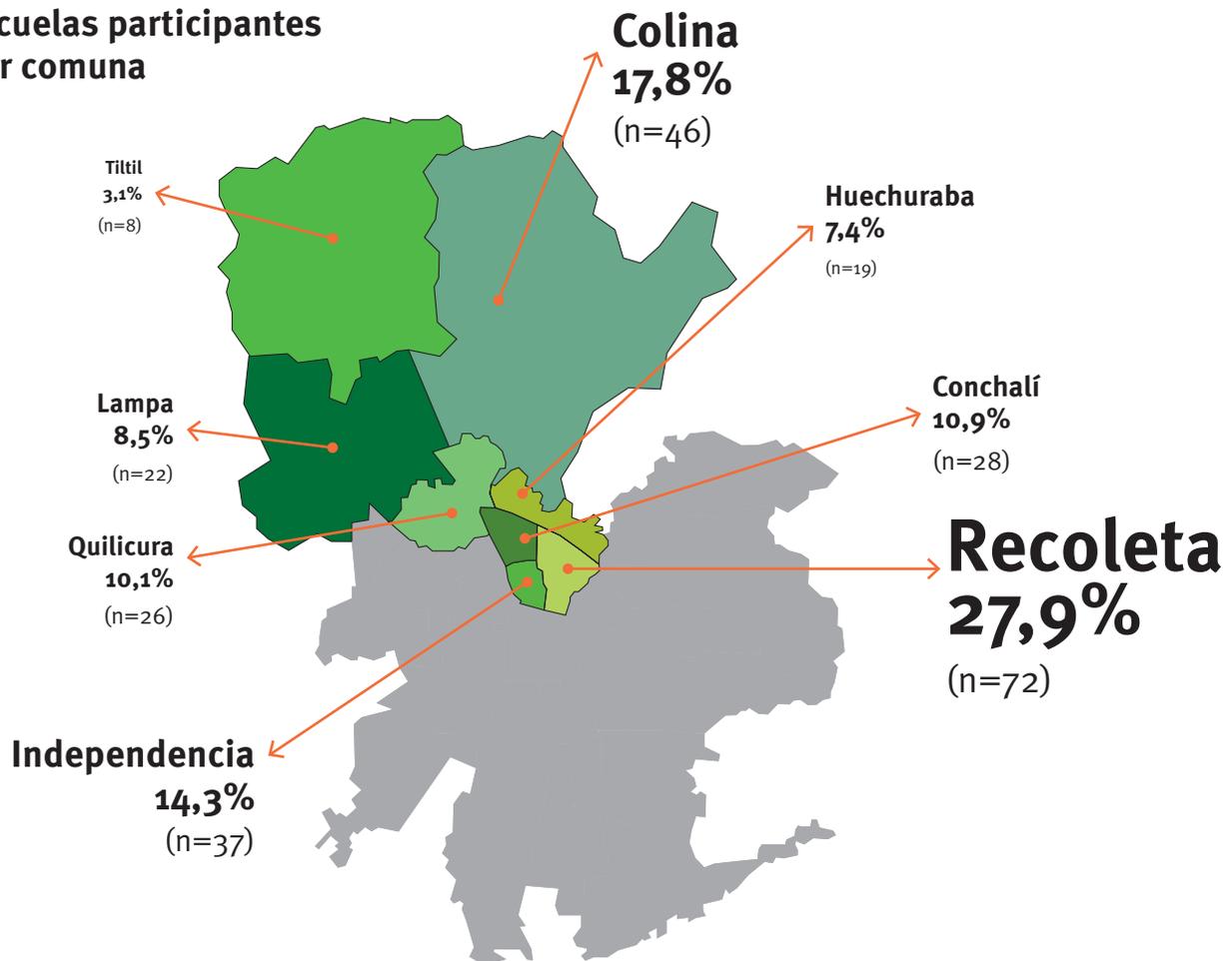
Los resultados fueron analizados a través de una combinación de análisis descriptivos, análisis de medias y análisis factorial.

## ¿Cuáles fueron los resultados de la aplicación del cuestionario en las escuelas?

Del total de 88 escuelas incluidas en la muestra, respondieron 78. De estas escuelas, el total de respuestas válidas fue de 258, lo que corresponde al 74% del total esperado.

En las escuelas participantes de este estudio, el porcentaje de alumnos migrantes es bastante diverso. 121 escuelas tienen entre 0,2 y 5% de alumnos migrantes; 48 escuelas, entre 5,1 y 9,9%; 40 escuelas, entre 10 y 19,9%, y 49 escuelas, entre 20 y 55% de alumnos migrantes.

### Escuelas participantes por comuna



### Formación sobre interculturalidad



De los 258 participantes de este estudio, 53 personas (21%) indicaron que sí habían recibido formación en temas de interculturalidad, mientras que 205 personas (79%) indicaron que no han recibido formación de este tipo.

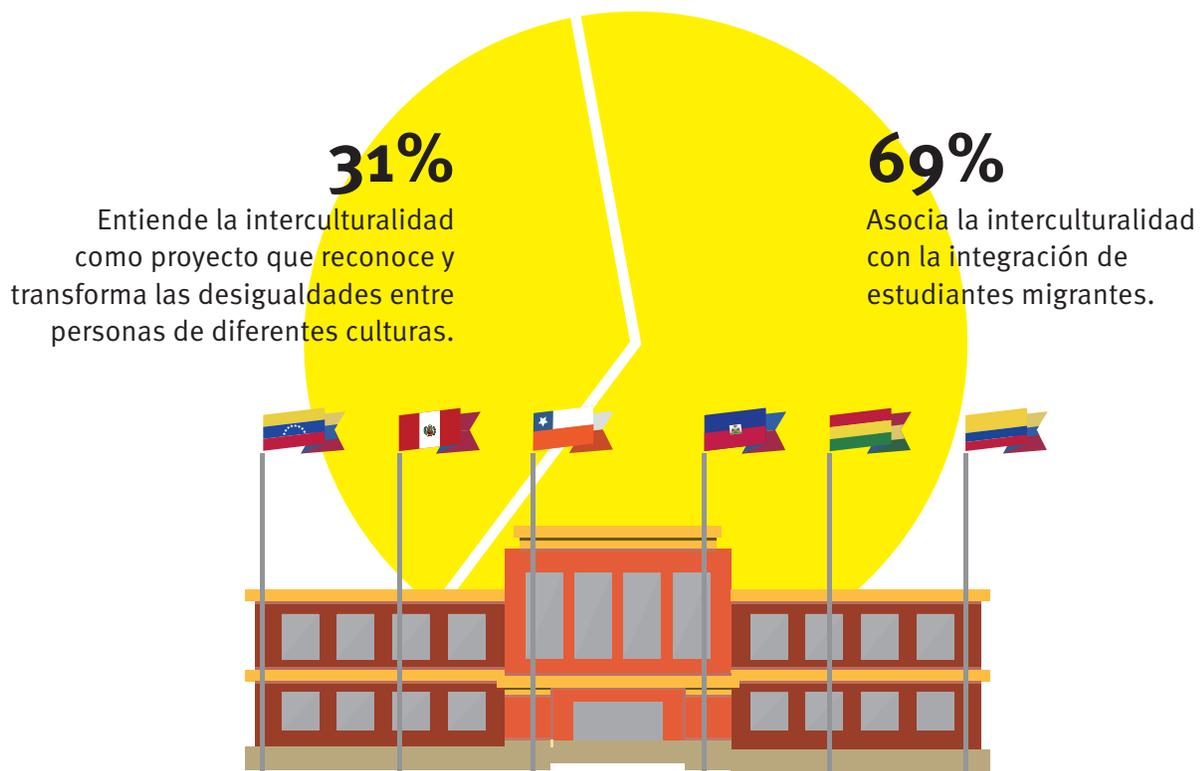
A continuación presentamos los principales resultados de la aplicación del cuestionario, siguiendo para ello los tres grandes temas que el cuestionario abordó.

