

La diversidad cautiva en la interculturalidad de la política de educación intercultural chilena¹

The captive diversity in the interculturality of the Chilean intercultural education policy

Ilsa Mendoza Mendoza

Universidad Católica de Maule

Susan Sanhueza Henríquez

Universidad Católica de Maule

RESUMEN El aumento sostenido de población extranjera que experimenta Chile desde hace ya más de dos décadas como producto de los flujos migratorios tiene especial importancia en el contexto educativo por la incorporación de un número cada vez mayor de estudiantes inmigrantes en las salas de clases. Realidad que visibiliza aún más la diversidad social y cultural presente desde siempre y en aumento desde el último tiempo en el espacio educativo. En este artículo analizamos, a través de una revisión bibliográfica, las limitaciones que subyacen en el enfoque de interculturalidad en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), para dar respuesta a los problemas de la educación en contexto de diversidad social y cultural. Sostenemos que el sentido de interculturalidad presente en la política de educación intercultural desarrollada por el Estado chileno no propicia un enfoque de diversidad social y cultural amplio, que permita

¹ Este artículo se enmarca en el proyecto «Inmigrantes en el sistema educacional de Chile. Representaciones de género, lengua, territorialidad y exclusión social», financiado por el Programa de Investigación Asociativa Anillos de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de Conicyt (2015-2018), número soc1401.

visibilizar la presencia de otras sociedades, culturas y lenguas presentes al interior del mismo territorio, como es el caso de la población inmigrante, al quedar reducida a la 'población indígena' como una forma de dar respuesta a sus demandas y no a la interrelación entre las distintas culturas presentes en el país. Concluimos que el sentido de interculturalidad en el PEIB es algo aún por construir, antes que construido.

PALABRAS CLAVE Educación intercultural, educación intercultural bilingüe, inmigrantes, interculturalidad, multiculturalidad.

ABSTRACT The sustained increase in foreign population that Chile has experienced for more than two decades due to migratory flows has a special importance in the educational context by the incorporation of an increasing number of immigrant students in the classrooms. Reality that makes even more visible the social and cultural diversity present since always and increasing since the last time in the educational space. In this article, we analyze, through a bibliographical review, the limitations that underlie the intercultural approach in the PEIB, to respond to the problems of education in the context of social and cultural diversity. We maintain that the intercultural sense present in the intercultural education policy developed by the Chilean State does not foster a broad social and cultural diversity approach that allows the presence of other societies, cultures and languages present within the same territory to be made visible. The case of the immigrant population, being reduced to the 'indigenous population' as a way to respond to their demands and not to the interrelation between the different cultures present in the country. We conclude that the sense of interculturality in the PEIB is something to be built, rather than built.

KEYWORDS Intercultural education, intercultural bilingual education, immigrants, interculturalidad, multiculturalidad.

Introducción

Los fenómenos migratorios a nivel global crecen sostenidamente y representan actualmente el 3,3% de la población mundial, el nivel más importante de la historia,

equivalente a 244 millones de personas distribuidas por los diferentes territorios del mundo. En Chile, esta realidad migratoria está presente desde la Colonia y la constitución del Estado-nación, momento donde se privilegió la llegada de inmigrantes europeos con el objetivo de *mejorar la raza* (Villalobos, 2004) e impulsar el desarrollo económico, social y cultural del país. Es a partir de la década de los noventa del siglo XX en adelante que se ha manifestado con mayor dinamismo, constituyendo actualmente el 2,7% de la población nacional total (Casen, 2015),² y caracterizada principalmente por inmigrantes³ de países latinoamericanos como Perú, Colombia y Argentina, que agrupan el 72% de dicha población (Casen, 2015), de piel morena, por lo tanto, una inmigración no esperada y cuyo objetivo principal es la búsqueda de mejores condiciones socioeconómicas (Segura y Abde, 2014).

