



Facultad de Educación  
Escuela de Educación en Historia y Geografía  
Pedagogía en Historia y Geografía

**PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL  
EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS  
SOCIALES**

Seminario de grado para optar al Grado de Licenciado en Educación  
y al Título de Profesor en Historia y Geografía

Autores  
Carolina Chávez Miranda  
Matías Rivero Valdivia  
Rocío Troncoso Méndez

Profesor Guía  
David Home Valenzuela

Santiago de Chile, 2020

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que me apoyaron y fueron un pilar fundamental en mi proceso de educación superior y durante la elaboración de esta investigación.

Carolina Chávez Miranda

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a quienes han sido fundamentales para mí en mi proceso de educación superior y durante la elaboración de esta investigación. En especial a mi madre Katherine Valdivia y a mi padre Oscar Soto, quienes me han dado su apoyo incondicional durante estos cinco años. Finalmente agradezco con muchísimo cariño y aprecio a Rocío Troncoso, la cual ha sido esencial en mi vida los últimos cinco años, impulsándome a ser mejor tanto en lo personal como en lo académico.

Matías Rivero Valdivia

Ante el término de esta etapa en mi vida, quiero agradecer a quienes han sido un apoyo fundamental en este proceso de formación profesional. De esta manera, la presente tesis, se encuentra dedicada a mi familia. Especialmente a mi padre, Edmundo Troncoso y a mi madre, Blanca Méndez, gracias por su amor y apoyo durante este camino. También quiero dedicar el presente trabajo a mis hermanas mayores, Cecilia Cea y Karen Troncoso, por ser un pilar fundamental en mi vida. Por otra parte, quiero agradecer a mis compañeros seminaristas, a Matías Rivero, por su apoyo, afecto y cariño durante mi proceso de formación, y a Carolina Chávez, por su trabajo en la tesis y por la amistad de estos últimos años.

Rocío Troncoso Méndez

Agradecemos especialmente como equipo a nuestro profesor guía David Home y a todos los docentes que fueron fundamentales en nuestra formación.

Grupo de seminario

## ÍNDICES

<b>Índice de contenidos</b>	<b>Página</b>
Portada	1
Agradecimientos	2
Índices	3
Introducción	5
Problema de investigación	8
Pregunta de investigación	10
Objetivo de investigación	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
Marco metodológico	10
Marco teórico-conceptual	14
Principales elementos teóricos de la investigación	15
<b>Capítulo I Descripción y análisis de la Educación Intercultural</b>	<b>22</b>
1.1 Presentación	23
1.2 La cultura como concepto	23
1.3 ¿Qué es la interculturalidad?	24
1.4 Diferencia entre los conceptos interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad	26
1.4.1 El concepto de pluriculturalidad	27
1.4.2 El concepto de multiculturalidad	27
1.4.3 Multiculturalidad e interculturalidad	27
1.5 ¿Qué se entiende por educación intercultural?	27
1.5.1 Los fines de la educación intercultural	29
1.5.2 Diferencia entre Multiculturalidad e Interculturalidad en la educación	31
1.6 Educación Intercultural en la enseñanza de Historia y Geografía	35
1.7 Reflexiones finales	37
<b>Capítulo II Interculturalidad en Chile: nuevos retos y consideraciones</b>	<b>39</b>
2.1 Presentación	40
2.2 Desarrollo de la interculturalidad en Chile	41
2.3 Nuestros retos y problemáticas como sociedad en el proceso de inclusión intercultural	44
2.3.1 Rendimiento escolar de alumnos inmigrantes y de pueblos originarios	50
2.4 Formación intercultural en los futuros docentes	52
2.5 Consideraciones de los padres y madres migrantes y pertenecientes a culturas indígenas	57
2.6 Consideraciones de aula para alumnos Inmigrantes	61
2.6.1 Consideraciones de aula para alumnos de Pueblos Originarios	64
2.7 Reflexiones finales	68

<b>Capítulo III Propuestas didácticas interculturales para la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales</b>	<b>70</b>
3.1 Presentación	71
3.2 El rol de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales para una enseñanza intercultural	72
3.2.1 Posibilidades interculturales didáctica en el currículo de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales	74
3.3 Propuestas Didácticas	77
3.3.1 Propuestas Didácticas para Historia	78
3.3.2 Propuestas Didácticas para Geografía	85
3.3.3 Propuestas Didácticas para Educación Ciudadana	95
3.4 Reflexiones finales	99
Conclusiones	101
Bibliografía	104

<b>Índice de Figuras</b>	<b>Página</b>
Figura N° 1: Cuadro comparativo	32
Figura N° 2: Cuadro comparativo	33
Figura N° 3: Matriz de aprendizaje histórico cultural	37
Figura N° 4: Pregunta 6 ¿Por sus características raciales los indígenas tendrán siempre una limitación social?	46
Figura N°5: Pregunta 38 ¿Si se mezclan mucho los peruanos con los chilenos, la calidad de la gente de nuestro país se va a echar a perder?	46
Figura N° 6: Pregunta 46 ¿A pesar de que hay excepciones, está claro que los chilenos somos más capaces que los habitantes de países vecinos?	47

<b>Índice de Tablas</b>	<b>Página</b>
Tabla N° 1: Implicación docente en la interacción	54
Tabla N° 2: Respeto hacia las diferencias culturales	55

## INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que las sociedades cambian continuamente, aunque no sabemos exactamente cuál es la profundidad de dichos cambios. En ese sentido, la interculturalidad como paradigma generador de cambio ha abierto grandes debates en el ámbito pedagógico, especialmente tras los movimientos migratorios y el reconocimiento de la identidad de los pueblos originarios.

De acuerdo con la información entregada en diciembre 2019 por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), la cantidad de personas extranjeras residentes habituales en Chile bordea los 1,5 millones, y los principales colectivos de las personas extranjeras provienen de Venezuela (30,5%), Perú (15,8%), Haití (12,5%), Colombia (10,8%) y Bolivia (8,0%). Además, según los datos publicados el 2020 por el INE y DEM, en colaboración con la policía de investigaciones, el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Servicio de Registro Civil, en Chile existen 1.492.522 personas extranjeras residentes habituales, lo que conlleva a un aumento absoluto de 242.157 personas y un aumento considerable de 19,4% respecto del año 2018, año en que la cifra estimada se situaba en 1.250.365 personas. Estas cifras se ven reflejadas en el sistema escolar desde el año 2015 al 2018 en la matrícula de estudiantes extranjeros, cuyo aumento ha alcanzado en 2018 a significar el 3,2% de la matrícula nacional. Esto ha implicado la presencia de nuevas nacionalidades, tez, costumbres, etnias y lenguas en establecimientos de básica y media, que promueven un mayor crecimiento de diversidad cultural no solo en las escuelas, sino en la sociedad como un todo.

Por otro lado, en América Latina hablar de interculturalidad implica un debate largo y complicado, que parte con la historia de la conquista y colonización de América. Estas realidades históricas preceden y están en la base de los Estados que surgieron al comienzo del siglo XIX y de los sistemas escolares que les siguieron (Johnson, 2015: 8). Generando como resultado sociedades en búsqueda de la occidentalización en las cuales el racismo y la discriminación son conductas de orden cotidiano y sistemáticas reproduciendo esta conducta en el sistema educativo. Además, el pensamiento está permeado por una mirada racializada de la sociedad, “con los blancos en la cima y los pueblos indígenas en los peldaños inferiores. La interculturalidad se entiende como un proyecto social, ético, político y epistémico de conocimiento y saberes, que afirman la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino

también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, interiorizada, racialización y discriminación (Riedemann, 2020, citando en Wash, 2010: 78-79).

El Ministerio de Educación y la Superintendencia de Educación de Chile han promulgado normas que están enfocadas en poder facilitar el acceso y la matrícula de los alumnos extranjeros, pero aun así no se ha elaborado ninguna política de educación integral que vaya dirigida directamente a todas sus aristas, el desafío que conlleva la diversificación del alumnado por motivos de los movimientos migratorios (Riedemann, 2020). Por otro lado, las políticas educativas interculturales de Chile van dirigidas directamente para los pueblos originarios, reconocidas por la Ley Indígena, creando por ejemplo el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que se desarrolló con el fin de lograr avanzar hacia una educación intercultural pertinente al actual contexto migratorio del país.

Dicho esto, nos damos cuenta de que vivimos en una sociedad cada vez más compleja, experimentando permanentemente cambios socioculturales con personas de diferentes orígenes, lenguas y expresiones culturales. Esto ha permitido un amplio vínculo entre grupos culturales, lo que exige tolerancia y flexibilidad para comprender y adaptarse a nuevas situaciones. En este sentido cobra gran importancia el rol del docente en la educación intercultural, porque tiene que adaptar el currículum a una cultura distinta y al mismo tiempo a la propia, para lograr generar un diálogo intercultural.

La presente investigación tiene por objetivo contribuir a la formación para la atención pedagógica a la diversidad cultural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a partir de propuestas interculturales. Además de sus aspectos introductorios, definiciones metodológicas y teórico-conceptuales. La presente investigación consta de tres capítulos, el primero tiene como título “Descripción y análisis de la Educación Intercultural”, y su objetivo busca responder esa pregunta a medida que el concepto de interculturalidad se va definiendo, para así lograr llegar a un entendimiento global de la educación intercultural, asimismo señalando sus diferencias con el concepto de multiculturalidad y pluriculturalidad.

El segundo capítulo tiene como título “Interculturalidad en Chile: nuevos retos y consideraciones”, y su objetivo es analizar los principales conflictos, problemáticas y posibilidades nacidas en el contexto de diversidad cultural en la educación chilena. Nuestro análisis consistirá primero en considerar cuáles son los avances y retos presentes en el sistema

educativo actual, recurriendo a investigaciones previas y opiniones de los agentes educativos, familias, docentes y del Ministerio de Educación, entre otros. Además de esto, también analizaremos las principales prácticas discriminatorias a la cual los alumnos de los pueblos originarios e inmigrantes se deben enfrentar, como también patrones culturales que pueden influir en la docencia de los profesores. Luego, evidenciaremos soluciones para mejorar la inclusión de los grupos pertenecientes a distintas culturas, la preparación docente, el conocimiento de las posibilidades interculturales, la participación de las familias de los inmigrantes e indígenas y el trabajo en los alumnos pertenecientes al grupo predominante.

El tercer capítulo tiene como título “Propuestas didácticas interculturales para la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales” en el cual postulamos distintas propuestas didácticas, basadas en las posibilidades interculturales presentes en el currículo, en las leyes y en los decretos educativos. Para esto, seleccionamos distintos objetivos de aprendizaje (OA) del nivel de primer año medio, diversificados en los ejes de historia, geografía y educación ciudadana. Los OA seleccionados consisten en temáticas que pueden ser difíciles de abordar desde la interculturalidad, debido a que buscan específicamente enseñar conocimientos propios de la cultura occidental, o bien contenidos específicos que no incluyen una diversidad de miradas. De esta forma, para generar las propuestas interculturales en este tipo de OA, nos apoyaremos en las habilidades de aprendizaje que nos permitan generar un diálogo cultural y un respeto a la diversidad, por medio de las actividades didácticas elaboradas.

Para concluir, plasmaremos reflexiones finales al objeto de hacer un balance de la investigación realizada, resumiendo las ideas centrales de cada capítulo. También reflexionaremos respecto a lo logrado en el trabajo, los aprendizajes obtenidos y las posibilidades de implementación de las propuestas interculturales en un aula de clases, además de nuestros logros y aportes como investigadores.