## 1. Nociones de un enfoque de interculturalidad

Para conocer las ideas que los respondientes asocian al enfoque intercultural, se realizó una pregunta que incluía una lista preestablecida de nociones emergidas de nuestro marco teórico-conceptual, en donde cada participante debía elegir la alternativa que para ellos más se relacionaba con la interculturalidad (preg. 15). Luego se preguntó por la frecuencia de ciertas acciones –también emergidas del marco teórico– que ellos consideraban que debían ser llevadas a cabo por los establecimientos que dicen incorporar un enfoque intercultural (preg. 14). En ambas preguntas se especificó que no se estaba respondiendo en relación a la escuela del participante, sino desde una perspectiva general sobre la educación.

**Frente a la pregunta por las ideas asociadas a la interculturalidad (preg. 15), los respondientes se dividen en dos grandes grupos. El grupo mayoritario (69%), identifica la interculturalidad con la noción de integración de niños y niñas y el (re)conocimiento de sus culturas diversas. De acuerdo al marco teórico-conceptual del estudio podemos vincular esta visión con el enfoque de la *interculturalidad funcional*, que reconoce la diversidad, pero no apunta a transformar las estructuras existentes en el sistema dominante y que es por tanto funcional al sistema.**

Entre los participantes que conforman este grupo es llamativo que hubiera existido una opción con una preferencia tan marcada sobre la alternativa de integración de niños y niñas de otras culturas (45%), considerando que en general –tanto en la literatura como en la opinión de los expertos– no existe un consenso sobre la definición de interculturalidad. De hecho los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad ocasionalmente se entienden como sinónimos, y en Chile el concepto de interculturalidad ha estado reservado a un enfoque dirigido a los pueblos indígenas. Otro elemento importante de destacar sobre esta idea de ‘integración’ es que es un concepto algo controversial, por su cercanía a la mirada asimilacionista sobre la diversidad (es decir, la mirada según la cual existiría una mayoría a la cual la minoría tiene que adaptarse).



**El segundo grupo, que compone casi un tercio de los participante (31%) se acerca a una visión más crítica de la interculturalidad, que se concibe como un proyecto político, epistemológico y educativo que busca la transformación de las relaciones de poder que sustentan el sistema. Esta visión se vincula con las ideas de rechazo a la discriminación, combate de las desigualdades, reconocimiento de los saberes de la comunidad y establecimiento de relaciones simétricas entre las personas de diferentes culturas.**

Para explorar las creencias de los actores escolares más allá de lo discursivo, indagamos qué prácticas se relacionan con cada uno de estos dos grupos. Para responder a esta pregunta se ha tomado en cuenta la pregunta 14, que recoge –desde la literatura y la opinión de algunos expertos entrevistados– un amplio abanico de acciones tendientes a la interculturalidad, que los establecimientos podrían llevar a cabo. El planteamiento “Cuando una escuela pública o privada ha incorporado un enfoque intercultural, ¿cuán importante le parece que lleve a cabo las siguientes acciones?”, proponía las siguientes doce acciones:

**P14.** Cuando una escuela pública o privada ha incorporado un enfoque intercultural, cuán importante le parece que lleve a cabo las siguientes acciones:

	Nada importante	Relativamente importante	Importante	Muy importante
14.1 Evitar cualquier tipo de clasificación de los estudiantes, como agruparlos según sus características socioeconómicas, étnicas, culturales o cognitivas.....	①	②	③	④
14.2 Vincularse con las familias e integrarlas a las actividades escolares. ....	①	②	③	④
14.3 Planificar la enseñanza considerando las creencias y preferencias culturales de niños y niñas.....	①	②	③	④
14.4 Contar con materiales y recursos pedagógicos diversos que respondan a las variadas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. ....	①	②	③	④
14.5 Elaborar o reformular el proyecto educativo de la escuela de forma participativa. ....	①	②	③	④
14.6 Elaborar protocolos de acogida para todos los estudiantes. ....	①	②	③	④
14.7 Contar con profesores que manejan los lenguajes de todos sus estudiantes. ....	①	②	③	④
14.8 El cuerpo de profesores y profesionales de la escuela revisa sus propias creencias sobre el racismo y todo tipo de discriminación socio étnica y cultural hacia las personas. ....	①	②	③	④
14.9 La escuela tenga vínculos formales de trabajo con organizaciones de la comunidad y el territorio del que forma parte.....	①	②	③	④
14.10 El currículo escolar se adapte a los saberes, intereses y tradiciones culturales de los estudiantes y su comunidad.....	①	②	③	④
14.11 El equipo directivo lidere un proyecto de respeto a la diversidad y fomente la participación y el diálogo de los distintos actores de la comunidad. ....	①	②	③	④
14.12 La escuela posea espacios físicos que permiten que los estudiantes se expresen cultural y artísticamente. ....	①	②	③	④

En esta pregunta, casi todas las acciones obtuvieron una alta tasa de respuesta en la opción “muy importante” lo que revela que estamos en presencia de un grupo de docentes y directivos que, en su mayoría, piensan que si una escuela declara un enfoque intercultural (ya sea este identificado como funcional o más crítico) debe hacerlo también en la práctica, a través de la vinculación con las familias y el territorio con organizaciones de la comunidad; con un proyecto educativo que respete la diversidad, fomente la participación y el diálogo; y adecuando los contenidos y las estrategias pedagógicas a las nuevas culturas presentes. Sin embargo, la acción que concierne al **manejo del lenguaje de los estudiantes** genera opiniones divididas en ambos grupos. Se constata que los profesores y directivos encuestados tienden a disminuir y relativizar la importancia de esta acción lo que nos

lleva a inferir que existe la creencia de que no son los profesores, sino los alumnos los que en términos lingüísticos tienen que adaptarse a la mayoría. Esta exigencia resulta preocupante si se considera la cantidad creciente de estudiantes que asisten a las escuelas chilenas, cuya lengua materna no es el castellano. Situación que consideramos visibiliza como el sistema escolar chileno sigue reproduciendo una lógica de monolingüismo del castellano.



Si bien se observa un cierto consenso respecto a las acciones que debe emprender una escuela que considera un enfoque intercultural, existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos. El grupo que identifica la interculturalidad con una perspectiva más crítica tiende a otorgar mayor importancia a las siguientes acciones: **1) reflexionar sobre las propias creencias y prejuicios** sobre racismo y discriminación. Destacamos que, entre el grupo asociado a la interculturalidad funcional, casi un 6% de participantes juzgó nada o relativamente importante esta acción. Esto es preocupante si consideramos que la literatura sobre este tema indica que la auto-reflexión es una de las competencias más relevantes en contextos de multiculturalidad, y que, para