Este aumento de población extranjera que experimenta el país tiene especial importancia en el contexto educativo, debido a que un número cada vez mayor de escolares inmigrantes están presente en las salas de clases (Donoso, Mardones y Contreras, 2009; Jiménez y Fardella, 2015; Tijoux, 2013). Según cifras oficiales del Ministerio de Educación (Mineduc), el número de escolares extranjeros alcanza el 1,7% de la matrícula total, equivalente a 61.085 estudiantes. Esta situación constituye un importante desafío para el sistema educativo, que lo enfrenta cotidianamente ante una realidad cada vez más diversa, tanto desde el punto de vista étnico, social, como lingüístico y cultural, para la cual no está preparado. Esto, debido a que la escuela chilena se basa en un sistema pensado para colonizar, evangelizar y alfabetizar a las poblaciones originarias del país, desde la monoculturalidad eurocéntrica y un monolingüismo en castellano de la sociedad criolla, como una forma de reproducir la hegemonía del conocimiento occidental.

Desde este contexto, las políticas educativas de atención a la diversidad, al igual que en el resto de los países latinoamericanos, han estado definidas por la diferenciación étnica, en términos de población indígena o pueblos originarios. De ahí que en Chile la implementación y desarrollo de la educación intercultural y del Programa de Educación

² Información disponible: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen>.

³ Dentro del trabajo se entenderá por inmigrante como aquella persona que abandona temporal o definitivamente su lugar de procedencia.

Intercultural Bilingüe (PEIB) se focalicen principalmente en la *población indígena*. Su objetivo es contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo (Dipres, 2013). En materia de inclusión social e igualdad de oportunidades, el Estado se ha centrado en las personas con discapacidad (Ley 20.422) y en los escolares con alta vulnerabilidad social y económica (Ley 20.845).

Esta forma de ‘entender’ y ‘atender’ la diversidad cultural y la inclusión social de parte del Estado chileno, integracionista y funcionalista a sus intereses (Quintriqueo, 2010; Sartorello, 2009), bajo los criterios de eficacia y eficiencia que orientan el pensamiento educativo neoliberal (Domenech, 2007), no se condice con la diversidad cultural y social que ha presentado desde siempre el espacio educativo. Esto, por la presencia no solo de escolares nacionales, indígenas y personas con capacidades diferentes, sino también y en especial desde las dos últimas décadas, por estudiantes inmigrantes. Como tampoco lo hace con los principios de equidad, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión, que orientan a cada una de estas leyes y en especial con la normativa marco de la educación chilena: la Ley General de Educación.

En consecuencia, en este artículo analizamos las limitaciones que subyacen en el enfoque de interculturalidad de la política de educación intercultural en Chile, para dar respuesta a los problemas de la educación en contexto de diversidad social y cultural. Nuestro análisis se basa en una revisión bibliográfica en las siguientes bases de datos: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Académico y Ebsco, utilizando como palabras claves: educación intercultural, migrantes e interculturalidad, políticas de educación intercultural, educación intercultural bilingüe, interculturalidad, multiculturalidad, diversidad cultural. Sostenemos que el sentido de interculturalidad presente en la política de educación intercultural desarrollada por el Estado chileno no propicia un enfoque de diversidad social y cultural amplio, que permita visibilizar la presencia de otras sociedades, culturas y lenguas presentes al interior del mismo territorio, como es el caso de la población inmigrante, al quedar reducida a la ‘población indígena’ como una forma de dar respuesta a sus demandas y no a la interrelación entre las distintas culturas presentes en el país.

El interés del artículo es contribuir en la profundización de interculturalidad presente en la política de educación intercultural chilena, al instalar sobre el escenario a “otras

culturas” integradas, al menos físicamente en el país, producto de las migraciones internacionales contemporáneas: ‘los escolares inmigrantes’. Situar esta realidad es de suma importancia considerando que diversos estudios han evidenciado ciertas prácticas de discriminación y racismo desde la sociedad chilena hacia la población inmigrante (Berríos-Valenzuela y Palou-Julián, 2015; Hernández, 1994; Liberona, 2015; Stefoni, 2004), realidad que también se ha evidenciado en los contextos educativos, particularmente en los procesos de integración de escolares de países vecinos (Pavez, 2012, 2015; Tijoux, 2013). Estas prácticas discriminatorias guardan directa relación con la estructura de poder heredada de la matriz colonial que continua posicionando la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad y que la interculturalidad presente en la educación intercultural no logra superar.