## **1.1 Problema de investigación**

En Chile habitan 17.574.003 personas y según el Censo del 2017, 2.185.792 son habitantes pertenecientes a un pueblo originario y 1.492.522 son extranjeros, números que siguen en aumento a través de los años y a raíz de esto, es fácil notar que vivimos en un país que actualmente enfrenta un proceso de cambio, donde un gran porcentaje de personas con diferentes culturas están siendo parte activa de nuestra sociedad y merecen inclusión. Pese a esta realidad, la homogeneidad cultural instalada desde la colonización y propiciada por los Estados principalmente a través de los sistemas educativos, han dificultado la visibilización de la gran diversidad cultural y el reconocimiento de los pueblos originarios que caracterizan al país.

Por otra parte, otro de los obstáculos es asumir que existen dificultades en los establecimientos para reconocer la carencia de estrategias interculturales o la necesidad de estas debido a que, en muchos de los casos, los colegios solo aplican prácticas multiculturales, pensando que con eso basta. Esto también se debe a que los establecimientos no cuentan con la ayuda suficiente para implementar de forma efectiva la interculturalidad, en parte porque el MINEDUC sólo asesora en este aspecto a los colegios participantes del PEIB, quienes tienen una gran tasa de alumnos indígenas.

Otra problemática fue el discurso presente en varias investigaciones docentes respecto a la imposibilidad de generar una educación intercultural en los establecimientos chilenos, debido a la falta de iniciativas por parte del Ministerio de Educación, lo cual nos llevó a buscar las maneras de generar propuestas interculturales, utilizando las posibilidades vigentes en el currículo, las leyes y decretos educacionales.

De esta manera, consideramos que la interculturalidad es un paradigma en construcción, ya que responde a las dinámicas presentes en una sociedad globalizada, la cual va cambiando según cada contexto. En este sentido, el paradigma intercultural tiene la intención de construir una sociedad que promueva el respeto y diálogo entre las diversas culturas existentes en un espacio, tomando en cuenta, las relaciones que se establecen en una sociedad multicultural.

A partir de esto, es fundamental mencionar que el presente paradigma presenta diversas corrientes, situación que responde a las dinámicas sociales y culturales existentes en nuestra sociedad actual. De esta manera, para poder producir nuestra investigación,



consideramos la corriente funcional y crítica del paradigma intercultural, en este caso, aquellas corrientes nos permiten estudiar, comprender y describir los procesos interculturales presentes en nuestra sociedad.

El interculturalismo funcional, postula la necesidad del diálogo y reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extremo en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. Además, se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tiene (para lograr comprender los vínculos interculturales) la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad (Tubino 2004: 5).

Por otra parte, el interculturalismo crítico según Tubino (2004) se basa en, no sólo reconocer e incorporar a las culturas, sino que también en insertar estos grupos en las estructuras coloniales y en las instituciones de poder a las diversas culturas, con la intención de lograr un enriquecimiento cultural entre las culturas mayoritarias y las minoritarias. En este sentido, el presente enfoque también postula que la pobreza se combate construyendo la ciudadanía, la cual puede variar según grupo cultural, ya que hay diversas formas de practicar la ciudadanía.

De esta manera, esta rama de la interculturalidad nosotros consideramos que es la más enriquecedora, pero en la actualidad no es aplicable debido a que la inserción de las culturas inmigrantes e indígenas no se da en las estructuras e instituciones estatales, a pesar de esto es importante recalcar que como sociedad debido a la búsqueda de los escaños reservados para los pueblos originarios en el proceso constituyente representa un camino para esta.

Debido a esto, para producir nuestras propuestas didácticas interculturales aplicables en la actualidad, es que tomaremos ideas y principios tanto del enfoque funcional como del enfoque crítico, concentrándose no sólo en el respeto y diálogo entre culturas, sino también en el mutuo aprendizaje de ellas y en dar las herramientas necesarias para desarrollar una interculturalidad que les permita a todos los alumnos participar y desenvolverse en la sociedad en donde viven.

Dicho esto, y analizando el poco material existente respecto a la educación intercultural y el rol del docente en ella, estos han sido un aspecto clave de nuestra problemática metodológica, por ello se hace necesario la búsqueda de fuentes para entender la interculturalidad, la educación intercultural y para construir propuestas interculturales. En este sentido, el problema de esta investigación es describir el concepto de educación intercultural a niveles más globales, pero con un enfoque en la educación intercultural en Chile. Del mismo modo, ir construyendo propuestas interculturales para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel de primero medio.

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cómo generar propuestas interculturales para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales basadas en el currículum actual?

## **1.3 Objetivo de investigación**

### **1.3.1 Objetivos general**

Diseñar propuestas interculturales en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a partir del currículum nacional actual ante el contexto de diversidad cultural vigente en nuestra sociedad.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Describir qué es la interculturalidad y su importancia en el contexto de la globalización.
- Problematizar sobre la educación intercultural en Chile con enfoque en migración y culturas indígenas.
- Elaborar propuestas didácticas basadas en los principios de la educación intercultural aplicada a la asignatura de Historia y Geografía.

## **1.4 Marco metodológico**

El carácter metodológico de esta investigación es de tipo cualitativo debido a que no buscamos comprobar teorías interculturales, sino más bien comprender cómo el sistema educativo, tales como, el MINEDUC, establecimientos, docentes y alumnos, perciben y se relacionan con la diversidad cultural dentro de las aulas escolares, para luego reflexionar en torno a la generación de propuestas didácticas interculturales que permitan generar un cambio en la relación y comprensión de nuestra sociedad con los inmigrantes y pueblos originarios, permitiéndonos un diálogo efectivo entre distintas culturas.

En este caso, la presente investigación también posee un carácter cualitativo documental, ya que para generar las propuestas didácticas interculturales se necesita recopilar y analizar diversas clases de fuentes y materiales sobre el paradigma intercultural y la educación intercultural en Chile. Esta compilación busca comprender aquel paradigma, considerando los estudios globales y nacionales respecto al análisis y aplicación de la interculturalidad en los espacios educativos.

El enfoque documental en nuestra investigación, se debe a distintos factores, el primero es que durante los últimos diez años se ha comenzado a escribir tanto a nivel global como en Chile mucha literatura sobre la interculturalidad, esto como consecuencia de los distintos movimientos migratorios que se ha presenciado en los últimos años, como también de la reivindicación política y social de los pueblos originarios. De esta manera, el presente enfoque metodológico nos ha permitido generar una técnica de sistematización bibliográfica efectiva para conocer las distintas perspectivas y consideraciones sobre la interculturalidad en la educación.

Otro factor fundamental que nos llevó a elegir esta metodología, se debe al contexto en el cual llevamos a cabo esta investigación, debido a que producto de la pandemia de Covid-19 generar una investigación de campo en educación se vuelve dificultosa y poca efectiva, debido a que consideramos que la educación online no revela en su totalidad las dinámicas sociales de las aulas relacionadas con discriminación e inclusión de las culturas inmigrantes y originarias.

Por otra parte, las acciones metodológicas de esta investigación, tienen la intención de desarrollar los objetivos planteados anteriormente, en este caso cada objetivo específico nos lleva a una acción y la suma de estas a desarrollar el objetivo general de nuestra investigación.

De esta forma, para el objetivo número uno, *Describir qué es la interculturalidad y su importancia en el contexto de la globalización*, realizamos una revisión bibliográfica, de literatura de carácter educativa, antropológica e historiográfica, concentrándose en textos publicados durante los últimos diez años, buscando pertinencia y actualización en las fuentes. Estas fueron elaboradas en Chile como en toda Latinoamérica y parte de Europa, por lo cual buscamos englobar todas las miradas y reflexiones en torno a la interculturalidad.

El relato que se elaboró en torno a este objetivo, consistió en la descripción y explicación de distintos conceptos y paradigmas claves para la investigación, tales como cultura, identidad, interculturalidad, y las diferencias de esta última con la multiculturalidad y la pluriculturalidad, para luego describir las características adecuadas que plantean distintos autores y académicos sobre la educación intercultural y su aplicación en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Por otra parte, en cuanto al segundo objetivo, *Problematizar sobre la educación intercultural en Chile con enfoque en migración y culturas indígenas*, realizamos una revisión bibliográfica, en la cual se buscó detectar en primer lugar el avance de las políticas y medidas interculturales, y en segundo lugar en detectar las principales problemáticas presentes en la sociedad y en sistema educativo chileno, en relación a la discriminación de las personas pertenecientes a pueblos originarios e inmigrantes, para esto se consideraron fuentes de distintos tipos, tales como estudios en los cuales se reflejan las opiniones de los docentes antes la presencia de alumnos pertenecientes a estas culturas, las percepciones de apoderados pertenecientes a grupos inmigrantes, apoderados pertenecientes a culturas indígenas, educadores tradicionales, percepciones de académicos especialistas en educación, interculturalidad y antropología.

Tras este análisis de fuentes, problematizamos en torno a cuáles son nuestros retos como sociedad para conseguir la interculturalidad en el sistema educativo, en donde el análisis de las fuentes nos permitieron detectar las problemáticas que enfrentan los alumnos pertenecientes a culturas inmigrantes e indígenas y como estas los afecta negativamente en su educación escolar, a partir de esto se problematizo entorno a el rol de los docentes y de su formación, considerando cuales son las nociones que perjudican y benefician la relación en el aula.

En cuanto al objetivo específico número tres, *Elaborar propuestas didácticas basadas en los principios de la educación intercultural aplicada a la asignatura de Historia y Geografía*. Este se pudo elaborar tras la descripción y problematización en torno a la interculturalidad en Chile y a nivel global, tras el análisis metodológico de tipo documental en los objetivos anteriores, logramos elaborar las propuestas didácticas interculturales, estas fueron basadas en las distintas posibilidades presentes en las leyes y decretos educativos, tales como la Ley General de educación, Ley de inclusión, Ley indígena y la Ley de

formación ciudadana, como también en los documentos del ministerio de educación, como las bases curriculares.

A partir de esto, para efectuar nuestras acciones metodológicas los tipos de datos y las fuentes que utilizamos, se encuentran dentro de las siguientes categorías:

#### -Interculturalidad

-Definición del concepto: Diferenciación entre pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, desarrollo del paradigma en Chile y el mundo.

-Educación: La educación intercultural en Chile, teorías y prácticas pedagógicas interculturales, propuestas y perspectivas, agentes, reflexiones, experiencias, valores, globalización, posibilidades, identidad, saberes, desafíos y democratización de los espacios escolares de carácter multicultural.

-Formación docente: Instrucción intercultural en los docentes, sensibilidad intercultural en los profesores, el imaginario migrante del docente, representación social de la diversidad cultural en los profesores, reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas.

-Estudios interculturales sobre grupos: Expectativas académicas de estudiantes y padres migrantes, dialogo intercultural, demandas políticas, tensiones, experiencias xenofóbicas, racistas y prejuiciosas en una sociedad globalizada, integración y acceso de los grupos migrantes a espacios educativos.

-Estudios interculturales sobre pueblos originarios: Educación intercultural, diversidad cultural, saberes y tradición, el caso de los zoológicos humanos, experiencias de exclusión y racismo, el caso aymara, mapuche y rapa nui.

-Aspecto Lingüístico: Toda clase de datos relacionado a los dispositivos lingüísticos, a la población no hispanoparlante, a los puentes lingüísticos, al diálogo intercultural, a la construcción de un espacio comunicativo entre diferentes culturas y la educación intercultural bilingüe.

#### -Políticas educativas Gubernamentales

-Políticas educativas: Documentos pertenecientes al Ministerio de Educación, leyes, decretos, planes de formación e inclusión y política nacional respecto a la diversidad cultural.

#### -Propuestas didácticas

-Documentos escolares: Revisión del currículum nacional respecto a la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, como también a los mapas y demás recursos encontrados en los textos escolares licitados por el MINEDUC.