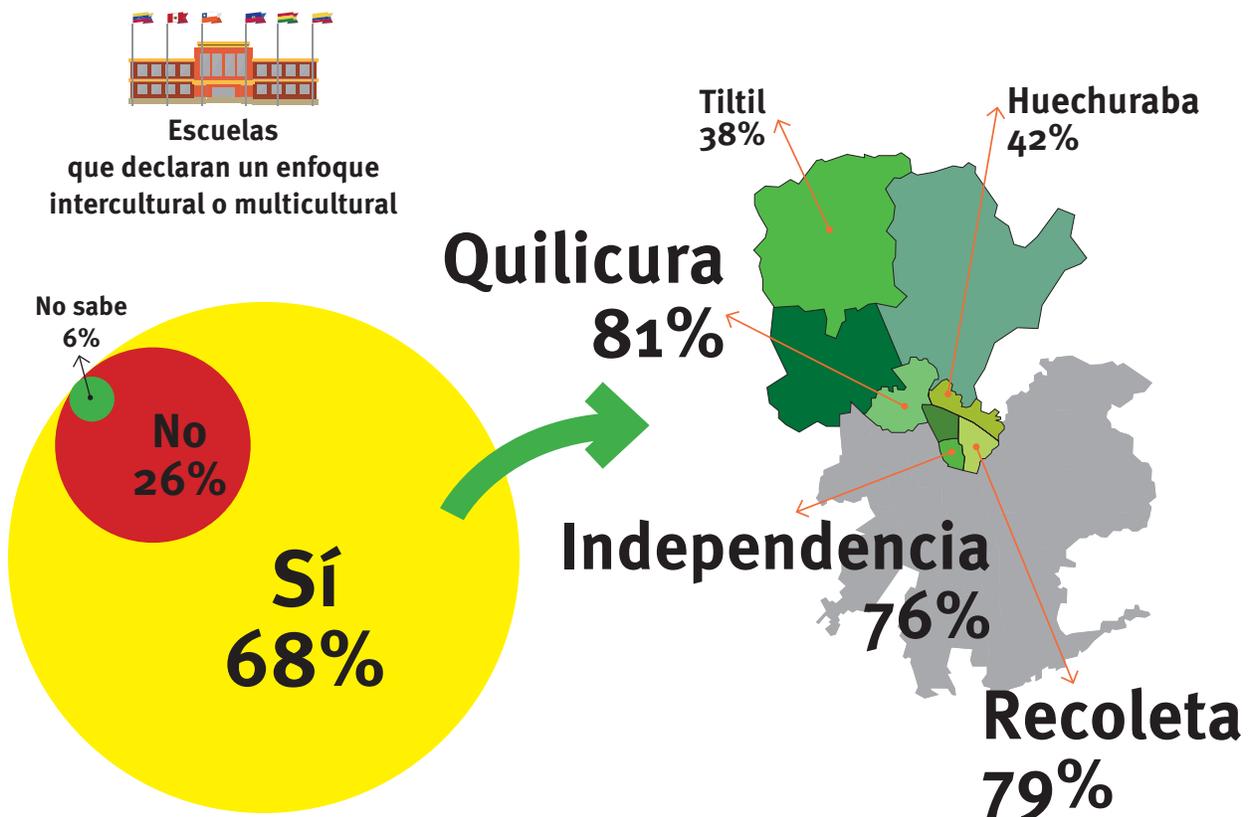
adquirir esta competencia es necesario primero considerarla relevante. **2) adaptar el currículo escolar y contar con recursos pedagógicos** que respondan a las diferentes necesidades de aprendizaje; **3) elaborar protocolos de acogida;** **4) crear espacios físicos** que permitan la expresión cultural y artística de las diferentes culturas que componen la escuela; y **5) evitar la selección** de cualquier tipo. Sobre esta última acción, destacamos que 8% de los participantes que asocian la interculturalidad a una noción funcional consideran “nada importante-relativamente importante” esta acción en una escuela que ha declarado un enfoque intercultural, lo cual además de distanciarse de una postura crítica sobre la interculturalidad, no se encuentra en línea con la nueva ley de inclusión escolar.

A partir de los resultados obtenidos para la dimensión Nociones de interculturalidad, podríamos concluir que las dos grandes visiones encontradas –interculturalidad funcional y crítica– conviven dentro de las escuelas. Aún cuando la expectativa de adaptación lingüística unilateral (sólo de parte de los alumnos), una cierta tolerancia a la selección y la escasa auto-reflexión sobre creencias y prejuicios podrían representar barreras en el avance hacia un enfoque intercultural en las escuelas, resulta esperanzador pensar que la noción de integración en la práctica es menos asimilacionista de lo que la literatura especializada identifica y que 1 de cada 3 de los participantes creen en la posibilidad transformadora de la interculturalidad. Esto debiese traducirse en la disposición de tiempos y espacios para la reflexión con los colegas que aún mantienen una mirada más integracionista y funcional, dado que los espacios de autoformación sobre la práctica docente permiten construir nuevos conocimientos situados y comprensiones más democráticas que posibilitan la revisión y el análisis de las propias prácticas pedagógicas hasta las políticas escolares.

## 2. Condiciones necesarias para un enfoque de interculturalidad en las escuelas

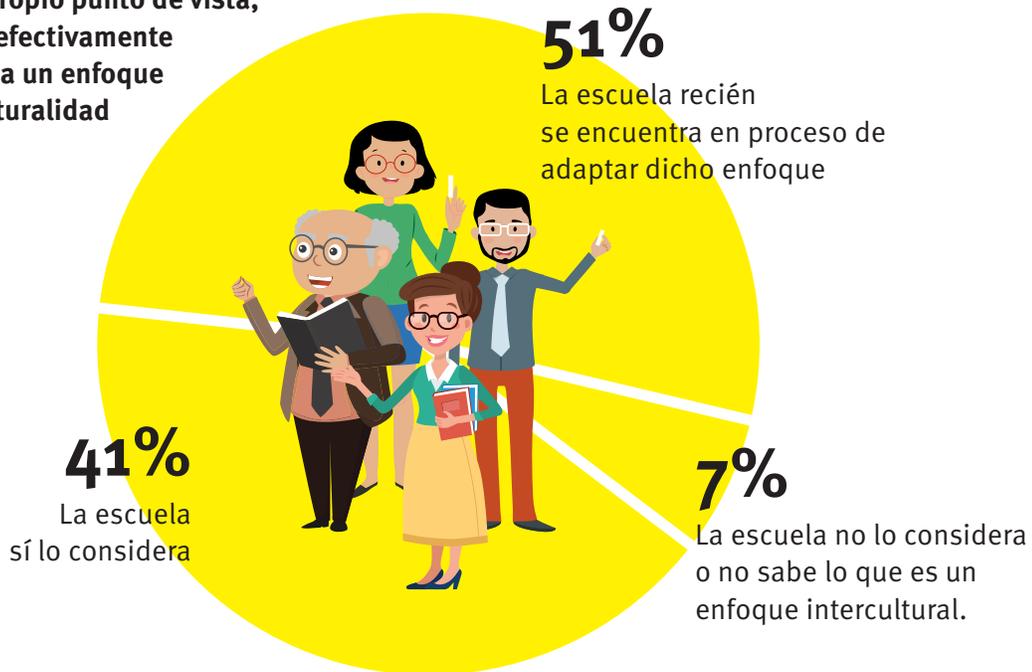
Esta dimensión busca dar cuenta de cuáles son, según los actores encuestados, las condiciones necesarias para llevar a cabo un enfoque intercultural en la escuela. Estas condiciones hicieron referencia al proyecto educativo del establecimiento, a las prácticas institucionales, y al propio cuerpo docente.

Ante la pregunta de si el proyecto educativo de la escuela “propia” (es decir, la escuela donde trabajaba cada participante del cuestionario al momento de responder) declaraba un enfoque intercultural o multicultural (preg. 16), un 68% respondió que sí, un 26% que no, y el 6% restante respondió que no lo sabía. La Deprov Norte abarca ocho comunas, y existe una variabilidad considerable entre ellas en relación a esta pregunta. Las comunas donde la declaración del enfoque multi o intercultural está más presente, de acuerdo a los participantes del estudio, son Quilicura (81% dijo que sí), Recoleta (79%) e Independencia (76%). Por el otro lado, las comunas donde dicha declaración está más ausente, son Tilttil (38% dijo que sí) y Huechuraba (42%).



Pero además de lo que la escuela declara, el cuestionario preguntó a los participantes si, desde su propio punto de vista, la escuela efectivamente consideraba un enfoque de interculturalidad (preg. 23). Formulada así la pregunta, la mitad de los participantes (51%) consideró que la escuela recién se encuentra en proceso de adaptar dicho enfoque, mientras que un 41% opinó que sí lo considera, y un 7% opinó que no lo considera, o no sabe lo que es un enfoque intercultural.

**Desde su propio punto de vista,  
la escuela efectivamente  
consideraba un enfoque  
de interculturalidad**



A partir de estos resultados sostenemos que, en definitiva, la claridad o visibilidad de un enfoque intercultural en cada escuela está muy asociado a cuán explícito es este enfoque en el **proyecto educativo del establecimiento** y, en mayor medida, en qué tan reconocible es en la gestión del director-a. Nuestro estudio indica que en la identificación de un enfoque intercultural en la propia escuela por parte de los profesores, más relevante que el porcentaje de alumnos migrantes está siendo lo que la escuela dice sobre este enfoque, y la consistencia que los profesores perciben en esa declaración.