En este sentido, y considerando que la escuela es un espacio privilegiado para la enseñanza de los valores tanto de las identidades locales como de las extranjeras, acorde a los ideales de progreso y civilización de las sociedades contemporáneas (Hevia, Hirmas, Treviño y Marambio, 2005), se hace necesario ampliar el sentido de interculturalidad presente en la política de educación intercultural del país, de modo tal que se ampare en visiones dinámicas de la diversidad social y cultural, y que sea capaz de exhortar a la sociedad en su conjunto y que trascienda el tema indígena, sin desconocer por cierto, la responsabilidad del Estado en materia de educación indígena, pero orientando más bien al cuestionamiento y transformación de la matriz colonial que aún perdura en los espacios educativos y en la sociedad en general.

El artículo comienza con una breve definición teórica de los términos multiculturalidad e interculturalidad, que son importantes para el análisis de los enfoques dados en las políticas educativas y también para leerlas críticamente. En segundo lugar, se analiza el enfoque de la Política de Educación Intercultural y su derivado de educación intercultural bilingüe en América Latina, especialmente en Chile, visibilizando las tensiones existentes de acuerdo a los distintos usos que desde sus orígenes se le ha dado, y a la fragmentación realizada de diversidad cultural al reducirla a la población indígena, no dando cuenta de la presencia de otras culturas y sociedades en el territorio. Asimismo, se evidencian los desafíos que aún persisten, tanto en su implementación como en su enfoque, ante la realidad escolar y social de Chile. Finalmente, se exponen las conclusiones derivadas de dicho análisis.

Delimitación conceptual de multiculturalidad e interculturalidad

La literatura académica coincide en señalar que los orígenes del enfoque de multiculturalidad se encuentran en los Estados Unidos, mientras que la mirada de interculturalidad surgiría, al mismo tiempo, aunque no necesariamente conectadas ni abordando las mismas demandas de la realidad, en Europa y América Latina (López y Küper, 1999; López, 2001). En cuanto a los usos dados a dichos enfoques, no existe la misma concomitancia, y en la actualidad varían de acuerdo a los contextos e intereses sociopolíticos y su comprensión se vuelve muchas veces amplia y difusa (Walsh, 2005).

Dicho eso, en este artículo se entiende por *multiculturalidad* la presencia en un territorio de diferentes culturas, que se limitan a vivir juntas, pero no a convivir. Estas diferentes culturas si bien se reconocen y se muestran ‘respeto’, este respeto es entendido como *tolerancia*, es decir, como una forma de evitar los conflictos y no como una situación de intercambio de diálogo cultural (Walsh, 2005). De este modo, no supone un enriquecimiento cultural o personal, pues no implica un contacto social entre las culturas ni un cuestionamiento a las estructuras de poder, ocultando las desigualdades sociales existentes y dejando intactas las instituciones que las producen (Walsh, 2005). En consecuencia, el concepto tiene principalmente un carácter descriptivo.

Por su parte, la *interculturalidad* es entendida no solo como el reconocimiento y respeto de las diferencias entre culturas o la tolerancia del ‘otro’, o sea, como una forma de evitar conflictos y ocultar la matriz colonial que sitúa la diversidad en términos de superioridad e inferioridad respectivamente, sino que además como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre grupos, personas, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientado a construir y propiciar un respeto mutuo y el desarrollo pleno de las capacidades de las personas por sobre sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 2010). Es decir, como una forma de romper con la estructura de poder de la matriz colonial que ha posicionado ciertos grupos, lenguas y saberes sobre otros, posibilitando la construcción de espacios de encuentros desde las diferencias (Walsh, 2005). La interculturalidad es, entonces, una noción relacional propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias —pero no a su desaparición— bajo el lema de la unidad en la diversidad.

La interculturalidad en la política de EIB Latinoamericana: el caso de Chile

La construcción del proyecto de interculturalidad y su derivada de EIB en América Latina deben ser entendidos a partir de la diferencia colonial que ha determinado relaciones de subalternidad con los distintos pueblos presentes en el territorio, principalmente indígenas y afrodescendientes (Walsh, 2002), en favor de la cultura occidental y su lengua dominante: el español. Esto debido a que el sistema educativo ha sido un medio para la homogenización cultural y lingüística de la población indígena desde la formación del Estado en el siglo XIX, momento a partir del cual se subrayan los principios culturales de civilización, unidad nacional y centralismo político (Egaña, 2000; Magendzo, 2007; Quintriqueo, 2009), que se traducen en el reconocimiento de una única cultura legitimada por la institución educativa (Perrenoud, 2005; Quilaqueo y Quintriqueo, 2007; Rokwell, 1995; Turra, 2009). Desde este contexto, la EIB surge hace ya casi cuatro décadas como resultado de las luchas de los movimientos indígenas, afrodescendientes, de la educación popular y del reconocimiento constitucional de varios países en la región, del carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades (López, 2001; Ferrão, 2010).