-Fuentes Historiográficas: Toda clase de datos perteneciente a textos historiográficos, con temáticas variadas y diversidad de autores nacionales, extranjeros y perteneciente a pueblos originarios.

#### -Otros

-Estadísticas: Datos relacionados al estudio de población migrantes y perteneciente a pueblos originarios.

-Metodológicos: Toda clase de datos que permite identificar y describir el carácter metodológico de una investigación.

A partir de estas fuentes, se llevaron a cabo los análisis para efectuar los objetivos específicos, en cuanto al objetivo específico uno, solo nos dedicamos a describir los conceptos fundamentales para la investigación, comprendiendo sus principales características y su inmersión e importancia en el mundo globalizado en el cual vivimos.

En cuanto al objetivo número dos, nuestro análisis de fuentes, se basó en la interpretación de las relaciones que existen entre el sistema educativo y los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y grupos inmigrantes, de esta manera, se realizó un posterior análisis con la intención de problematizar en torno a estrategias que permitan construir una buena convivencia y diálogo en los espacios educativo, basados en el respeto entre las diversas culturas, el aprendizaje mutuo entre ellas, como también del enriquecimiento intelectual que produce el conocimientos de otras cosmovisiones. Además de esto, dentro de este objetivo se buscó comprender las posibilidades vigentes dentro del sistema educativo con la intención de aplicar la interculturalidad en las escuelas.

Finalmente, el tercer objetivo específico fue llevado a cabo a partir de un análisis de fuentes, en donde se buscó elaborar propuestas didácticas interculturales, las cuales fuesen aplicables por medio de las posibilidades vigentes en el sistema educativo. De esta forma, para poder realizar las mencionadas propuestas, se utilizaron fuentes de carácter historiográfico y geográfico, las cuales pertenecen a contenidos del nivel de primer año de enseñanza media, siendo justamente este curso en donde se aplicaron nuestras propuestas didácticas.

### **1.5 Marco teórico y conceptual**

En función de nuestro objetivo, requerimos dar cuenta de algunos conceptos claves que organizan nuestra investigación, lo cual nuestro estudio se organiza en cinco secciones. En primer lugar, se identificarán los principales elementos teóricos de la investigación, en segundo lugar, se abordará la pregunta “¿Qué es la educación intercultural?” y el concepto de interculturalidad. En tercer lugar, se abordará la interculturalidad en Chile, sus nuevos retos y consideraciones para la educación. En cuarto lugar, se muestran algunas propuestas didácticas referidas a la educación intercultural en la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y, finalmente, en quinto lugar, se generará una reflexión a modo de conclusión. Considerando lo anterior, es preciso señalar que en este estudio existen estos

conceptos que son fundamentales a lo largo de esta investigación, por esto, es necesario tener en cuenta la perspectiva teórica que se desarrollará en los próximos párrafos.

### **1.5.1 Principales elementos teóricos de la investigación**

#### **-Interculturalidad**

Entendemos por interculturalidad lo que conduce a la coexistencia de las culturas en un plano de igualdad y respeto. Además, es una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material. Esto resulta patente en la identidad de los pueblos originarios, que nunca se identifican solamente por su origen sino también por su ocupación, campesina y obrera. Entonces, esas identidades son duales por lo menos en el sentido en el que unen la clase y la etnia (Alavez 2014 :40).

Según Mondragón (2010), el concepto de interculturalidad:

“Surge un poco después del concepto de multiculturalidad y como una forma de complementarlo; el uso de ambas como categoría analítica de las realidades sociales y políticas se hace común y recurrente a finales del siglo XX. Así, si la propuesta multicultural se refiere a la coexistencia de distintas culturas dentro de un mismo territorio e incluso compartiendo un mismo marco jurídico, la interculturalidad apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia”.

Dicho esto, el concepto de interculturalidad será abordado con profundidad en el capítulo I de la investigación.

#### **-Didáctica**

Etimológicamente el término didáctica procede del griego: *διδασκτικός* (didacticós), que designa aquello que es perteneciente o relativo a la enseñanza. La didáctica ha sido definida indistintamente como arte de enseñar, como tal, es una disciplina de la pedagogía, inscrita en las ciencias de la educación, que se encarga del estudio y la intervención en el proceso enseñanza-aprendizajes con la finalidad de optimizar los métodos, técnicas y herramientas que están involucrados en él.

Entre tantas definiciones, podemos encontrar una de las más concreta y acertada podría ser de Dolch (1952): “Ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general”. En esta definición podemos encontrar claramente de qué se trata la didáctica, cuál es su objeto y sin añadir nada más. Por otro lado, encontramos a Fernández (1974; 27) que señala que la “Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la

ayuda de los métodos de enseñanza” y a Escudero (1981; 117) donde insiste en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral”.

En el libro *Didáctica General* (2009), escrito colaborativamente por varios expertos educativos, se plantea que la didáctica es una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativo, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, también señala que se requiere un gran esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teóricos-aplicados que posibiliten la mejor interpretación de la tarea del docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes. Además, la didáctica es una disciplina con una gran proyección-práctica, que va ligada especialmente a los problemas concretos de docentes y estudiantes.

La didáctica es el arte de enseñar o dirección técnica del aprendizaje, por lo cual es parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas e integral formación. Por consiguiente, la didáctica es la acción que el docente ejerce sobre la dirección del estudiante, con el objetivo de que él llegue a alcanzar los aprendizajes esperados, para lograr este proceso, implica utilizar una serie de recursos técnicos para dirigir y facilitar el aprendizaje.

Dicho esto, la didáctica es el campo disciplinar de la pedagogía que se ocupa de la integración y sistematización de todos los aspectos teóricos metodológicos del proceso de comunicación que tiene como finalidad poder enriquecer en el crecimiento del estudiante.

Asimismo, la especificidad didáctica que se halla en este estudio corresponde a la de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que nos permite generar propuestas didácticas interculturales con diferentes tipos de aprendizajes y que tengan distintos grados de dificultad. En este sentido, puede haber actividades para detectar ideas previas, actividades para el aprendizaje de contenidos, actividades motivacionales y hasta actividades para la evaluación.



La didáctica de las Historia, Geografía y Ciencias Sociales se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar contenidos ya que “se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teóricos-prácticos que permiten analizar y comprender qué ocurre cuando se enseñan y se aprenden Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. Son conocimientos que emergen de la práctica y se dirigen a la práctica” (Pagés, 2000: 15).

Para finalizar, se comprende como la Historia, Geografía y Ciencias Sociales logran un complemento para poder alcanzar el objetivo de aprendizaje significativo, en esta investigación en específico, basado en la interculturalidad como herramienta pedagógica.

#### -Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Tanto la historia, la geografía y las ciencias sociales son disciplinas que nos permiten explicar las relaciones, los fenómenos y los procesos que tienen lugar dentro de la humanidad. Dos de sus conceptos principales son el tiempo y el espacio, los cuales entregan categorías para analizar la relación social pasada y presente, generar conciencia de participación de un pasado compartiendo con otros, generando un colectivo social, empatizando con los demás, y, también, de escoger formas de participar en el presente y el futuro de la sociedad (Valledor 2020: 56).

A continuación, daremos una breve explicación de los conceptos Historia, Geografía y Ciencias sociales:

-Historia: Es un término que se ha definido de múltiples maneras, pero todas las definiciones coinciden en que se trata de un tipo de inquisición o de investigación sobre hechos acaecidos en el pasado, es el registro de las acciones realizadas por los hombres. Por su parte, el sujeto cognoscente de la historia es el historiador, su propósito es conocer el pasado, es buscar en él respuesta a sus inquietudes presente; ahora bien, en el proceso de conocer cualquier objeto, el hombre común, tanto como el historiador, en tanto sujetos cognoscentes, recurren al pasado cercano o al pasado remoto, para conocer los actos más simples y los más complejos de su presente (Sánchez 2005: 55).

-Geografía: Es la ciencia que estudia las relaciones sociedad-naturaleza con su fundamento espacial, dada por aquellas teorías de localización y distribución de los hechos que conforman la superficie terrestre. Además, presenta un conjunto de diversos tipos de subdisciplinas configuradas alrededor de su propio objeto, con fuertes vínculos con sus respectivas ciencias auxiliares y con grados variables de

comunicación entre sí. Dicho esto, y por su amplio campo de estudio que desarrolla, la geografía se subdivide en dos grandes ramas: Geografía humana y Geografía física.

-Ciencias Sociales: Son las ramas de la ciencia relacionada con la sociedad y el comportamiento humano. También, es una unidad cimentada en la diversidad, se quiere decir con esto que partimos del axioma de que la realidad existe objetivamente al margen de nuestra voluntad; de que una parte de esa realidad global tiene unas características particulares que son todas aquellas que se derivan de la presencia y acción de los seres humanos y a la que denominamos genéricamente lo social.

Según Valledor (2020), las prácticas del docente de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se centran en tres elementos fundamentales: Primero, historia disciplinar y ciencias sociales. Segundo, el saber seleccionado por las sociedades para ser transmitido (documentos curriculares oficiales). Finalmente, los usos, reelaboraciones, relecturas que los docentes hacen del saber seleccionado y las evaluaciones.

Esta investigación se centró y estudió el segundo y tercer elemento de las prácticas docente, porque nuestra propuesta intercultural se basa en tomar los documentos curriculares vigentes y leerlos desde una mirada intercultural.

Por otra parte, Castillo y Contreras (2014), en su investigación sobre bienestar subjetivo, evidencian que la asignatura de Historia, Geografía, y Ciencias Sociales es fundamental para incentivar el bienestar subjetivo de los alumnos, por lo cual consideramos que esta es una práctica primordial de nuestra asignatura, como también llevar esta cualidad a la interculturalidad.

#### -Formación Ciudadana

El plan de Formación Ciudadana y la nueva Asignatura de Educación Ciudadana son parte de un proceso que forma parte de la socialización de las personas como individuo, cuyo objetivo es la educación en valores sociales, como la participación y la responsabilidad, que logren cooperar en el proceso del comportamiento solidarios, basados en el respeto a la convivencia y en una identificación plena con la comunidad. UNESCO (1998) define a la formación ciudadana como:

“la educación dada a los niños desde la infancia temprana para que se conviertan en ciudadanos críticos e informados que participen en las decisiones que conciernen a la sociedad. De manera específica, se entiende aquí que ‘sociedad’ es una nación circunscrita dentro de un territorio reconocido como Estado”.

En Chile, el plan de formación de ciudadana nació el 2 de abril del 2016, cuando se promulgó la ley 20.911 de Formación Ciudadana, la cual estableció que todos los colegios

de Chile deben tener por obligación un plan de educación cívica para enseñanza parvularia, básica y media, ya sean establecimientos públicos, subvencionados o privados. La razón detrás de esta ley fue que los jóvenes chilenos presentaban preocupantes índices de participación ciudadana, lo que significaba un desconocimiento del sistema civil y muy poco interés por la política. Esto se demuestra en la Octava Encuesta Nacional de la Juventud, realizada por el Injuv (2017), donde 79% de los jóvenes entre 15 y 29 años estaba poco o nada interesado por la política.

El Ministerio de Educación, ante esta delicada situación, determinó en la ley que todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deben implementar un Plan de Formación Ciudadana. La ley establece tres obligaciones al Ministerio de Educación para los estudiantes chilenos:

- Asesorar a las comunidades educacionales en la elaboración de sus respectivos planes de formación ciudadana.
- Entregar las orientaciones y recursos educativos necesarios para que directivos y docentes puedan acercar la formación ciudadana a las diferentes asignaturas.
- Fomentar que en la formación inicial docente esté presente la formación ciudadana y educación cívica.