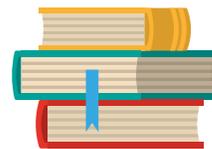
El análisis de medias reveló que la visión de los participantes sobre la presencia y visibilidad del enfoque intercultural en su propio lugar de trabajo está realmente presente, influye en varias de las respuestas sobre los aspectos relevantes de dicho enfoque. Es decir, mientras más “positiva” sea la visión del participante sobre

el **nivel de adhesión de su propia escuela al enfoque intercultural**, más relevancia atribuirá a no clasificar a los alumnos, a vincularse con las familias y a considerar las creencias y preferencias de los alumnos en la enseñanza. Este hallazgo entrega información relevante a directores y directivos sobre cómo incentivar que los docentes de sus respectivas escuelas adopten acciones y actitudes en línea con el enfoque intercultural.

En relación a las prácticas y acciones de la escuela en relación a la interculturalidad (preg. 17 y 18) hay varios puntos interesantes que destacar porque representan nudos críticos en el avance hacia una escuela intercultural. Primero, que ante la pregunta de si en la escuela existe **documentación en otros idiomas**, pensando en los alumnos y apoderados que no hablan castellano, un 87% de los participantes respondió que no. Segundo, que sólo un 26% de los participantes indicó que en sus escuelas había **profesionales que hablaban las lenguas** de los alumnos no hispanoparlantes. Tercero, que el trabajo de las escuelas en su afán por **adaptarse a la creciente diversidad cultural ha sido bastante solitario**, lo que se evidencia a través de tres puntos: 1) Un 23% de los participantes indicó que nunca se llevan a cabo reuniones de la escuela con otros actores de la comunidad circundante, es decir, el barrio, para fomentar la integración escuela-comunidad (48% respondió que esto se hacía algunas veces, y 29%, que se hacía muchas veces).



**26%**  
de los participantes indicó que en sus escuelas había **profesionales que hablaban las lenguas** de los alumnos no hispanoparlantes.



**87%**  
de los participantes respondió que la escuela no posee **documentación en otros idiomas**.

**Reuniones de la escuela con otros actores de la comunidad circundante**



ces o siempre). Dado que para muchas familias migrantes la escuela representa el primer contacto con una institución formal de la sociedad chilena, una mayor articulación podría contribuir a un mejor acceso de las familias a las instituciones de la salud, organizaciones comunitarias, etc. 2) El 39% de los participantes indicó que su escuela nunca ha implementado acciones en red con otras escuelas interesadas en el enfoque intercultural. 3) Un 35% indicó que profesores y directivos de su escuela nunca han recibido asesoría (de organismos gubernamentales, académicos, o de otra naturaleza) para implementar un enfoque intercultural.



**39%**

de los participantes indicó que su escuela **nunca** ha implementado **acciones en red con otras escuelas** interesadas en el enfoque intercultural.

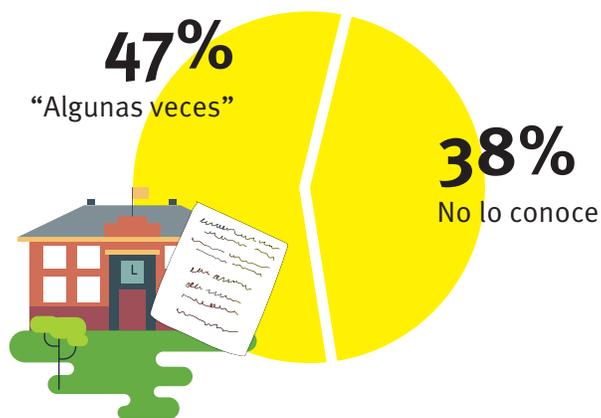


**35%**

de los participantes indicó que profesores y directivos de su escuela **nunca han recibido asesoría** para implementar un enfoque intercultural.

En relación al **cuerpo docente**, los participantes respondieron que en general los profesores de “su” escuela valoran la diversidad cultural del alumnado, conocen el origen de sus alumnos migrantes y están informados sobre sus respectivas situaciones migratorias. Pero en las preguntas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto multicultural, las respuestas dejan entrever un escenario mucho más complejo: un 38% de los participantes indicó que nunca ha conocido el currículum de los establecimientos de los cuales provienen sus alumnos migrantes, y un 47% indicó frente a lo mismo “algunas veces”. Es sabido que las instituciones

**Conocimiento del currículum de los establecimientos de los cuales provienen sus alumnos migrantes.**



formadoras de docentes en Chile no proveen de esta información a los futuros profesores, pero por lo visto, ellos tampoco adquieren información al respecto por otras vías. Además, un 28% indicó que los profesores del establecimiento nunca han analizado las limitaciones que el currículum chileno presenta para el avance hacia un enfoque intercultural. Finalmente, un 31% indicó que nunca ha tenido la oportunidad de formarse en estos temas.



**28%**

Indicó que los profesores del establecimiento **nunca han analizado las limitaciones del currículum chileno.**



**31%**

indicó que **nunca ha tenido la oportunidad de formarse en estos temas.**

El análisis factorial arrojó que el factor más significativo para avanzar hacia un enfoque intercultural en las escuelas es el de **condiciones de trabajo docente**. Enfrentados a definir cuán intercultural es la escuela en la que se trabaja, directivos y docentes relevan primero la ausencia de condiciones profesionales (ej. tiempos y espacios para la reflexión, horarios para planificar en conjunto) para avanzar hacia una enseñanza que promueva el diálogo intercultural. Se identifica la centralidad de realizar planificaciones contextualizadas y atender a las necesidades educativas de la población concreta con la que se trabaja; sin embargo, estas condiciones centrales parecen poco presentes en las escuelas analizadas.

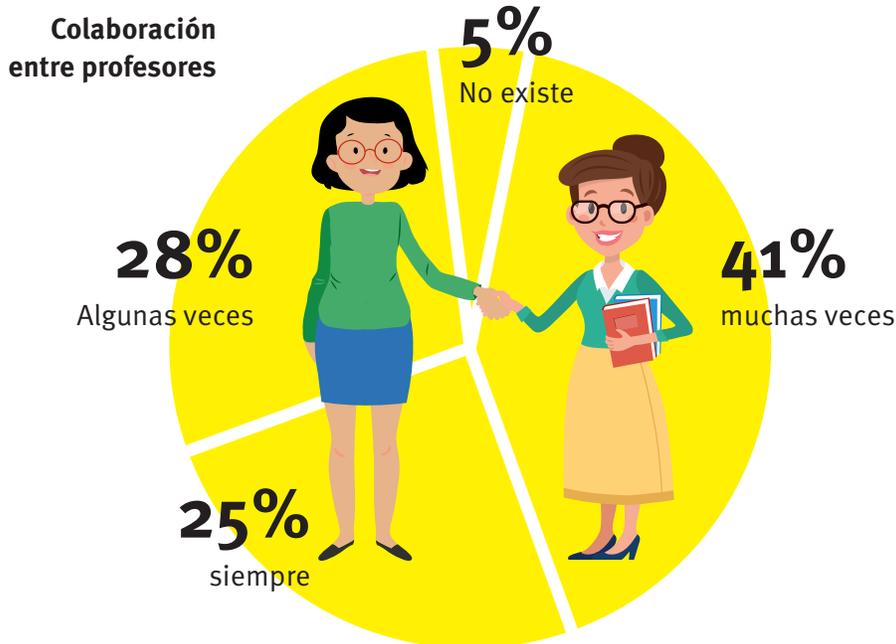
### 3. Enseñanza e interculturalidad en las escuelas de los participantes

Este último apartado busca dar cuenta del proceso de enseñanza en la misma escuela, así como las prácticas y/o acciones de discriminación, y los problemas y tensiones que impiden desarrollar una enseñanza a partir de un enfoque intercultural.