No obstante, los distintos intereses, sentidos y usos dados por los diferentes actores a la interculturalidad dentro de la EIB han estado históricamente en tensión. Por un lado, para los movimientos indígenas la educación intercultural ha tenido desde siempre como objetivo la construcción de una escuela adaptada a sus intereses y al respeto tanto de sus lenguas como la revalorización de sus culturas (Lopez, 2006; Marín, 2002) — invisibilizadas y hasta negadas por el sistema educativo—, pero en un sentido abierto a la incorporación de otras culturas, incluida la cultura universal en planos de igualdad y respeto mutuo. Sin embargo, para la mayoría de los Estados latinoamericanos, la interculturalidad ha sido entendida como una respuesta al problema étnico, y asumida como condición cultural de la población indígena. De ahí que su implementación se dirija casi exclusivamente *hacia* escolares indígenas, y no sea extensiva a las distintas culturas presentes en el territorio, es decir, como deber de la sociedad.

En el caso específico de Chile, la EIB surge en la década de los noventa con el retorno a la democracia y la Ley Indígena 19.253 —Chile fue uno de los últimos países en la región en implementarla—, y tanto en su origen como en su sentido guarda mucha

similitud con lo ocurrido en la generalidad de los países latinoamericanos. Es decir, surge *desde* el Estado como un modo de responder a las demandas culturales, lingüísticas y educativas de los pueblos indígenas, por lo tanto, el eje también es la cuestión indígena: *para* escolares indígenas.

Así, en el año 1995 se implementó extraoficialmente el primer programa piloto de EIB, dependiente del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE rural) y de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), en zonas de alta densidad indígena. Desde el año 1996 funciona como PEIB en el Ministerio de Educación con el objetivo de elevar los resultados académicos de los estudiantes indígenas (Fuentes, 2008; Hevia y Irmas, 2005; Montecinos, 2004; Perrenoud, 2005) por medio de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad étnica (Williamson y Flores, 2015).

Desde el año 2009, con la entrada en vigencia de la nueva Ley General de Educación, del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo —el cual establece los derechos colectivos de los pueblos indígenas incluyendo los referidos a cultura, lengua y educación (Williamson, 2012)— y la promulgación del Decreto 280 que crea el Sector de Aprendizaje de Lengua Indígena en Educación Básica en las cuatro lenguas originarias en uso en el país (aymara, quechua, rapa nui y mapuche), se hizo posible la implementación de la educación intercultural en todos los establecimientos educacionales del país con alta concentración indígena y que *opten* a dicha modalidad educativa. A partir del año 2010 se hizo obligatoria en todos aquellos establecimientos educacionales que concentren una matrícula superior al 50% de estudiantes indígenas y, a partir del año 2013, con una superior al 20%, incluida la educación preescolar (Dipres, 2013). Además se modificó su objetivo, es decir, junto con contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios, se propone formar ciudadanos interculturales en el sistema educativo.

Ante estas modificaciones, la educación intercultural se hizo extensiva tanto a estudiantes de Educación Básica como Media, indígenas y no indígenas de los establecimientos subvencionados del país, los que recibirán los conocimientos de la lengua y cultura de los pueblos originarios por medio de prácticas pedagógicas y de gestión institucional intercultural (Dipres, 2013), «siempre y cuando» cumplan con el requisito de matrícula establecido. Esta implementación será paulatina y en el año 2017

debiese alcanzar su implementación al Octavo año de Educación General Básica (Dipres, 2013).