Además de estas tres obligaciones, la ley crea una nueva asignatura de Educación Ciudadana obligatoria para terceros y cuartos medios, la cual comenzó a implementarse a comienzos del año 2020, con el objetivo de incorporar conocimientos y competencias cívicas, temáticas de teoría política y formación ética, para fortalecer la formación ciudadana como ejercicio democrático.

Los programas y planes de formación ciudadana tienen como objetivo entregar a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático y para lograr promover la comprensión del concepto de ciudadanía y los derechos y los deberes asociados a éste. También, se pretende lograr fomentar la valoración de la diversidad social y cultural del país, el respeto por los derechos humanos, las competencias cívicas, teorías políticas, espíritu crítico, autonomía, formación ética y valórica y la participación de los estudiantes en temas de interés público (MINEDUC, 2019).

- Currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

El currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales permite al estudiante alcanzar una mejor comprensión de su sociedad y de su rol en ella. Esta asignatura está

conformada por disciplinas que estudian al ser humano como individuo y como miembro de la sociedad desde las diversas perspectivas. Además, favorece a desarrollar y concretar una educación con enfoque intercultural y antirracista (MINEDUC, 2016, 2017).

Las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y, por lo tanto, los programas de estudios de Chile elaborados a partir del 2015 en adelante se construyeron en torno a siete énfasis:

- Conciencia del entorno: el alumno comienza a entender la realidad cuando descubre su entorno natural y social.
- Formación de pensamiento histórico: pensar históricamente implica comprender que la experiencia de vivir en sociedad está contextualizada en el tiempo; en tanto que nuestra existencia se desenvuelve en el devenir de la historia.
- Valoración y aplicación de los métodos de las Ciencias Sociales: para que los estudiantes logren los Objetivos de aprendizaje (OA) planteados para la asignatura, es importante que paulatinamente identifiquen, interioricen y apliquen los métodos y técnicas fundamentales de las Ciencias Sociales.
- Visión panorámica de la historia de Chile: se busca que el alumno se familiarice con su herencia cultural y desarrolle un sentido de pertenencia de la sociedad chilena.
- Formación del pensamiento geográfico: este foco tiene gran valor formativo, se pretende que valoren el medioambiente, a escala local y global, de modo que esa valoración se traduzca en una postura activa.
- Desarrollo de competencias ciudadanas: es fundamental que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos y que desarrollen una predisposición favorable hacia la vida en una sociedad democrática y pongan en práctica los valores inherentes a ello.
- Respeto y valoración de la diversidad humana: pretende también aportar a la conciencia y valoración de la diversidad humana y cultural del mundo actual, y lograr una sociedad más inclusiva.

Dicho esto, y concordando con lo que dice Stefoni (2015), es muy necesario potenciar en el curricular la enseñanza de algunos contenidos específicos y otros más teóricos y conceptuales. Esto se puede abordar con propuesta didácticas interculturales, por ejemplo, Valledor (2020) sugiere que, en los contenidos específicos, puede mencionarse la conquista de América, las causas de la migración a nivel global y la formación de la sociedad colonial americana bajo la influencia de los criterios europeos del color de piel y también sugiere que entre los contenidos teóricos se cuentan los conceptos de “racismo biológico” y “racismo cultural”.

Desde nuestra revisión preliminar del curriculum, nuestras propuestas serán aplicadas al nivel de primer año de enseñanza media, con la finalidad de mostrar que nuestras propuestas interculturales se pueden aplicar en cualquier nivel sin importar el tipo de contenidos de las unidades, es por esto que el nivel de primer año de enseñanza media es el

que utilizaremos, debido a que dentro de sus contenidos se encuentran algunas temáticas las cuales históricamente han sido utilizadas para construir identidades de carácter nacionalistas, tales como la formación de la identidad nacional y formación del territorio, da el pie a que estos contenidos sean abordado desde un discurso nacionalista.

**Capítulo I**  
**Comprensión y análisis de la Educación Intercultural**

## **1.1 Presentación**

La interculturalidad ha adquirido una especial relevancia a nivel global en las últimas décadas y especialmente a partir de los años noventa ha sido objeto de estudio de numerosas investigaciones y discusiones, sobre todo en el ámbito escolar, aunque también ha logrado llegar a dimensiones como la epistemológica, social, jurídica y política. En este capítulo abordaremos en profundidad la dimensión educativa, la que también evidencia un notorio crecimiento en investigaciones, creándose también cursos, diplomados, magíster, seminarios y congresos respecto al tema. La interculturalidad también ha ayudado a estimular la elaboración de políticas públicas y educativas que o se concentran en ella o la contemplan. Por su parte, la educación desarrolla un papel importante en poder integrar y desarrollar la interculturalidad, y es un componente importante para lograr tener éxito al incorporar la interculturalidad al mundo y promover los derechos humanos (Touriñán, 2006: 2).

En este contexto, este capítulo tiene como objetivo investigar y dar a conocer el concepto de interculturalidad y educación intercultural con una mirada global. El presente capítulo se estructura de la siguiente forma: en primera instancia, se presentará el significado de cultura, que nos servirá de base para introducir la temática en cuestión. En una segunda parte, revisaremos el significado de interculturalidad mediante definiciones de diferentes autores. En un tercer apartado veremos las diferencias entre los conceptos de interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad. En un cuarto apartado, abordaremos lo que se entiende por educación intercultural, qué objetivo tiene, para qué sirve, qué desafíos implica, etc. En una quinta instancia veremos las diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad en la educación. Por último, analizaremos el desafío de la asignatura de Historia y Geografía en una educación intercultural.

## **1.2 La cultura como concepto**

Antes de entender el concepto de interculturalidad es necesario definir qué entendemos por “cultura”. Etimológicamente, la palabra proviene del latín “cultus”, que hace referencia al cultivo del espíritu humano y, además, de las facultades intelectuales de mujeres y hombres. Aunque su definición se ha visto transformada con los avances sociales, siempre ha estado asociada a la civilización y al progreso, y se puede resumir como el conjunto de bienes materiales y espirituales de un grupo social, transmitido de generación en generación

a fin de orientar las prácticas colectivas e individuales, incorporando todo proceso, conocimiento, lenguaje, tradiciones, religiones, modo de vida, entre otros.

La cultura es parte esencial de la vida humana y ha dado lugar a la existencia de una multitud de definiciones. Por ejemplo, Porras (2010) señala que “la Cultura es un conjunto relacionado de creaciones ideacionales y materiales que han sido producidas o adaptadas por una comunidad, en respuesta a un sistema de necesidades de todo tipo, y que al ser seleccionadas a través de una práctica histórica se constituyen como patrimonio social significativo para su funcionamiento, por lo cual son transmitidas, empleadas y modificadas permanentemente”. Valledor (2020) la ha definido como “un sistema de conceptos, convicciones, actitudes y valores que se expresan en la forma de actuar y en las producciones materiales e inmateriales de las personas”, y Eagleton (2001) la define como “un conjunto de valores, costumbre, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico”.

A partir de estas definiciones, se puede concluir que la cultura consiste en facilitar la adaptación de los sujetos en el entorno y garantizar la supervivencia. Además, que la conducta de los individuos es el resultado de la cultura existente en la sociedad a la que pertenece, determinando una medida en el diseño en el que cada uno cree, piensa y actúa.

### **1.3 ¿Qué es la Interculturalidad?**

Etimológicamente, la palabra “interculturalidad” está conformada por los elementos léxicos: -inter (entre), -cultura (resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos), -alis (relativo o relativa) y -dad (cualidad), siendo su significado “interacción entre culturas”.

Aun así, existen varias definiciones de este concepto. Por ejemplo, la Real Academia Española (RAE) define que la interculturalidad “conciene a la relación entre culturas”. Por otro lado, la Historiadora Andrea Imaginario (2019) dice que “la palabra interculturalidad se refiere a las relaciones de intercambio y comunicación igualitarias entre grupos culturales que diferentes en atención a criterios como etnia, religión, lengua o nacionalidad, entre otros. Además, por principio, el término no reconoce la superioridad de una cultura sobre otra, independientemente de la relación entre mayoría-minoría”. También tenemos la definición de Giménez (2010): “La interculturalidad es una relación de armonía entre las culturas, dicho de otra forma, una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados”. Porras (2010) define: “La interculturalidad tiene en cuenta no



sólo las diferencias entre personas y grupos sino también las convergencias entre ellos, los vínculos que unen la aceptación de los derechos humanos, los valores compartidos, las normas de convivencia ya legitimadas y aceptadas, los intereses comunes en desarrollo local, la identidad nacional en algunos casos, y otros puntos comunes”. Finalmente, la UNESCO, en su página web, propone que “La interculturalidad se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo”.

Pareciera no haber un consenso respecto a la idea de interculturalidad, a pesar de ser una palabra que escuchamos a menudo y está presente en nuestro diario convivir desde hace muchos años. Aunque sabemos su significado, este concepto es comúnmente malinterpretado en nuestro día a día.

El concepto de “interculturalidad” se refiere a la relación entre diferentes y distintas culturas. En efecto, durante la segunda mitad del siglo XX, en el contexto de la descolonización europea, proliferan los conceptos para dominar las relaciones culturales sin sesgo de dominación entre culturas, buscando reflejar relaciones más simétricas en términos de la valoración o legitimidad de cultura diferentes (Valledor, 2020: 58).

En Europa continental, los fenómenos migratorios poscoloniales dieron origen a la noción de “interculturalidad”, donde se enfatizó la responsabilidad de las mayorías sociales de acoger la diversidad y enfrentar sus desafíos (Valledor, 2020: 58). Esta idea se difundió a América Latina, aunque con un énfasis particular en la relación entre el Estado y los pueblos originarios. Por consiguiente, el significado de “interculturalidad” en América Latina y en Chile, va relacionado exclusivamente a la relación entre pueblos indígenas y Estado (Valledor, 2020: 59).

Dicho esto, se evidencia que la interculturalidad tiene como propósito la reivindicación y comprensión de la diferencia cultural a nivel global, además de generar un respeto mutuo para poder reconocernos como iguales en un ambiente de intercambio. Asimismo, la interculturalidad provee un diálogo que nos permite crear relaciones con igualdad de oportunidades, a fin de apuntar hacia resultados donde la diversidad se vuelve fortaleza y rechazar a las formas de imposición de la cultura hegemónica y marginación de las minorías. En este contexto, la interculturalidad apunta a construir una comunidad o

sociedad más democrática, desarrollando y valorando de la misma forma los modelos de aparición y reelaboración de este concepto entre diferentes grupos.

La interculturalidad depende de múltiples factores como las distintas concepciones de cultura, los obstáculos comunicativos, la carencia de políticas estatales, las jerarquías sociales y las diferencias económicas. Además, está basada en generar respeto a las diversidades, a una fusión y a un crecimiento por igual de las culturas. De igual manera, no está libre de ocasionar conflictos en la sociedad, producto de la resistencia de muchas personas a escuchar, respetar y adaptarse.

Podemos afirmar entonces, que la interculturalidad es un enriquecimiento personal y mutuo de los individuos que prometen sus claves culturales para que logren ser reconocidas y valoradas por los demás y, a la vez, también se afirmen en ellas.

#### **1.4 Diferencia entre los conceptos interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad**

El término de interculturalidad puede confundirse fácilmente con el término de multiculturalidad o pluriculturalidad. Aunque tengan relación semántica, no significan lo mismo, y en una sociedad que avanza en dirección al respeto entre culturas, es necesario dar una breve explicación que detalle estos conceptos y su importancia para la diversidad cultural.