Quienes han estudiado el enfoque intercultural en educación subrayan la importancia de ofrecer una enseñanza contextualizada y adaptada a las necesidades particulares de cada estudiante. Para esto, las acciones vinculadas al proceso de planificación son vitales. Respecto de este punto, la pregunta 20 aborda, en términos sencillos, las siguientes acciones:

- › Orientar la enseñanza hacia la empatía, el respeto y el interés por los/as otros/as.
- › Privilegiar la participación y colaboración entre estudiantes.
- › Promover el conocimiento, por parte del alumnado, de su entorno y su comunidad.
- › Considerar en la planificación los resultados de los diagnósticos aplicados a los/as estudiantes.
- › Considerar en los diagnósticos los intereses, gustos culturales y expectativas de niños y niñas.
- › Aplicar evaluaciones en la lengua de origen de los estudiantes.
- › Usar los resultados de las evaluaciones para generar acciones de mejora en los aprendizajes.
- › Analizar y compartir los resultados de las evaluaciones junto al equipo de profesores.
- › Planificar con otros/as profesores/as.
- › Contar con tiempos formales de colaboración entre profesores/as.
- › Contar con autonomía necesaria para generar actividades que respondan a los intereses y gustos culturales del alumnado.

Si observamos los nudos críticos relacionados con la **planificación de la enseñanza** con enfoque intercultural, encontramos que, en primer lugar, la colaboración entre profesores no siempre es la situación más frecuente: 5% indica que nunca existe colaboración, 28% dice que es algunas veces, 41% opina que es muchas veces, y 25% que es siempre. Estas respuestas son consistentes con aquellas dadas a otras dos preguntas relacionadas: una sobre la existencia de tiempos formales para la colaboración entre profesores (con respuestas muy diversas) y otra sobre la comuni-



cación y análisis colectivo de los resultados de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes (6% dijo que esto ocurre nunca, y las otras respuestas se distribuyen de manera casi igual –con alrededor de un 32%– entre algunas veces, muchas veces y siempre). Este punto es un nudo crítico porque la planificación colaborativa es justamente uno de los aspectos que se han destacado como especialmente relevantes para avanzar a un enfoque intercultural (ver Besalú).

Para profundizar en el análisis de estas respuestas, quisimos indagar si el porcentaje de estudiantes migrantes matriculados en la escuela tenía algún impacto en la frecuencia con que las comunidades educativas realizan aquellas acciones vinculadas a la planificación desde un enfoque intercultural. En efecto, para seis de las once acciones de planificación, la variable “porcentaje de estudiantes migrantes” generó una diferencia estadísticamente significativa: en aquellas escuelas con menor porcentaje de estudiantes migrantes (hasta 9,9%) los encuestados tienden a realizar estas acciones de planificación con mayor frecuencia. Por el contrario, estas acciones tienden a realizarse con menor frecuencia en aquellas escuelas que cuentan con un porcentaje de estudiantes migrantes que va entre el 10% y 19%, para luego aumentar la frecuencia de acciones de planificación contextualizadas en aquellas escuelas con más alto porcentaje de estudiantes migrantes (20% al 55%). Es decir, **se realizan acciones de planificación contextualizada con mayor frecuencia en aquellas comunidades con “pocos” estudiantes migrantes (hasta el 9,9%) y con “muchos” estudiantes migrantes (20 al 55%).**

**Se realizan acciones de planificación contextualizada con mayor frecuencia**



**1% al 9,9%**  
estudiantes migrantes

y



**20% al 55%**  
estudiantes migrantes

Debido a su alcance, **nuestro estudio no puede dar una mirada integral a las dimensiones y condiciones que forman parte del proceso de planificación para una enseñanza contextualizada**, indispensable para la construcción de una escuela intercultural. Sin embargo, el aventurarnos a considerar la variable *porcentaje de estudiantes migrantes* nos deja la inquietud respecto a los resultados del análisis de medias. Efectivamente, de acuerdo a experiencias y observaciones del equipo de investigación, nos preguntamos si los resultados para las escuelas de los tramos 1 y 2 (0% al 9,9%) se deben al factor “novedad” y aquellos para las escuelas del tramo 4 (20% al 55%) al factor “urgencia”. Constatamos que el hecho de comenzar a recibir estudiantes provenientes de otros países o con otras tradiciones, gustos culturales, idiomas y experiencias distintas hace que tanto docentes como directivos/as generen acciones tendientes a considerar estas “nuevas identidades” en sus planificaciones, sin embargo, a medida que el número de estudiantes migrantes aumenta (por ejemplo, 8 sobre 40 en una sala de clases) la novedad disminuye y las acciones de planificación contextualizadas tienden a realizarse con menor frecuencia. Si la tendencia continúa, la constitución de la sala de clases comienza a cambiar y a ser más diversa y con ello los desafíos de adaptación y contextualización se presentarían como una necesidad de acción inminente para el aprendizaje, lo que explicaría la mayor frecuencia de estas acciones en los tramos de mayor matrícula migrante.

Respecto de la **enseñanza en aulas con diversidad idiomática**, se planteó la pregunta –a ser respondida sólo por aquellos 139 participantes que trabajaran en una escuela con alumnos no hispanoparlantes– acerca de la frecuencia con que se aplicaban en la escuela test de diagnóstico en otras lenguas. El 65% (90 participantes) indicó que nunca, 16% indicó que algunas veces, 12% muchas veces y 8%, siempre.

**Frecuencia de aplicación de test de diagnóstico en otras lenguas**



El análisis de medias mostró que los participantes que trabajan en establecimientos con matrícula de estudiantes de origen haitiano otorgan más importancia al hecho de contar con profesores que manejen los lenguajes de sus estudiantes. Es importante mencionar aquí que al analizar esta pregunta sobre los lenguajes de los estudiantes (sin hacer referencia a la lengua creole), el resultado general fue que los participantes no otorgaban especial relevancia a esta dimensión. La presencia del creole, sin embargo –y tal como era esperable– produce una diferencia en esa apreciación.

En relación a las **situaciones de discriminación** –un tema que ha adquirido notoriedad con el aumento de alumnos latinoamericanos y del Caribe en las escuelas chilenas– un 65% de los participantes dijo que en su escuela existían reglamentos que tipificaran lo que es una acción discriminatoria (preg. 21.1). Sin embargo, un 66% planteó que no ha recibido capacitación para identificar situaciones y acciones discriminatorias (preg. 21.3). Finalmente, en este punto es muy llamativo que frente a la pregunta de si la escuela busca apoyos externos en casos de discriminación (más allá de directivos y profesores), el 99% de los participantes indicó que no (preg. 21.7).



**65%**

dijo que en su escuela existían reglamentos que **tipificaran** lo que es una **acción discriminatoria**.

**66%**

planteó que **no ha recibido capacitación para identificar** situaciones y **acciones discriminatorias**.

**99%**

indicó que la escuela **no busca apoyos externos** en casos de discriminación.

Respecto de los **problemas y las tensiones** que las escuelas enfrentan con miras a implementar un enfoque intercultural, se plantearon una serie de enunciados que tanto la literatura como los expertos habían indicado como posibles puntos críticos. Los tres problemas más mencionados fueron la falta de capacitación de los profesores para trabajar con un enfoque intercultural (67% de los participantes marcaron esta opción), la falta de compromiso de algunas familias con el aprendizaje de sus hijos (44%), y la falta de orientaciones del Mineduc para educar a niñas y niños con un enfoque intercultural (34%).



**44%**  
falta de compromiso de algunas familias con el aprendizaje de sus hijos.



**34%**  
falta de orientaciones del Mineduc para educar a niñas y niños con un **enfoque intercultural**.

## RECOMENDACIONES....

A partir del diagnóstico obtenido, algunas recomendaciones para trabajar con enfoque intercultural al interior de las escuelas.

- 1.** Es importante que las comunidades avancen **hacia una comprensión del concepto de interculturalidad** que vaya más allá de la integración de niños y niñas de otras culturas y nacionalidades: la interculturalidad apunta a 1) la toma de conciencia de que las relaciones sociales en América Latina se dan al interior de una lógica de pensamiento que valora más lo europeo que lo indígena, lo afrodescendiente y lo mestizo, 2) promover el diálogo en condiciones de simetría, es decir, que todos los integrantes de la comunidad educativa perciban que sus saberes tienen relevancia en el proyecto formativo, 3) cuestionar la mirada nacionalista del currículum y entender que los procesos migratorios actuales reconfiguran la idea de nación homogénea. Esto requiere, además, superar las ideas asimilacionistas (expresadas en este cuestionario por la expectativa de adaptación lingüística unilateral, de parte de los alumnos que no hablan castellano así como las limitaciones de un currículum hegemónico).