Esta forma de entender la interculturalidad, enfocada principalmente a la población indígena, constituye uno de los principales obstáculos para extenderla al resto de la población, como en el caso de la población inmigrante. Esta forma excluyente de diversidad cultural, además de excluir a la población extranjera, también lo hace con la población nacional. La marginación de personas que pertenecen a otros sectores sociales y culturales como sujetos de la política de EIB perjudica significativamente las posibilidades de lograr un enfoque intercultural y lograr los objetivos que esta misma se plantea, es decir, una educación para que los alumnos aprendan a vivir tanto en su comunidad de origen como en la sociedad en su conjunto, esto en la medida en que imposibilita fomentar la horizontalidad, cooperación, diálogo, aprendizaje colectivo, etcétera, entre las distintas culturas existentes en el territorio. Se constituye así en la principal limitación para atender a la diversidad social y cultural en el contexto educativo actual de Chile.

Limitaciones del enfoque latinoamericano de interculturalidad en la EIB chilena

La perspectiva de interculturalidad que continua primando en la política de EIB, en Latinoamérica y en Chile, al focalizarse en lo indígena tanto para responder a sus demandas lingüísticas y culturales, como para controlar el conflicto social, no cuestiona la superposición de los saberes hegemónicos: colonialidad del saber (Quijano, 2000; Walsh, 2007, 2008). De este modo, no hace más que eliminar las diferencias y pluralidades existentes para ubicarlas bajo *una cultura nacional y una lengua nacional*: asimilación cultural, antes que a crear sociedades más igualitarias. Asumiendo así un carácter descriptivo más que transformador, tendiente a la adecuación de los grupos marginados o excluidos del proyecto de modernización (Bello, 2009; Walsh, 2010), antes que a un real reconocimiento y desarrollo de una relación de simetría y de respeto mutuo entre las diferentes sociedades y culturas (Rodríguez, 2015).

En este sentido, al no lograr superar el plano funcional e individual, continua sin afectar el carácter monocultural, hegemónico y moderno-occidental-colonial, tanto del Estado como de la razón misma (Walsh, 2009), perpetuando así la superposición de la

cultura dominante y evadiendo la necesidad de entenderla y trabajarla como proceso cognitivo, procedimental, actitudinal, social y político (Walsh, 2001) que involucre a la sociedad en su conjunto.

En el caso concreto de Chile —que no es muy distinto al del resto de Latinoamérica—, al reducirse a determinados números, grupos y zonas de estudiantes indígenas, margina a la mayoría de los estudiantes indígenas que se ubican mayoritariamente en la región Metropolitana (30%, según Casen, 2015) y en otras regiones y establecimientos del país y que no logran cumplir con las cifras indicadas para el acceso a una EIB. Además, excluye a los estudiantes nacionales y a las distintas culturas que habitan la sociedad nacional, que no son indígenas, como los inmigrantes, provocando discriminaciones entre culturas: personas que hablan y no hablan la lengua indígena, legitimando las diferencias existentes que posicionan a personas, lenguas y saberes por sobre otros desde la matriz colonial instaurada a partir de la conformación del Estado-nación.

Al no cuestionar e intentar romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, refuerza las prácticas discriminatorias hacia grupos y personas tradicionalmente excluidas e imposibilita la construcción de una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2009). De esta forma, se diluye en la práctica el real sentido de interculturalidad, esto es, de una interrelación e interacción dialógica, con apertura a la incorporación de otras culturas en planos de igualdad y respeto mutuo, a la vez que se constituye en uno de los principales obstáculos para propiciar un enfoque de diversidad social y cultural que represente y atienda a la realidad social actual del país.

A lo anterior se suma su deficitaria cobertura a dos décadas de iniciada su implementación, no logrando alcanzar la educación formal y obligatoria garantizada por el Estado chileno, es decir, desde Kínder de la Educación Parvularia hasta Cuarto año de Educación Media. En la actualidad, aún no logra materializarse en toda la Educación General Básica, llegando solo hasta Séptimo año, pese a que debiese abarcar actualmente hasta Octavo año. No obstante, al ingresar a la página de Bases Curriculares y Programas de Estudios del Mineduc, esta implementación a la fecha de este escrito aún se encuentra en trámite, evidenciando con ello las incongruencias entre el diseño y su materialización.