##### **1.4.1 El concepto de pluriculturalidad**

El prefijo de “pluri-” hace referencia a “muchos”. Así, la pluriculturalidad hace mención directa a una pluralidad de culturas. Este concepto hace referencia a la situación en la que distintas culturas coexisten y cohabitan un mismo espacio geográfico. Sin embargo, esta coexistencia puede ocurrir independientemente del reconocimiento mutuo o incluso sin que las personas de distintas culturas se relacionan entre sí. Aún así, el pluralismo cultural debe defenderse como categoría de toda sociedad democrática, como existencia de muchas culturas en un mismo territorio, defendiéndose el reconocimiento del otro, la igualdad y el derecho tanto social como político (Bernabé, 2012: 69).

En resumen, la pluriculturalidad es definida como un fenómeno que puede lograr tener un espacio en todas las sociedades del mundo, ya sea a través del acto migratorio, en países con acentuada presencia indígena y/o con procesos de dominación colonial por parte de una potencia extranjera en el pasado.

### **1.4.2 El concepto de multiculturalidad**

El prefijo “Multi-” hace referencia a una cierta cantidad de elementos y, debido a esto, son comunes las confusiones con el concepto de pluriculturalidad. No obstante, la multiculturalidad se puede definir como la existencia de varias culturas que conviven en un mismo espacio social, físico o geográfico que se limitan a coexistencia, pero no a convivir. La multiculturalidad es un principio que acepta y reconoce la diversidad cultural existente en todo su ámbito y fomenta el derecho a esta diversidad. Sin embargo, en una sociedad multicultural no es necesario que haya situaciones de intercambio cultural.

Es por ello por lo que la multiculturalidad puede mirar en la construcción de comunidades aisladas como los barrios chinos, judíos, italianos, coreanos, etc. Que existen en algunas ciudades como, por ejemplo, Nueva York, donde existe muy poco contacto con la comunidad local.

El término multiculturalidad se originó en Canadá con el “Acta para la preservación y crecimiento del multiculturalismo en Canadá (Act for the preservation and Enhancement of Multiculturalism in Canada)”, en 1988, en la que ansiaba poder establecer una política respetuosa con las culturas inmigratorias que habitaban el territorio. En conclusión, una realidad multicultural conjetura la existencia de varias culturas reunidas en un espacio geográfico, pero no en lo social, y es un concepto mucho más moderno que la pluriculturalidad.

### **1.4.3 Multiculturalidad e interculturalidad**

La multiculturalidad y la interculturalidad son dos ideas conectadas entre sí. Como fue visto anteriormente, la multiculturalidad considera la coexistencia entre distintas culturas, mientras que la interculturalidad agrega el concepto de integración social entre ellas.

### **1.5 ¿Qué se entiende por educación intercultural?**

El término “educación intercultural” ha adquirido mayor visibilidad en las nuevas obras académicas sobre educación y la sociedad contemporánea. Asimismo, este es un concepto que encontramos en las normativas educacionales, en la política e incluso en los medios televisivos y comunicacionales. Sin embargo, al hacer un análisis profundo nos damos cuenta del mal uso que se le ha dado a esta idea. Muchos países como Chile, España, México, Colombia, entre otros, llaman “educación intercultural” a la educación para

indígenas, educación para inmigrantes, o incluso a eventos destinados a celebrar diferencias culturales.

Entonces, ¿qué es realmente la educación intercultural? Arnaiz (1999) la define como “un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana que deben estar contenidos en los documentos institucionales que rigen la vida de un centro. Igualmente, es un proceso educativo que comprende todos los aspectos relativos al currículum. Así entendida, la educación intercultural deberá ayudar a todos los alumnos a desarrollar autoconceptos positivos y a descubrir quienes son en tanto así mismo y en términos de los diferentes miembros del grupo, ofreciendo conocimiento sobre la historia, la cultura y las contribuciones de los diversos grupos a través del estudio de las diferencias en el desarrollo, la historia, la política y la cultura que los caracterizan”.

La educación intercultural no tiene que ver solamente con las diferencias culturales, es más que eso, se refiere a nuestras características como individuos y también como miembros de comunidades o grupos. La diversidad cultural y la idea de que toda cultura está en proceso de cambio constante debe ser guía para abordar las diferencias culturales en el contexto educativo y, además, debe apreciarse como una riqueza social y humana. Asimismo, la diversidad de grupos, competencias, individuos y de los distintos puntos de vista enriquece a la propia educación y crea consigo la educación intercultural, la cooperación, y las colaboraciones profesionales, razón que permite idear soluciones aún más alternativas y/o variadas. La diversidad se logra comprender cómo una idea educativa y sociocultural. De nada sirve una atención compensatoria de desigualdades sociales y culturales si del trasfondo no se infiere una corrección de los factores que pudieran generar y mantener los procesos de discriminación. Por eso, tiene mucho sentido vincular la interculturalidad con la atención a la diversidad, al perseguir finalidades similares (Porras 2010: 30).

En una educación intercultural, las diferencias culturales están presentes en toda reflexión y práctica educativa. Además, no deben existir ni tener cabida, excusas como las desigualdades sociales, raciales, étnicas o incluso el uso de la lengua para justificar las discriminaciones en un establecimiento educativo. Sin lugar a duda, podemos afirmar que la educación intercultural pretende conseguir en todas las y los estudiantes de todos los centros educativos, a través de cualquier área y ámbito curricular, un sólido desafío cultural, o lo que es lo mismo, toda una serie de actitudes y habilidades que les capaciten para estar, convivir

y responder adecuadamente en una sociedad diversa, plural, democrática y multilingüe (Moratalla, 2005: 3).

Por otro lado, Vázquez (1994) identifica las condiciones básicas que deben confluír para una educación intercultural:

- Identificar el sujeto de la educación intercultural.
- Establecer la meta de la educación.
- Determinar los procesos y recursos a través de los cuales se logra aquella meta.
- Proyectar tales procesos en un marco curricular y de programas específicos adecuados.

Vázquez, además, señala que existen dos significados aún vigentes del concepto de educación intercultural los cuales son:

- Educación que implica a dos o más grupos étnicos y que se diseña para ayudar a los participantes a clarificar su propia identidad cultural y para apreciar la de otros, reducir los prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural y la participación por igual.
- Programa educativo que implica a dos o más grupos étnicos o culturales, diseñado para ayudar a los participantes a devenir su propia identidad cultural para apreciar la de otros. Sus propósitos principales son reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural.

A partir de estas definiciones y explicaciones, respecto a la educación intercultural, podemos señalar que es una cuestión de interés en común de los ciudadanos y estatal, y uno de los más importantes para poder formar una conciencia cívica y de la construcción de un país democrático, abierto, justo, tolerante y, lo más importante, pluralista.

### **1.5.1 Los fines de la Educación Intercultural**

El modelo de educación intercultural pretende preparar a las alumnas y alumnos para convivir y vivir en una sociedad donde exista una diversidad cultural, donde la interculturalidad está presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, con el fin de desarrollar en las y los estudiantes la capacidad de trabajar con gusto en la construcción de una comunidad donde las distintas culturas se consideran una riqueza en común y no un factor de división.

La educación intercultural conlleva un conjunto de capacidades propias que, según Garrote (2018), pueden ser:

- Actitudes positivas respecto a la diversidad de culturas mediante el aprendizaje y aumento de conocimiento sobre las costumbres y creencias de otros.

- Habilidades comunicativas verbal y no verbal que permiten mantener unas relaciones sociales positivas en contexto donde las diferentes culturas estén en contacto. Entender y solucionar los problemas generados por motivos culturales de manera pacífica.
- Adquirir una capacidad reflexiva crítica, para reflexionar acerca de la propia cultura, entendiendo como puede llegar a influir en la manera en la que los demás los perciben a ellos también en la manera en la que ellos mismos se perciben.

De igual forma, Porras (2010) define que los principales fines planteados en la educación intercultural son:

- Respecto a la población inmigrantes: Acercarlos al conocimiento de la sociedad de acogida, de sus instituciones, de los sindicatos y asociaciones de ayuda a este colectivo, es decir, ofrecer instrumentos de defensa contra la discriminación si la hubiera. Además, mantener su identidad cultural estableciendo una ayuda compensatoria en cuanto a su idioma, religión, tradiciones y cultura, para que no se produzca la pérdida de ésta y consecuentemente de sus referentes. Por último, la igualar las oportunidades académicas y sociales de los niños de los diferentes grupos étnicos con el fin de que aumente su competencia en la escuela y no se produzca el tan acostumbrado abandono y fracaso escolar.
- Respecto al conjunto de la población (mayoritaria-minoritaria): Conseguir la igualdad de oportunidades efectivas para todos los seres humanos, pertenezcan o no a la misma cultura. También, llegar al entendimiento y aceptación de la diversidad cultural a través de desarrollar en el alumno un progresivo interés hacia el conocimiento y comprensión de las diferentes personas de otras culturas que conviven en el mismo espacio, para llegar a considerar esta diversidad como elemento enriquecedor de la sociedad. Esto se puede realizar a través del estudio de la evolución histórica de los países que conforman la cultura minoritaria y de las relaciones que mantienen con la mayoría. Para finalizar, educar en valores y actitudes, destrezas intelectuales, sociales y afectivas para permitir al alumnado situarse en la sociedad que le ha tocado y que le tocará vivir, en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural.

Por otro lado, Touriñán (2006) señala que la educación intercultural tiene sentido axiológico y tiene como fin generar valores, porque:

- La educación intercultural es promotora de innovación.
- La educación intercultural es un modo de fortalecimiento personal y de grupo.
- El interculturalismo es un ejercicio de tolerancia.
- La interculturalidad es una propuesta axiológica.

Así, la educación intercultural es llevada a cabo con todos los seres humanos y no sólo con las comunidades inmigrantes. Y como vimos anteriormente, podemos decir que educación intercultural tiene tres objetivos principales, el primero es reconocer y aceptar la diversidad cultural como una realidad social, el segundo es contribuir al establecimiento de

relaciones interétnicas armoniosas y la tercera es poder contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad.

### **1.5.2 Diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad en la educación**

La educación es para todos y todas. Además, es considerada como un derecho humano, que debe ir acompañado de una educación de calidad según la UNESCO.

- Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada.
- La educación tendrá por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948.

En el mundo de hoy, cuando ya han transcurrido 72 años desde la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde nadie se atrevería de negar el derecho a una educación a los niños, niñas y jóvenes, la educación debe responder a nuevas posiciones y los docentes deben conocer los nuevos términos relacionados con la multiculturalidad e interculturalidad para poder afrontar los cambios que existen.

En España, de acuerdo con el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) del 2005, la educación intercultural está pensada como una educación para un conjunto de los estudiantes, situación que significa la inclusión en sus características en las programaciones curriculares (Bernabé, 2012: 70).

La educación en España promueve una propuesta bastante acorde a la realidad, pero actualmente no garantiza los mecanismos para obtener esa interrelación cultural, aunque solamente pueda respaldar la máxima igualdad de oportunidad (Bernabé, 2012: 71). Entonces su educación es ¿Multicultural o Intercultural? Para lograr responder la pregunta, a continuación, veremos dos Figuras donde nos explicará los diferentes modelos educativos y sus enfoques, para lograr ver qué tipo de educación podemos encontrar en España.