- 2.** La formación en temas de interculturalidad involucra, a la vez, **revisar las creencias de la comunidad escolar** (apoderados, docentes, directivos, asistentes y estudiantes) en torno al racismo, la discriminación a los migrantes y a todo tipo de práctica que legitime la selección de estudiantes. Es incompatible con un enfoque de interculturalidad naturalizar discriminaciones o segregaciones basadas en las identidades sociales de las personas. La revisión de las creencias requiere voluntad de los directivos para liderar estos procesos reflexivos, así como instancias sistemáticas de formación y reflexión al interior de las escuelas. Al respecto, se recomienda potenciar el trabajo en red con organizaciones sociales y con otras escuelas de la comuna y la provincia.

3. Es fundamental que en las escuelas exista **documentación y materiales pedagógicos en otros idiomas**, en lo inmediato creole, y que todas las escuelas tengan, o puedan solicitar de manera expedita, la presencia de una persona que hable los idiomas de los alumnos y apoderados no hispanoparlantes. Al respecto, se recomienda que la escuela tenga a disposición de las familias migrantes cartillas informativas sobre sus derechos en educación y salud, información sobre visas, organizaciones locales de migrantes o promigrantes, etc.



4. Es preciso sensibilizar a profesores y directivos sobre la **importancia de conocer aspectos centrales del plan curricular de los países de origen de los alumnos migrantes**. Esta información no es de fácil acceso y todavía no existe un documento que la sistematice. Pero, al menos, se pueden plantear reuniones con los apoderados migrantes para que ellos expliquen las especificidades del sistema escolar en sus países. De este modo también se incorpora el saber de la comunidad en la escuela y se promueve la participación de todos los actores involucrados.



5. Se recomienda a los establecimientos que soliciten a la Deprov generar procesos de **difusión de la normativa** que rige el acceso al sistema educativo de estudiantes migrantes como el ordinario 894/2016 y el ordinario 329/2017; los procesos de validación de estudios como el decreto 2272/2007, los procesos de postulación a la educación superior y a las becas y gratuidad estudiantil, así como la difusión de las orientaciones para el trabajo con estudiantes extranjeros del Mineduc.



6. **Generar espacios de encuentro y de reflexión en la comunidad educativa**, sobre todo entre docentes, para promover la formación colectiva en interculturalidad como parte de la experiencia docente en la misma comunidad. De esta manera las miradas más transformadoras que ya están presentes en las escuelas pueden dialogar con otras miradas y generen propuestas auténticas, dialogadas y contextualizadas a la realidad escolar.

## **ANEXOS**

**I. Cuestionario**

**II. Bibliografía**

## DIAGNÓSTICO SOBRE LA PRESENCIA DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS. CUESTIONARIO A ACTORES ESCOLARES

### Nota sobre la metodología de uso del instrumento

- El objetivo del instrumento es **contribuir a diagnosticar la presencia del enfoque intercultural en las escuelas**. Los resultados no entregan un 'nivel de interculturalidad' unívoco, sino que necesitan ser conversados entre los miembros de la escuela.
- Se sugiere contestar el cuestionario en un **momento de encuentro entre los miembros de la escuela**, para luego discutir las respuestas en conjunto y así pensar en acciones futuras a ser tomadas en cuenta dentro del establecimiento, si se percibe que existen áreas menos trabajadas y/o consensuadas.
- Este instrumento está elaborado bajo una perspectiva de **interculturalidad crítica**, que concibe los procesos de inclusión en contextos migratorios como escenarios de diálogo cultural, crítica a los discursos culturales hegemónicos y nacionalistas, y apunta hacia espacios de respeto y simetría cultural.

**Notas:**

- ! (1) En este cuestionario la forma masculina (los estudiantes, los profesores, los directivos) se utiliza únicamente para simplificar el texto, sin ninguna intención de discriminación de género.
- (2) Este cuestionario fue elaborado a partir de un estudio en conjunto entre la UAH, SJM y DEPROV Norte de Santiago gracias a los fondos internos de la UAH (2017). El equipo estuvo compuesto por María Teresa Rojas (investigadora principal), Andrea Riedemann, Josefina Palma, Sofía Urrutia, Ximena Sepúlveda y Sara Joiko.

## I. CARACTERIZACIÓN GENERAL

Este apartado busca conocer aspectos generales de los informantes claves considerados en este estudio. A continuación, marque la alternativa que mejor responda a cada enunciado.

**P4. Género:**

- 1 Femenino.....
- 2 Masculino.....
- 3 Otro.....

**P5. Nacionalidad:**

**P6. Se considera perteneciente a una etnia:**

- 1 Afrodescendiente.....
- 2 Indígena.....
- 3 No me considero perteneciente a ninguna etnia.....
- 4 Otra. Especifique:

**P7. Qué tipo de función desempeña en su escuela:**

- 1 Director/a.....
- 2 Miembro del equipo directivo (P8. Especificar cargo).....
- 3 Profesor/a Educación Parvularia.....
- 4 Profesor/a Enseñanza Básica.....
- 5 Profesor/a Enseñanza Media (P8. Especificar cargo).....
- 6 Profesional del área psicosocial.....
- 7 Otra. Especifique:

**P8. Especificar cargo (ej. como miembro del equipo directivo) o especialidad (ej. matemáticas, como profesor/a enseñanza media) (sólo si han respondido opción 2 o 5 anterior pregunta)**

**P9.** Hace cuántos años desempeña esta función en el sistema educativo.

- 1 Menos de un año .....
- 2 1 a 3 años.....
- 3 4 a 6 años.....
- 4 7 a 10 años.....
- 5 Más de 11 años .....

**P10.** Hace cuántos años trabaja usted en esta escuela.

- 1 Menos de un año .....
- 2 1 a 3 años.....
- 3 4 a 6 años.....
- 4 7 a 10 años.....
- 5 Más de 11 años .....

**P11.** ¿Posee un post grado?

- 1 No .....
  - 2 Sí (Especificar) .....
- 

**P12.** ¿Posee formación en temas de interculturalidad?

- 1 No .....
  - 2 Sí (¿En qué consistió?).....
- 

**P13.** ¿Pertenece a alguna organización formal o informal vinculada a temas de interculturalidad?

- 1 No .....
  - 2 Sí (¿Cuál?).....
-

## II. NOCIONES DE UN ENFOQUE DE INTERCULTURALIDAD

A continuación, encontrará una serie de enunciados. Responda según **sus opiniones y/o percepciones** sobre el tema de la interculturalidad.

**P14.** Cuando una escuela pública o privada ha incorporado un enfoque intercultural, cuán importante le parece que lleve a cabo las siguientes acciones:

	Nada importante	Relativamente importante	Importante	Muy importante
14.1 Evitar cualquier tipo de clasificación de los estudiantes, como agruparlos según sus características socioeconómicas, étnicas, culturales o cognitivas.....	1	2	3	4
14.2 Vincularse con las familias e integrarlas a las actividades escolares. ....	1	2	3	4
14.3 Planificar la enseñanza considerando las creencias y preferencias culturales de niños y niñas.....	1	2	3	4
14.4 Contar con materiales y recursos pedagógicos diversos que respondan a las variadas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. ....	1	2	3	4
14.5 Elaborar o reformular el proyecto educativo de la escuela de forma participativa. ....	1	2	3	4
14.6 Elaborar protocolos de acogida para todos los estudiantes. ....	1	2	3	4
14.7 Contar con profesores que manejan los lenguajes de todos sus estudiantes. ....	1	2	3	4
14.8 El cuerpo de profesores y profesionales de la escuela revisa sus propias creencias sobre el racismo y todo tipo de discriminación socio étnica y cultural hacia las personas.....	1	2	3	4
14.9 La escuela tenga vínculos formales de trabajo con organizaciones de la comunidad y el territorio del que forma parte.....	1	2	3	4
14.10 El currículo escolar se adapte a los saberes, intereses y tradiciones culturales de los estudiantes y su comunidad.....	1	2	3	4
14.11 El equipo directivo lidere un proyecto de respeto a la diversidad y fomente la participación y el diálogo de los distintos actores de la comunidad. ....	1	2	3	4
14.12 La escuela posea espacios físicos que permiten que los estudiantes se expresen cultural y artísticamente. ....	1	2	3	4

**P15.** Con qué idea asocia la noción de interculturalidad. Marque **la más importante** para usted.

- 1 Reconocimiento de los saberes de la comunidad escolar.....
- 2 Conocimiento de otras culturas .....
- 3 Disminución de las desigualdades socioculturales .....
- 4 Integración de niños y niñas de otras culturas .....
- 5 Rechazo a todo tipo de discriminación.....
- 6 Otro (Cuál)

### III. CONDICIONES NECESARIAS PARA UN ENFOQUE DE INTERCULTURALIDAD EN SU ESCUELA

A continuación, marque la alternativa que más lo represente sobre las siguientes preguntas o enunciados. Responda a partir de **lo que sucede en su escuela**.