En este escenario, la interculturalidad está lejos siquiera de diseñarse como política educativa, visibilizando que la estructura de poder de la matriz colonial se encuentra consolidada en la sociedad nacional. De este modo, la interculturalidad en la EIB en la práctica concreta no logra superar lo multicultural, es decir, reconociendo 'ciertas' particularidades étnicas, pero sin propiciar condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales entre las distintas culturas presentes en la sociedad nacional, lo cual resulta funcional a la estructura social vigente. Dando cuenta con ello que las modificaciones realizadas a las distintas políticas y leyes educativas actuales (leyes 20.370, 20.422, 20.609 y 20.845) parecen ser un discurso pragmático más que una forma concreta de dar respuesta a toda la diversidad presente en el sistema educativo. En otras palabras, nos encontramos frente a una política sutil de encubrimiento.

Dicho de otra manera, la focalización de la educación intercultural en la población indígena y la exclusión de otros grupos culturales presentes en el territorio, como la población extranjera, opera como otra forma de racismo y discriminación encubierta de la sociedad chilena hacia la población diferente a la nacional, y como una forma de dar respuesta a los intereses de colonización poscolonial en Chile producto de la estructura de poder hegemónico y monocultural que está petrificado en la sociedad nacional. En este sentido, la educación intercultural, al no superar lo étnico, no logra superar el enfoque multicultural, es decir, en el reconocimiento, respeto y tolerancia ante la presencia en un territorio de diferentes culturas como un modo de evitar el conflicto, limitándose a coexistir, pero no a convivir (Walsh, 2005).

Conclusión

Reconociendo por un lado que la interculturalidad es un proyecto que involucra a la sociedad en su conjunto, y por lo tanto supera al ámbito educativo, y, por otro lado, que el espacio educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad como base de la formación humana, podemos decir que en lo concreto e inmediato, si queremos darle sentido a la interculturalidad en la educación intercultural y su derivada EIB, es necesario un cambio en el modo como desde el Estado se ha entendido, esto es, remitida principalmente a lo indígena y a su asimilación a la cultura nacional y dominante. En este sentido, debe abandonar la visión monocultural y monolingüe que elimina las diferencias y pluralidades existentes en el territorio, para

ponerlas bajo *una cultura nacional*, en pos de la legitimación de la existencia de espacios culturales diversos que se intersectan para dialogar.

Asimismo, debe reconocer que la diversidad cultural y social no se reduce en el país a lo indígena, sino que incluye a nacionales, indígenas, inmigrantes, campesinos, etcétera. A su vez, debe ir más allá del reconocimiento y tolerancia entre las distintas culturas existentes: enfoque multicultural, y ser entendida como un proyecto colectivo dirigido hacia la construcción *desde y en* la diferencia de *otros* modos de saber, de poder, de ser y de vivir, distintos a los hegemónicos pero igualmente válidos socialmente.

Sumado a lo anterior, es urgente la eliminación de los criterios actuales para la implementación de educación intercultural, es decir, establecimientos educacionales con un porcentaje de matrícula de estudiantes indígenas del 20%. La interculturalidad no puede limitarse a un número o grupo específico de culturas; debe propiciar el reconocimiento de las diferentes sociedades y culturas presentes en Chile y propender hacia el desarrollo de una interrelación equitativa entre ellas, desde las diferencias.

En esta línea, es necesario que la educación intercultural no se implemente segmentadamente por niveles educativos, sino que se visibilice en las bases curriculares y planes de estudio de los distintos niveles de educación existentes en el país: Educación Parvularia, General Básica, Media y Superior. A su vez, es necesario que el currículum considere y refleje la realidad sociolingüística y cultural del país, abandonando el actual énfasis en concepciones y técnicas instrumentales que intentan estructurar situaciones de enseñanza-aprendizaje supuestamente efectivas para todos y todas por igual.

En este sentido, y para que estas innovaciones se materialicen en la sala de clases, el rol del profesorado como guía y agente de cambio social es clave. Por lo tanto, junto con la innovación en las mallas curriculares ya sugeridas para la educación superior, que implica la Formación Docente Inicial en perspectiva intercultural, es necesario que los profesores en ejercicio realicen una vinculación entre escuela, territorio y las comunidades sociales en las que se encuentran situados. De este modo, los contenidos curriculares podrán dar cuenta de las culturales locales, contribuyendo en la valoración de su propia cultura, y desde ahí proyectarse en el conocimiento y valoración de las diferencias culturales en contextos más amplios (Quintriqueo, 2010).