En la siguiente figura se muestran los diferentes modelos educativos de España que forman parte de las recomendaciones de la educación multicultural:

**Figura N°1:** Cuadro comparativo

<b>Educación Multicultural</b>	
<b>Enfoques</b>	
<b>Afirmación cultural hegemónica del país</b>	<b>Reconocimiento de la pluralidad cultural de acogida</b>
<b>Modelo asimilacionista</b> -Coexistencia sin integración. -Diversidad cultural comprendida como amenaza a la integración y cohesión social. -Pérdida de la cultura más débil. -Minorías deben liberarse de su cultura para no retrasarse académicamente.	<b>Modelo de currículum multicultural</b> -Inclusión de elementos culturales de las minorías en el currículum educativo. -Programas biculturales y bilingües.
<b>Modelo segragacionista</b> -Segregación de minorías o grupos raciales. -Separación de culturas en escuelas específicas.	<b>Modelo de orientación multicultural</b> -Desarrolla autoconciencia cultural para fortalecerla. -Preserva cultura minoritaria en la nueva sociedad.
<b>Modelo compensatorio</b> -Minoría cultural tiene escasísimo nivel educativo y necesita ayuda para mejorar. -Minoría rechaza su cultura para defenderse en su nueva sociedad.	<b>Modelo de pluralismo cultural</b> -Respeto y reconocimiento cultural. -Promueve identificación y pertenencia ética. -Atiende a los estilos de aprendizaje y contenidos culturales específicos. -Promueve el enriquecimiento del contacto y la sensibilidad ante la sociedad pluricultural.
	<b>Modelo de competencias multiculturales</b> -Habilidades y actitudes para poder participar activamente en culturas mayoritarias y minoritarias.
<b>Otros Modelos</b>	
<b>Modelo bicultural:</b> -Dota alumnado de competencias para un manejo en cultura propia y de acogida	<b>Modelo de transformación:</b> -Educación como proceso encaminado a un desarrollo de conciencia estudiantil de las minorías y sus familias. -Garantiza que minorías y familias puedan enfrentarse a la sociedad de acogida.

Fuente: Bernabé (2012).

En la figura N°1, podríamos señalar que la educación multicultural en España y sus diferentes modelos educativos se basan en la premisa de que la diversidad puede enriquecer



los centros escolares, además de formar ciudadanos capaces de responder a las diferencias culturales, permitiendo respetar la identidad de otro.

La legislación vigente de España, relacionada con los fines del sistema educativo español, formula lo siguiente: “La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos; la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”. Dicho esto, la educación intercultural y sus modelos de intervención en la enseñanza deben considerarse imprescindibles para poder alcanzar la inclusión de todos los factores de una sociedad.

A continuación, se presenta la figura N°2 de Bernabé (2012), donde la autora señala que educar con interculturalidad supone construir culturas alternativas y entender la propia cultura a partir de la del otro; así, lo intercultural a nivel educativo creará procesos de aceptación y valoración de las diferentes prácticas educativas. Además, la autora señala que se deben desarrollar las condiciones sociales que permitan el tratamiento de la diversidad de manera democrática para garantizar una convivencia equilibrada. De acuerdo con estas características, la autora desarrolla la siguiente figura donde resume las principales particularidades de cada modelo educativo derivado de la propuesta educativa intercultural:

**Figura N°2: Cuadro Comparativo**

<b>Educación Intercultural</b>		
<b>Enfoques</b>		
<b>Integración cultural</b>	<b>Reconocimiento de la pluriculturalidad</b>	<b>Simetría cultural</b>
<b>Modelo de relaciones humanas</b> -Reducción de actitudes racistas. -Respeto y aceptación de diversos grupos culturales presentes en la sociedad.	<b>Modelo de currículum multicultural</b> -Modifica currículum educativo para mejorar el éxito escolar de las minorías.	<b>Modelo de educación antirracista</b> -Eliminación del racismo. -Evita desigualdades y desventajas sociales.

<p><b>Modelo de educación no racista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reducción de actitudes racistas.</li> <li>-Respeto y aceptación de diversos grupos culturales presentes en la sociedad.</li> </ul>	<p><b>Modelo de orientación multicultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo del autoconcepto cultural.</li> </ul>	<p><b>Modelo holístico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Implicación de toda la escuela en la labor educativa.</li> <li>-Rechaza el predominio cultural.</li> <li>-Promueve la igualdad de oportunidades sociales, económicas y educativas.</li> </ul>
	<p><b>Modelo de pluralismo cultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Promoción de identificaciones y pertenencias étnicas.</li> <li>-Respeto a estilos de aprendizaje de cada grupo minoritario.</li> </ul>	<p><b>Modelo de educación intercultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Marco de aprendizaje apoyado en el respeto y valoración del pluralismo cultural.</li> <li>-Favorece la interacción cultural.</li> <li>-Combate prejuicios.</li> <li>-Coordina valores educativos a nivel formal e informal.</li> </ul>
	<p><b>Modelo de competencias multiculturales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrollo de competencias culturales diversas en diferentes sistemas de normas.</li> </ul>	
<b>Otros Modelos</b>		
<p><b>Modelo tecnológico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Compensación de déficit minorías.</li> <li>-Potencia características culturales de la mayoría.</li> </ul>	<p><b>Modelo hermenéutico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educación intercultural como mejor medio de autoconocimiento.</li> <li>-Estimula la cooperación cultural.</li> </ul>	<p><b>Modelo crítico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocimiento de la igualdad en la diversidad.</li> <li>-Trata de conseguir una sociedad democrática plural y solidaria.</li> </ul>

Fuente: Bernabé (2012).

En conclusión, se puede responder que la legislación educativa española no refleja una educación intercultural porque no logra concretar los objetivos de ésta. Tampoco cuenta con contenidos actitudinales interculturales, ya que toda propuesta educativa intercultural se caracteriza por la interacción, el intercambio como promotor del reconocimiento y la aceptación de la alteridad. Más bien es parecida a una educación multicultural, ya que todos

los elementos de ella están más acorde a su legislación y su ley 15/2008 (integración de las personas inmigrantes en la comunidad valenciana establece en su preámbulo ideas de convivencia e integración del inmigrante que parecen relacionadas con una intención intercultural), por consiguiente estaría ocupando de manera incorrecta de la terminología ya que, como se mencionó anteriormente, su educación está acorde a una multicultural en vez de una intercultural (Bernabé, 2012: 74). Pero esto no pasa solamente en España, pasa en la mayoría de los países del mundo, incluyendo Chile, pero eso lo veremos en el siguiente capítulo.

### **1.6 Educación Intercultural en la enseñanza de Historia y Geografía**

Los sistemas educativos han ido avanzando, desarrollándose y fomentando las prácticas educativas interculturales en las aulas desde primero básico hasta cuarto medio, debido a las condiciones culturales y sociopolíticas en las que se fomentan los procesos de escolarización en distintos países, debido a los procesos de migración, modernización y globalización. Tanto investigaciones nacionales como internacionales han estudiado cómo la asignatura de Historia y Geografía puede contribuir al proceso de competencias interculturales cuales serían las preocupaciones de ellos en cuanto al método de enseñanza y el de los contenidos (Valledor, 2020: 60).

En América Latina, especialistas en las ciencias sociales y pedagogos han propuesto una educación intercultural y una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde exista un ambiente de participación con las comunidades indígenas y de las familias en los sistemas educativos, es decir, generar un sistema donde se pueda enseñar la lengua de los pueblos originarios de su país. Por ejemplo, en Perú, donde existen 47 lenguas indígenas, la EIB se enfoca en que los pueblos originarios tengan derecho de aprender el castellano y que los peruanos tengan el derecho de aprender Aymara u otra lengua indígena conocida por el sector (Ordóñez 2014: 44-45).

En México, la educación intercultural en la enseñanza de la Historia y Geografía pretende, en primer lugar, que los alumnos identifiquen elementos comunes de la sociedad del pasado y del presente para fortalecer su identidad, además de conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural. En segundo lugar, se pretende que los y las estudiantes logren realizar acciones para poder favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad (Programas de estudio de México 2011, Guía para el maestro: 142). En ambos

objetivos pareciera que, de forma implícita, se está incorporando el concepto de interculturalidad al hablar de patrimonio cultural, el fortalecimiento de la identidad y la promoción de la convivencia. Sin embargo, esto no asegura que las y los estudiantes reflexionen sobre su identidad, la convivencia democrática, la cultura y los conocimientos previos que adquirieron en su vida cotidiana (Montes, 2017).

Por otro lado, la asignatura de Historia en México engloba una historia formativa, la cual se concibe según los programas de estudio de México 2011 como: una historia total que tome en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, con múltiples protagonistas que van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes. Sin embargo, Montes (2017) señala que la perspectiva institucional, al “incluir a todos”, da la impresión de que la totalidad de la historia que se enseña se confunde con la pluralidad en el sentido estricto del vocablo. Se puede entender que es otro el sentido del diálogo intercultural, que involucra el pluralismo, pero no exige que se deba reconocer muchos modos de relaciones, al contrario, se detectan muchas formas que no se pueden reconocer como únicos modos de relacionarse con los demás.

En la figura N°3 encontramos la matriz de aprendizaje histórico cultural de Nordgren (2015), donde ellos realizan un estudio donde cruzan las habilidades asociadas a la conciencia histórica y las dimensiones relacionadas con la competencia intercultural. La matriz se organiza en un ambiente de tres magnitudes de la competencia intercultural:

- La primera se relaciona con el conocimiento de procesos sociales y culturales.
- La segunda con las habilidades para poder interpretar representaciones de diferentes culturas y explicar el sentido del pasado de forma narrativa histórica y sin perder la noción.
- La tercera con habilidades para descentrarse. Se refiere a la comprensión de que las propias creencias, valores y actitudes no son los únicos posibles y también, por otro lado, se refiere a la aplicación de las dos habilidades anteriores para dar noción a situaciones contemporáneas.

(Valledor, 2020: 61).

**Figura N°3:** Matriz de aprendizaje histórico cultural

<b>Dimensiones competencia intercultural</b>	<b>Habilidades asociadas a la conciencia histórica</b>
Conocimiento de procesos sociales y culturales: incluyendo conocimiento sobre fenómenos culturales, sociales e históricos, tales como diferencias culturales dentro de y fuera del Estado-nación	Habilidades de experiencias: referidas a la sensibilidad respecto del paso del tiempo en nuestro entorno, considerando el conocimiento de eventos y conceptos históricos.
Habilidades para interpretar representaciones de otras culturas y para conectar dichas representaciones con su propia cultura: incluye habilidades para tomar otras posiciones, interpretar representaciones desconocidas y mediar entre perspectivas diversas.	Habilidades de interpretación: orientada a otorgar sentido al pasado en forma de relato histórico. Esto implica comprender el significado o la importancia de los eventos o las causas de un proceso de cambio.
Habilidad para descentrarse: comprender que los propios valores, creencias y comportamientos no son los únicos posibles.	Habilidad de orientar: refiere al actor de utilizar las habilidades de experiencia e interpretar la historia con el propósito de otorgar sentido a situaciones contemporáneas.

Fuente: Valledor (2020).

Dicho esto, y según Valledor (2020), es posible afirmar que la literatura a nivel mundial coincide en apuntar que la asignatura de Historia y Geografía es un área del currículum escolar que concede la oportunidad para poder entender la sociedad en la que se vive y desarrollar competencias interculturales.

### **1.7 Reflexiones finales**

Para finalizar, en este capítulo nos hemos damos cuenta de que antes de analizar la interculturalidad, es necesario entender el concepto de cultura, además ver qué multiculturalidad normalmente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Mientras que la pluriculturalidad es el referente más utilizado en América Latina, es el reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas, pueblos mestizos y blancos han convivido por siglos y se puede notar la revitalización de las diferencias. Y como pudimos ver la interculturalidad es distinta, por que

se refiere a complejas relaciones e intercambios culturales, donde busca desarrollar una interacción entre personas, conocimiento y prácticas culturalmente diferentes. Sin olvidar una interacción que reconoce y qué parte de las asimetrías sociales, políticas y también económicas.