**P16.** El proyecto educativo de su escuela, declara una opción por un enfoque multicultural o intercultural:

1. No .....
2. Sí .....
3. No lo sé .....

**P18** Con qué frecuencia se llevan a cabo estas acciones en su escuela.

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	siempre
18.1 Se entrega información a las familias migrantes acerca del funcionamiento de la escuela y del sistema educativo chileno en su conjunto .....	①	②	③	④
18.2 Se llevan a cabo acciones de acogida para las familias que se integran al establecimiento .....	①	②	③	④
18.3 Profesores y directivos cuentan con espacios y tiempos formales para revisar el proyecto educativo y, con ello, tomar decisiones sobre sus estudiantes reales.....	①	②	③	④
18.4 Se llevan a cabo reuniones con otros actores de la comunidad, como juntas de vecinos, asociaciones ciudadanas, organizaciones sociales u otras, para proponer acciones que fomenten la integración escuela-comunidad...	①	②	③	④
18.5 Se han implementado acciones de trabajo en red con otras escuelas interesadas en promover un enfoque intercultural.....	①	②	③	④
18.6 Profesores y directivos han recibido asesoría de organismos gubernamentales, académicos o de otra naturaleza para fomentar un enfoque intercultural en la escuela .....	①	②	③	④

**P17**Cuál de las siguientes situaciones ocurren en su escuela.

	Sí	No
17.1 Se difunden documentos que explican a padres, madres, apoderados y a la comunidad, de forma clara, cuál es el proyecto educativo del establecimiento y cuáles son sus reglamentos.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.2 En caso de contar con población estudiantil que no habla castellano, existe documentación en otros idiomas para que estudiantes y sus familias conozcan la escuela y su funcionamiento. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.3 Hay profesionales que manejen las lenguas de los estudiantes que no hablan castellano.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.4 Los profesores tienen espacios y tiempos formales para reflexionar acerca de diversidad de los estudiantes, sus culturas e intereses .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**P19** En relación a los siguientes enunciados, marque la alternativa que represente mejor su opinión sobre el cuerpo de profesores de su escuela.

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	siempre
19.1 Los profesores del establecimiento valoran positivamente la diversidad cultural de su alumnado.....	①	②	③	④
19.2 Los profesores saben cuál es el origen de sus alumnos migrantes y su situación migratoria .....	①	②	③	④
19.3 Los profesores conocen cómo es el currículum de las escuelas a las que asistían antes sus estudiantes migrantes .....	①	②	③	④
19.4 Los profesores han tenido ocasión de formarse en temas de diversidad y/o interculturalidad...	①	②	③	④
19.5 Los profesores han analizado las limitaciones y posibilidades del currículum chileno para favorecer un enfoque de interculturalidad en la escuela .....	①	②	③	④
19.6 Los profesores conocen a las familias de sus estudiantes y saben cuál es el nivel educacional de padres, madres y apoderados.....	①	②	③	④
19.7 Los profesores saben cuáles son las expectativas de padres, madres y apoderados respecto a la educación de sus hijos .....	①	②	③	④
19.8 Los profesores conversan con las familias de sus estudiantes sobre las dificultades que tienen con sus hijos.....	①	②	③	④

## IV. ENSEÑANZA E INTERCULTURALIDAD EN SU ESCUELA

**P20** En relación a los siguientes enunciados vinculados a la planificación de la enseñanza en su escuela. Marque la alternativa que le parezca más pertinente.

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	siempre
20.1 El equipo directivo promueve que las acciones de enseñanza estén orientadas a la formación de niños y niñas respetuosos, empáticos y que se interesan por los otros y por su comunidad.....	①	②	③	④
20.2 Para planificar la enseñanza, los profesores consideran resultados de diagnósticos que se aplican a niños y niñas de sus cursos.....	①	②	③	④
20.3 A los niños y niñas que no hablan castellano se les aplican diagnóstico en su lengua de origen. (Si no aplica en su escuela, no conteste).....	①	②	③	④
20.4 Los diagnósticos utilizados levantan información sobre los intereses, gustos culturales y expectativas de niñas y niños....	①	②	③	④
20.5 Los profesores planifican sus clases con otros profesores o profesionales de la escuela.....	①	②	③	④
20.6 Los profesores cuentan con tiempos formales de colaboración para coordinar acciones de enseñanza.....	①	②	③	④
20.7 En sus planificaciones, los profesores privilegian el desarrollo de metodologías participativas y colaborativas.....	①	②	③	④
20.8 Los profesores poseen autonomía para proponer actividades de enseñanza que consideren los intereses de niños y niñas, sus prácticas y gustos culturales.....	①	②	③	④
20.9 Los profesores consideran estrategias de enseñanza que permiten que niños y niñas conozcan su entorno, los temas socioculturales de su comunidad y se involucren activamente con lo que sucede a su alrededor.....	①	②	③	④
20.10 Los resultados de las evaluaciones que aplican profesores y profesionales se comunican y se analizan en equipo.....	①	②	③	④
20.11 Se usa la información de las evaluaciones para organizar acciones de mejora que favorezcan mejores aprendizajes en los estudiantes.....	①	②	③	④

**P21** En relación a las prácticas o acciones de discriminación, qué enunciado considera que se cumple en su escuela. Puede marcar más de una alternativa si corresponde.

1. La escuela cuenta con reglamentos que definen qué es una acción discriminatoria.....
2. Los profesores cuentan con orientaciones claras para intervenir en caso de detectar una acción de esta naturaleza...
3. Los profesores y otros profesionales de la escuela han sido capacitados para saber identificar situaciones y acciones discriminatorias al interior de la escuela.....
4. Los temas vinculados a la discriminación son conversados en Consejo de Profesores.....
5. Otro. (Cuál).....

**P22** En relación a los problemas y tensiones que impiden desarrollar una enseñanza a partir de un enfoque intercultural, cuáles de los siguientes enunciados son los más representativos en su escuela. Marque los tres más importantes:

1. Falta de capacitación de los profesores para trabajar en un enfoque intercultural.....
2. Ausencia de relaciones colaborativas entre los distintos actores de la comunidad escolar.....
3. Algunas familias tienen prejuicios frente a la diversidad y sostienen creencias discriminatorias.....
4. Falta de liderazgo de los directivos para incorporar un enfoque intercultural.....
5. Falta de apoyo del sostenedor para incorporar un enfoque intercultural.....
6. Inexistencia de una comunidad de aprendizaje entre profesores para construir una cultura de promoción a la diversidad.....
7. Falta de compromiso de algunas familias con el aprendizaje de sus hijos.....
8. Falta de tiempo para realizar adaptaciones curriculares.....
9. El currículo nacional dificulta trabajar un enfoque intercultural en la sala de clases.....
10. Profesores trabajan bajo presión por cumplir con resultados académicos que demanda el SIMCE.....
11. Falta de orientaciones desde el Ministerio de Educación para educar a niños y niñas desde un enfoque intercultural.....
12. Falta de mediadores interculturales que apoyen los temas de convivencia en la escuela.....
13. Otro. (Cuál).....

**P23** Desde su perspectiva, la escuela en la que usted trabaja considera un enfoque de interculturalidad en la educación de niños y niñas:

- 1. Sí, lo considera.....
- 2. No, no lo considera.....
- 3. Más o menos, estamos en proceso de trabajar desde un enfoque intercultural.....
- 4. No sé, aun no tengo claro lo que es un enfoque intercultural.....