Finalmente, es necesario que la educación intercultural en Chile se entienda como algo más que una necesidad marginal de las escuelas que atienden a escolares indígenas,

y ser considerada como una de las dimensiones básicas de la educación general de personas, grupos y comunidades. La interculturalidad en la política educativa de interculturalidad es algo aún por construir en Chiñe, antes que algo construido (Walsh, 2010).

Referencias

- Bello, Á. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe Implicancias para la educación. *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, 1835.
- Berrios-Valenzuela, L., y Palou-Julián, B. (2015). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17 (3).
- Dipres, Dirección de Presupuestos, Gobierno de Chile (2013). *Informe final: programa aplicación diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe*. Conadi, Ministerio de Desarrollo Social. Santiago de Chile: Dipres.
- Domenech, E. (2007). *El Banco Mundial en el país de la desigualdad: Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina*. En *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aire: Clacso.
- Donoso, A., Mardones, P. y Contreras, R. (2009). *Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay*. Santiago de Chile.
- Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago: Lom.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36 (2): 333-342.
- Fuentes, A. (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25: 169-193.
- Hernández, A. (1994). La «turcofobia». Discriminación antiárabe en Chile 1900-1950. *Historia*, 28: 249-272.
- Hevia, R., y Irmas, C. (2005). La política de educación intercultural y bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Pueblos Indígenas Afrodescendientes de América Latina y

el Caribe: Relevancia y Pertinencia de la Información Sociodemográfica para Políticas y Programas, Cepal, Santiago, Chile.

Hevia, R., Hirmas, C., Treviño, E. y Marambio, P. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.

Jiménez, F., y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65): 419-441.

Liberona, N. (2015). De las fronteras geopolíticas a las fronteras sociales: La migración boliviana a través de la prensa de Tarapacá (1990-2007). *Estudios Fronterizos*, 16 (32): 41-74.

López, L., y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20): 17-85.

López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En *Seminario sobre prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 382-406).

—. (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance* (pp. 235-250).

Magendzo, A. (2007). *Homogeneidad y heterogeneidad curricular: Un tema vinculado con la centralización y la descentralización del currículum*. Documento de trabajo, núm. 16 de enero de 2007.

Marín, J. (2002). La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina. *Diálogo Educativo*, 3 (6).

Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural y reconstructivista. *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 35-44.

Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12 (1): 75-99.

—. (2015). Los derechos de las niñas y niños peruanos en Chile: La infancia como un nuevo actor migratorio. *Revista Enfoques*, 8 (12): 27-51.

- Perrenoud, P. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. En *L'école face à la diversité des cultures: La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 11 (2): 342-386.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2007). Conocimientos educativos vernáculos para la innovación curricular en contexto mapuche. *Revista de Psicología*, 16 (1): 97.
- Quintriqueo, S. (2009). Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto mapuche. *Cultura-Hombre-Sociedad CUHSO*, 17 (1): 23-35.
- . (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis y Saber*, 6 (12): 191-205.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2): 77-90.
- Segura, D., y Abde, K. (2014). Barrios y población inmigrantes: el caso de la comuna de Santiago. *Revista INVI*, 29 (81): 19.
- Stefoni, C. (2004). Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos.
- Tijoux, M. (2013). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20 (61): 83-104.
- Turra, O. (2009). Diversidad cultural en el curriculum: Un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes Educativos*, 14 (1): 37-49.
- Villalobos, S. (2004). *Historia de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE.
- . (2002). "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En

Norma Fuller (edit.). *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.

- (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
 - (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nomadas*, (26): 102-113.
 - (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9): 131-152.
 - (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Revista Educação Intercultural Hoje en América Latina*, La Paz, Bolivia.
 - (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96).
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: Notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, 34 (138): 126-147.
- Williamson, G., y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.

Correspondencia

Ilsa Mendoza Mendoza es estudiante becaria del Doctorado en Educación en consorcio de la Universidad Católica del Maule (UCM) y del Programa de Investigación Asociativa Anillos de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades Conicyt núm. 1401. Es investigadora del Centro de Estudios Migratorios e Interculturales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule. Magister en Ciencias Sociales, con mención en Sociología de la Modernización.

Recibido 1/3/2017 | Aceptado 15/06/17