En una sociedad que avanza en dirección al respecto entre cultural era necesario realizar un análisis de la interculturalidad y de la educación intercultural, donde podemos ver en este capítulo, cómo en las últimas décadas se ha construido un proceso complejo, original y plural. Entonces, el desafío de la interculturalidad es poder estudiar al individuo como un ente que es capaz de unir la cultura dominante y la adyacente. La propuesta de la interculturalidad influye en cada persona y depende de cada uno si quiere aceptar ese cambio para poder tener una sociedad más libre, con igualdad, solidaridad, con compromiso ético, diversidad, justicia y valores. Por esto, es necesario tener una sociedad intercultural y, para poder lograrla, debemos partir por una educación intercultural, que promueve la transformación educativa y social hacia la construcción de una ciudadanía activa y una sociedad intercultural.

El presente capítulo tiene la intención de exponer la relación que existe entre la interculturalidad y la asignatura de Historia y Geografía, en donde ambas permiten que los y las estudiantes reflexionen críticamente sobre su propia cultura, como también del enfoque intercultural. De esta manera, el poder relacionar el paradigma de la interculturalidad con la enseñanza de la historia, implica un gran desafío para los docentes de Historia, los cuales debe tomar en consideración la diversidad cultural presente en el aula.

En este capítulo el objetivo fue tener una mirada más global de la interculturalidad y de la educación intercultural, para complementar esta mirada, el siguiente capítulo tiene como propósito de enfocarse sobre la problematización sobre la educación intercultural en Chile y enfocarse en los alumnos inmigrantes y pertenecientes a los pueblos originarios del país.

**Capítulo II**  
**Interculturalidad en Chile: nuevos retos y consideraciones**

## **2.1 Presentación**

Este capítulo tiene como propósito contribuir a analizar la pertinencia y aplicación de las políticas interculturales en la educación chilena. Este estudio tiene como objetivo específico problematizar sobre la educación intercultural en Chile enfocándonos en los alumnos pertenecientes a grupos inmigrantes y pertenecientes a los pueblos originarios, por lo cual se analizarán los principales desafíos en su inclusión, como también mostrar las consideraciones de la comunidad educativa.

De esta manera, el presente capítulo tiene la intención de identificar las prácticas interculturales del sistema educativo, analizando si éstas son llevadas a cabo de forma correcta por los establecimientos escolares, o si aquellos ponen en práctica un modelo ligado a la multiculturalidad en vez de la interculturalidad.

En este caso, expondremos sobre el desarrollo de la interculturalidad en Chile, en las última tres décadas desde 1990 en adelante, con la intención de comprender el papel que ha tenido la política pública y la educación nacional ante el aumento de la migración extranjera y el lento reconocimiento de las culturas indígenas por el Estado de Chile. De esta manera, el presente capítulo aborda las leyes realizadas por los gobiernos democráticos de la década de los noventa y diez mil con la finalidad de identificar aquellas políticas educativas que pueden incidir en la aplicación de la interculturalidad en las escuelas nacionales.

Por otro lado, el capítulo plantea las diversas problemáticas que sufren las familias indígenas y las familias migrantes, las cuales abarcan situaciones de xenofobia, discriminación, prejuicios, abusos físicos y verbales, así como también actitudes racistas por parte de los chilenos y chilenas. Por este motivo, el presente capítulo busca analizar e identificar aquellos sucesos que afectan a cientos de niños y niñas migrantes e indígenas, con la intención de visibilizar los procesos de radicalización por el cual pasan los jóvenes estudiantes.

De esta manera, exponemos la importancia de generar prácticas educativas de carácter intercultural, las cual no deben ser aplicadas solamente en la educación preescolar, básica y media, sino también en la formación de todos los docentes, ya que aquellos también presentan preconcepciones e imaginarios que pueden ser negativos a la hora de enseñar para los niños y niñas migrantes e indígenas. Por este motivo, el presente capítulo, reconoce la



importancia de la vocación docente en el país, y de cómo estos deben ser formados a partir de un paradigma intercultural.

Por otro lado, el peso de la interculturalidad no recae solo en los docentes, sino en gran medida en el sistema educativo, por este motivo, el presente capítulo abordará la importancia de generar medidas políticas respecto a la aplicación de la interculturalidad en los establecimientos escolares. Considerando también los agentes que conforman a las instituciones educativas, como a los docentes y a los apoderados, en el caso de este último grupo profundizaremos en sus observaciones y consideraciones culturales y en cómo estas pueden beneficiar el proceso de inclusión de los alumnos indígenas y migrantes.

## **2.2 Desarrollo de la interculturalidad en Chile**

Desde el retorno de la democracia hasta la actualidad, en Chile se ha visto un aumento significativo de la inmigración, cuadruplicando su número en un 400% (Lagos y Zapata, 2020), generando cambios significativos en ámbitos sociales y educativos, de esta manera, durante el año 2015 los grupos inmigrantes que predominaban eran peruanos, colombianos y en menor medida argentinos. Por otro lado, para el año 2017 el Censo mostró en sus resultados, la incorporación de una importante emigración venezolana y la llegada de población migrante de origen haitiano (Cáceres, 2020).

Como consecuencia directa a este proceso migratorio, tenemos como efecto el aumento exponencial de la población inmigrante o hijos de ellos en el sistema escolar, de esta manera, según el Censo del 2017, 788.939 migrantes se encuentran en el segmento de 0 a 14 años y 121.958 entre los 15 y 24 años (Lagos y Zapata, 2020). A partir de esto, como respuesta al fenómeno migratorio aparece la Interculturalidad en el país, el cual tiene el objetivo de generar una educación que logre incluir a estos grupos, enfrentando no solo el reto de la diversidad cultural, sino también el lingüístico con la llegada de población no hispanoparlante.

Por otra parte, un impulsor significativo de la Interculturalidad en Chile han sido los pueblos originarios, los cuales constituyen el 12,8% de la población chilena conforme al Censo del año 2017.

En los últimos 20 años, estas comunidades han experimentado un proceso creciente de chilenización u "occidentalización", debido a importantes cambios como la construcción de caminos, el uso de electricidad, la televisión y el tránsito regular de vehículos de

transporte, los que han favorecido la migración de numerosas familias que han abandonado sus labores de pastoreo y agricultura para integrarse a la vida de las ciudades. (Caqueo y otros, 2014: 2)

La migración de comunidades, Mapuche, Aymara y Rapa Nui, hacia las ciudades ha generado nuevos desafíos para la sociedad chilena, los cuales deben ser resueltos en la práctica política y educativa. Por otro lado, esta migración también ha problematizado la vida de los pueblos originarios, ya que según Caqueo y otros (2014) las personas pertenecientes a grupos indígenas se han visto obligados a cambiar su forma de vida y adaptarse a la cultura dominante.

La educación intercultural se ve eclipsada a favor de una educación general, la cual tiende a estandarizar y homogeneizar el proceso formativo, ya que se invisibiliza las diversas realidades culturales de la sociedad, como también desatiende las problemáticas y necesidades de los pueblos originarios (Carvajal y otros, 2018).

Por otro lado la educación intercultural no es un paradigma desconocido en las políticas públicas, ya que desde la promulgación de la ley indígena en la década de los noventa, se creó en el Mineduc, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual plantea que la Coordinación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en conjunto con el Mineduc, deben promover planes y programas de fomento de las culturas indígenas, con la intención de generar un sistema educativo intercultural bilingüe en zonas donde exista un alto porcentaje de niños y niñas indígenas, de esta forma podrán desenvolverse de manera adecuada tanto en la sociedad de origen como en la sociedad global (Morawietz y otros, 2011).

En este caso, el PEIB busca preservar la lengua y cultura de los pueblos originarios, como también contribuir a la formación de ciudadanos interculturales, a partir de esto, es que desde el año 2010 se ha incorporado al currículum nacional de educación básica, el Sector de Aprendizaje de Lengua Indígena (SLI), el cual tiene un carácter obligatorio para las escuelas que posean una matrícula superior al 50% y una aplicación progresiva para los colegios con un 20% de matrícula, siendo desarrollado paulatinamente en los niveles escolares (Ibáñez y Druker, 2018).

Además de esto, el Mineduc por medio del PEIB ha entregado lineamientos y recursos relacionados a la implementación de la educación intercultural en Chile, con la finalidad de

informar a los docentes y a las comunidades educativas. El primer lineamiento relevante expuesto por el Mineduc (2019) es una definición propia de interculturalidad:

“La interculturalidad es un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. La interculturalidad favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todas y todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual. En el caso de los pueblos originarios, devela sus características y distintos sistemas que problematizan, y a la vez, enriquecen las construcciones del mundo, asegurando el ejercicio de los derechos individuales y colectivos” (MINEDUC, 2019: 333).

Esta definición presenta una gran similitud con las ideas de Giménez (2010), Porras (2010) y la UNESCO expuestas en el capítulo 1, las cuales hacen énfasis en conceptos comunes, tales como el diálogo horizontal entre diversas culturas, en nuevas formas de convivencia y la riqueza que entrega la diversidad. De esta manera, la definición que entrega el Mineduc respecto a la interculturalidad posee un carácter contemporáneo, ya que abarca ideas transversales en su aplicación, las cuales permiten construir espacios igualitarios y conscientes respecto a la realidad de la diversidad cultural en nuestro país.

Por otra parte, la definición del MINEDUC también vislumbra que la aplicación de la interculturalidad en Chile posee un carácter distante, siendo este un horizonte casi utópico, el cual postula la conformación de una sociedad mucho más igualitaria y democratizante en relación a la diversidad cultural. De esta manera, podemos inferir que aún queda un largo camino por recorrer respecto a la aplicación de una educación intercultural en Chile, ya que la política gubernamental de carácter educativa aún no considera, en profundidad, la importancia de implementar una educación intercultural en nuestro país, el cual presenta una diversidad cultural importante en su territorio.

En este sentido, nos encontramos ante una disyuntiva respecto a la interculturalidad en Chile, ya que, como hemos mencionado, existe un conocimiento respecto al presente paradigma por parte del Ministerio de Educación, situación que se ilustra en el currículum vigente para el año 2019, el cual presenta en su glosario la definición de interculturalidad. De esta manera, a pesar de lo negativo que puede conllevar utilizar la palabra horizonte,

también existen decretos y lineamientos educativos que presentan posibilidades de interculturalidad.

En este caso, en los lineamientos del PEIB se plantea que los establecimientos educativos pueden desarrollar y fomentar (de manera opcional) prácticas interculturales a partir de diversas herramientas, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Por otra parte, el Ministerio de Educación ha entregado recursos y materiales a diversos establecimientos educacionales de todo el país, con la finalidad de promover el desarrollo de prácticas interculturales en aquellas escuelas.

Además del PEIB, el Estado y el Mineduc han generado otras leyes y decretos que buscan fomentar la inclusión y la interculturalidad en el sistema educativo. Respecto a esto, algunas de ellas son, las reformas hechas a la Ley 20.370 General de Educación, las bases curriculares de educación del año 2011, el decreto 83 (2015) sobre diversidad de la enseñanza y la ley de inclusión (2017), de esta manera, aquellas medidas buscan incentivar la convivencia con otros, el respeto por la diversidad cultural y la creación de comunidades educativas más heterogéneas.

Por otra parte, estas leyes, decretos y reformas de la educación poseen un carácter más inclusivo que intercultural, situación que se evidencia en la realidad educativa de nuestro país, ya que aún no hemos sido capaces de generar políticas educativas interculturales ante nuestra diversidad actual.