## REFLEXIONES FINALES

**P24** A continuación se le ofrece un espacio donde usted podrá incluir opiniones/comentarios que considere relevantes y que no se recogen de las anteriores preguntas, en relación al trabajo en su escuela desde un enfoque intercultural.

## ANEXO II. Bibliografía

La interculturalidad en educación puede ser entendida más como un camino que como una meta estática a la que un día se llega para no moverse más. El presente estudio sugiere que querer avanzar por este camino supone tener la voluntad y el valor de hacerse preguntas sobre las creencias y las prácticas cotidianas y compartir las respuestas y reflexiones con los otros miembros de la comunidad escolar. Sólo desde ahí pueden emerger acciones que hagan sentido a quienes trabajan día a día con los y las estudiantes y sus familias.

Como ya se ha mencionado, existen diferentes nociones de interculturalidad entre las que destaca el enfoque de la interculturalidad crítica en educación. Este enfoque promueve la construcción de relaciones simétricas entre los diferentes grupos etnoculturales, cuestionando las jerarquías heredadas del pensamiento colonial.

Creemos que este modo de mirar el fenómeno de la interculturalidad puede aportar al desarrollo de escuelas más democráticas y realmente inclusivas, por lo que hemos querido ofrecer una breve bibliografía para quienes deseen profundizar en los conceptos y debates asociados a este enfoque.

### ***La escuela intercultural***

Xavier Besalú, (s/f).

Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/05/130516.pdf>

En este texto el autor español plantea la necesidad de considerar una ‘enseñanza centrada en el aprendizaje del alumnado y atenta a las diferencias individuales’ en el contexto de una educación intercultural. Para ello el autor identifica que esto se debe llevar a cabo en los dos ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje: el didáctico y el organizativo. Lo didáctico fija su atención en tres momentos esenciales del proceso educativo: 1) la planificación, 2) la evaluación y 3) las actividades). Por otro la organización escolar centra su mirada en los tiempos y los espacios, en los agrupamientos y estructuras. Por lo tanto los libros de texto y las programaciones estandarizadas difícilmente se ajustarán a las necesidades y situaciones de un alumnado diverso.

### ***Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático.***

María Laura Diez.

Revista Docencia, N° 51 p.4-17, Diciembre 2013.

Disponible en: [www.revistadocencia.cl](http://www.revistadocencia.cl)

En este texto clave para la comprensión del enfoque crítico en interculturalidad, la autora propone que la diversidad cultural producida en las escuelas apunta más a celebrar las diferencias que a cuestionar las desigualdades que subyacen a esa diversidad. Se propone un enfoque “que vaya más allá de las versiones del multiculturalismo que consideran que debe limitarse al respeto y valoración positiva de las culturas presentes en las aulas y de un interculturalismo restringido al diseño de programas focalizados y compensatorios”, para avanzar hacia una comprensión de la interculturalidad como proyecto socio-político.

### ***Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar.***

Claudia Matus y Carolina Rojas.

Revista Docencia. N° 56 p. 47-56, Agosto 2015.

Disponible en: [www.revistadocencia.cl](http://www.revistadocencia.cl)

En este artículo, las autoras reflexionan sobre la diversidad y diferencia en las escuelas como conceptos que se establecen en función de una idea de lo que es “normal”. Esta distinción está al centro de la discusión sobre la inclusión-integración, tanto para estudiantes con necesidades educativas especiales como para estudiantes de otras culturas o lenguas, quienes serían los “diferentes”. De esta manera, se propone que el trabajo reflexivo de profesores, directivos y profesionales de la educación es clave para evitar el “etiquetado” basado en prejuicios o estereotipos.

### ***Propuestas para una educación que es Multicultural***

Carmen Montecinos

En “Educación Multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza”. Ediciones Universidad de la Frontera, 2011. p.15-42.

Disponible en línea: <http://humanidades.ufro.cl/images/libros/libro-EDUCACION-MULTICULTURAL.pdf>

En este capítulo, la autora hace una revisión conceptual de los diferentes sentidos de la educación multicultural, exponiendo sus objetivos educativos, proponiendo prácticas para su implementación y también ofreciendo una mirada crítica de cada uno de ellos. Finalmente, se desarrolla en profundidad la propuesta de una educación que es multicultural y re-constructivista social, proponiendo ciertas pistas y limitaciones para su implementación.

### ***Interculturalidad crítica y educación intercultural***

Catherine Walsh

En “Construyendo interculturalidad crítica”. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, 2010. pp. 75-96.

Disponible en línea: <https://aulaintercultural.org/?download=11113>

En este texto se exploran los significados y énfasis dados a la interculturalidad en el campo educativo. Existirían fundamentalmente dos tipos de interculturalidad, aquella que es funcional al sistema dominante, y aquella que se plantea como un proyecto político que, asumido en su vertiente crítica, propone la refundación de las estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. La autora revisa primero el concepto de interculturalidad y sus distintas aristas; luego hace un recorrido histórico por las políticas de educación intercultural y finalmente se profundiza en la comprensión de la interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético.

Finalmente, queremos ofrecer algunos textos que recopilan y comparten experiencias, y que pueden servir de orientación e inspiración para la planificación de aprendizajes significativos y situados:

***Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género.***

Fundación para la Superación de la Pobreza (FUSUPO) y Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (PRIEM), 2017.

Disponible en línea: <http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2017/03/Gu%C3%A1-da-pedag%C3%B3gica-para-una-educaci%C3%B3n-intercultural-anti-racista-y-con-perspectiva-de-g%C3%A9nero.pdf>

Con la idea de compartir herramientas teóricas y prácticas que ayuden a quienes trabajan en diferentes espacios educativos, esta guía propone un primer apartado de elementos conceptuales sobre la educación intercultural, antirracista y con perspectiva de género, un segundo apartado que relata experiencias nacionales e internacionales de trabajo desde estos enfoques, y finalmente, recursos para la implementación de actividades y para la profundización.

***Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina.***

UNESCO, 2008.

Disponible en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>

Partiendo de una preocupación por la pertinencia cultural de la enseñanza ofrecida por las escuelas, este documento presenta el análisis de los procesos de cambio de prácticas pedagógicas que han emprendido ciertas escuelas en diferentes países de la región. Así, se puede ver el origen, la trayectoria y el balance de estos procesos, lo que puede servir de guía para quienes buscan comenzar procesos de transformación en sus propios establecimientos.

***Educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones para la práctica.***

Antonia Garcés (coord.), Fundación para la Superación de la Pobreza (FUSUPO), 2016.

Disponible en línea: <http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2016/04/Estudio-Educaci%C3%B3n-e-interculturalidad.-Orientaciones-desde-la-pr%C3%A1ctica-FSP-Regi%C3%B3n-Metropolitana.pdf>

Este trabajo busca dar a conocer prácticas de trabajo intercultural en seis escuelas públicas de Santiago, Estación Central, Recoleta e Independencia que presentan alta presencia de estudiantes extranjeros. Tomando como base el enfoque de derechos y un marco legal que obliga a considerar los derechos del niño, la Convención de trabajadores migrantes, la ley de inclusión, etc. se comparten prácticas de integración inicial, convivencia escolar, adaptación curricular, colaboración familia-escuela, participación y liderazgo pedagógico.

***Hacia una educación intercultural: propuestas para la reflexión-acción en contexto migratorio***

Mesa por una Educación Intercultural (MEI), 2017.

Disponible en línea: [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/guia\\_interculturalidad.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/guia_interculturalidad.pdf)

Este documento fue elaborado por la Mesa por una Educación Intercultural (MEI) conformada por instituciones, universidades y profesionales independientes vinculados a la educación y la

migración, cuyo propósito es generar un aporte en la línea de la visibilización, sensibilización e incidencia pública en el sistema educacional chileno. El documento presenta once talleres que pueden ser autoaplicados, en donde las y los autores proponen marcos conceptuales y recursos metodológicos para sensibilizar, dar a conocer y enseñar en las aulas y en los contextos multi-culturales la apuesta por una escuela en la que convivan personas de diversas culturas.