### **2.3 Nuestros retos y problemáticas como sociedad en el proceso de inclusión intercultural**

Este proceso migratorio ha evidenciado distintas problemáticas sociales, las más evidentes son las relacionadas con la discriminación, racismo y xenofobia, afectando variados ámbitos de la sociedad, siendo uno de estos la escuela, en donde los niños y niñas sufren una discriminación basada en procesos de etnización, racialización, extranjerización, generización y diferenciación según clase social (Stefoni y otros, 2016).

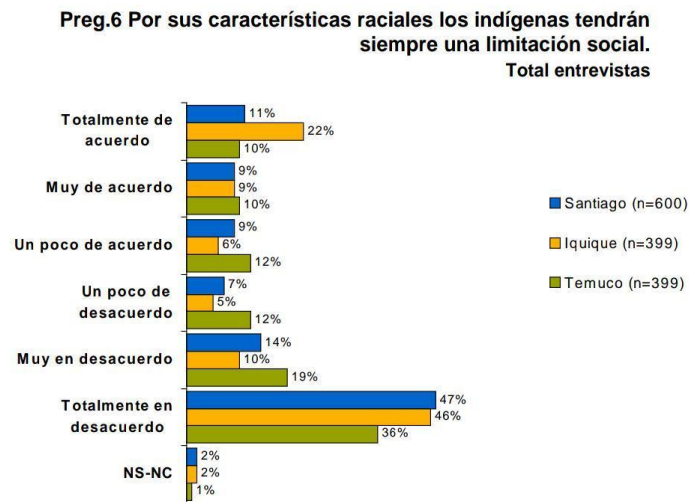
Por otro lado, se evidencia una invisibilización de la discriminación que sufren niños y niñas migrantes, situación que incide en la reproducción de nociones hegemónicas respecto a la cultura dominante, de esta forma, se imposibilita la igualdad necesaria para llevar a cabo un proyecto intercultural en las escuelas (Stefoni y otros 2016).

En este caso, la invisibilidad de la discriminación en la sociedad chilena y en las escuelas nacionales responde a un proceso de naturalización, en donde, una situación problemática no es interpelada ni cuestionada por los individuos, ya que se entiende como algo “normal” de la cotidianidad como explica, Riedmann y Stefoni, (2015) y Stefoni y otros (2016). Respecto a los procesos de discriminación y racialización en relación con los grupos migrantes Riedmann y Stefoni explican que "Chile presenta procesos de conformación nacional contruidos en categorías raciales donde de lo blanco-europeo deviene un elemento central, tanto para definir simbólicamente a la nación, como para afirmar la distinción entre clases sociales y posiciones de poder" (2015: 165)

De esta forma, la presencia y corporalidad del migrante remite a aquello que ha sido negado/rechazado en la conformación del Estado nación chileno, es decir, el indio y el negro (Stefoni y otros, 2016). En este caso, el repudio hacia la otredad es un ejemplo del rechazo hacia nuestro mestizaje americano, situación que se expresa en nuestra idiosincrasia, en donde existe una relevancia de lo blanco-europeo.

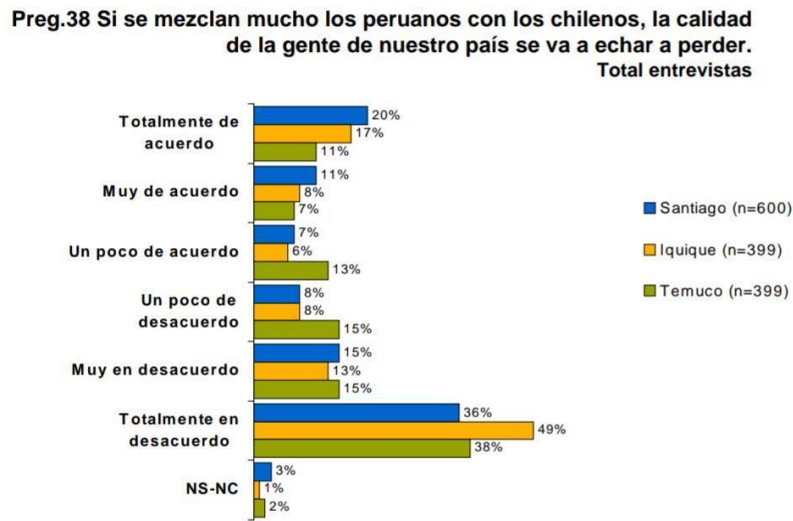
Un ejemplo de esta situación se expone en la “Tercera medición de la encuesta tolerancia y no discriminación” (2003), en donde se le hicieron distintas preguntas a un total de 1.198 ciudadanos, de los cuales 600 pertenecen a la ciudad de Santiago, 399 a Iquique y 399 a la ciudad de Temuco. Respecto a esto, algunas de los interrogantes más relevantes expuestos en la Tercera medición de la encuesta tolerancia y no discriminación son las siguientes:

**Figura N°4:** Pregunta 6 ¿Por sus características raciales los indígenas tendrán siempre una limitación social?



Fuente: Aymerich y otros (2003).

**Figura N°5:** Pregunta 38 ¿Si se mezclan mucho los peruanos con los chilenos, la calidad de la gente de nuestro país se va a echar a perder?



Fuente: Aymerich y otros (2003).

**Figura N°6:** Pregunta 46 ¿A pesar de que hay excepciones, está claro que los chilenos somos más capaces que los habitantes de países vecinos?



Fuente: Aymerich y otros (2003).

Estas preguntas son respondidas en una escala del uno al seis, en donde el número uno representa un “totalmente en desacuerdo”, mientras que el número seis expresa un “totalmente de acuerdo”. A partir de esto, los resultados de la pregunta seis revelan que un 29% de los santiaguinos encuestados están de acuerdo con esta premisa, como también un 37% de los iquiqueños y un 32% de los temuquenses. Por otro lado, en cuanto a la pregunta treinta y ocho, los resultados muestran que un 38% de los santiaguinos, un 31% de los iquiqueños y un 31% de los temuquenses, están de acuerdo con que la mezcla de chilenos y peruanos pone en riesgo la calidad de la gente de Chile.

Finalmente, en relación con la pregunta cuarenta y seis, los resultados de la encuesta dicen que un 61% de los santiaguinos, un 59% de los iquiqueños y un 48% de los temuquenses encuestados están de acuerdo con que los chilenos son más capaces que los habitantes de los países vecinos. De esta forma, podemos apreciar que existe un sentimiento de superioridad hacia nuestras culturas indígenas y grupos migrantes, situación que determina la normalización de actitudes racistas y xenofóbicas de nuestra sociedad, aspecto que se evidencia también en la sala de clase.

Por otra parte, es fundamental comprender que las escuelas son un reflejo directo de las prácticas culturales de nuestra sociedad, por ende, en ellas también se manifiestan percepciones y estereotipos negativos hacia la población migrante e indígena. Respecto a

esto, Segovia y Lagos (2020) concuerdan que los colegios y docentes tienden atribuir cualidades y defectos a estudiantes migrantes según su lugar de procedencia, situación que se evidencia en actos racistas y xenófobos por parte de la comunidad educativa.

Un ejemplo de esta situación se evidencia en lo expuesto por Segovia y Lagos (2020) en relación con la disciplina escolar, en donde se plantea que el 57 % de los docentes sugieren que los niños y niñas migrantes poseen problemas de comportamientos, ya que se les acusa de ser pocos disciplinados e infractores de la norma de convivencia. En este caso, el 50% de los docentes declara que estas conductas se encuentran presentes en niños y niñas de origen colombiano, mientras que el 14% del profesorado se las adjudica a jóvenes de origen venezolano.

Por otro lado, el 7% de los docentes plantea que son los niños y niñas de origen peruano quienes presentan problemas de conducta, mientras que otro 7% de los profesores indica que los jóvenes de origen haitiano y dominicano son más problemáticos. De esta manera, se evidencia que los docentes comprenden los problemas de disciplina y convivencia según el lugar de origen de niños y niñas migrantes, por ende, surgen imaginarios negativos que afectan la práctica pedagógica de los docentes, y con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes migrantes.

En este caso, las nociones e imaginarios se transforman en estigmas discriminatorios dentro de los establecimientos educativos, un ejemplo de esta situación se evidencia en los dichos de un director de escuela, el cual menciona que “los niños peruanos son bulliciosos, sucios, desordenados y bruscos a diferencia de los jóvenes chilenos” (Stefoni y otros, 2016: 165), además de esto, también plantea que los estudiantes de origen peruano huelen mal como producto de su alimentación.

Por otro lado, también surgen en la comunidad educativa concepciones e imaginarios “positivos” respecto a los niños y niñas migrantes, ya que se les atribuye conductas buenas o deseadas al momento de hacer clases por parte de los docentes. Respecto a esto, Stefoni y otros (2016) plantean que los niños y niñas migrantes son vistos por los profesores como retraídos, tímidos y más respetuosos con la autoridad, por ende, propician un buen ambiente en la sala de clases, de esta manera, estas cualidades mencionadas inciden en la construcción de imaginarios y concepciones por parte de los docentes.



Además de la realidad migrante, la discriminación escolar también se manifiesta en los estudiantes indígenas a partir de la idea de progreso y del prejuicio civilizatorio, en donde asimilar la cultura dominante beneficia el desarrollo de los pueblos originarios, incidiendo en el progreso nacional de un país, de esta manera, la cultura indígena se encuentra destinada a desaparecer, en este caso, ambos conceptos se encuentran presente en nuestro sistema educativo, ya que se intenta reproducir la cultura hegemónica. Sobre esto Ibáñez y otros (2018) mencionan que, a diferencia de lo que ocurre en las sociedades occidentales, en las sociedades indígenas el conocimiento debe ampliarse y ser desarrollado a través de la experiencia, siendo parte del crecimiento de cada persona.

Por otra parte, un ejemplo del prejuicio civilizatorio de la educación nacional radica en la acción de occidentalizar que propicia la escuela a los estudiantes de origen mapuche, respecto a esta situación Carihuentro (2007), plantea que los establecimientos educacionales de nuestro país, asimila a los niños y niñas de la cultura mapuche al modo de vida de la sociedad colonizadora, la cual niega y rechaza la cultura mapuche. De esta manera, la escolarización llevó a un cambio fundamental en las prácticas socioculturales de las comunidades mapuche, incidiendo en la desvalorización del modo de vida mapuche, como también de su lengua por parte de la sociedad chilena.

Esta segregación y discriminación también afecta a estudiantes de la cultura Aymara, Colla y Yagán, incidiendo en un cambio de mentalidad y actitud respecto a su cultura de origen, ya que se aprecia un quiebre y una pérdida de la identidad cultural. Respecto a esto, según Caqueo y otros (2014), esta aculturación en las escuelas ha provocado que los niños y niñas chilenos no tengan aprecio por las raíces culturales de los pueblos originarios que se desarrollan en el territorio chileno.

Por otro lado, autores como Quispe (2008), Caqueo y otros (2014) mencionan que la corporación nacional de desarrollo indígena (CONADI), en la corriente de la pedagogía crítica y los estudios de Bourdieu, indica que el sistema educativo nacional ha presentado un modelo de reproducción cultural que busca generar una homogeneización cultural, en donde la escuela posee un rol fundamental en la integración y disciplina nacional. De esta manera, las generaciones de niños y niñas indígenas se ven forzados asimilar la cultura colonizadora, desligándose de sus propias raíces culturales, por estos motivos es fundamental desarrollar una educación intercultural en las aulas chilenas, ya que existe una gran diversidad de

culturas indígenas en el territorio, los cuales han experimentado procesos históricos de exclusión y escolarización occidental.

Sumado a estas problemáticas, durante los últimos cinco años, se ha presenciado un aumento de la migración haitiana y palestina, situación que ha ampliado la variedad lingüística en Chile, por otra parte, también se ha generado una reivindicación de las lenguas indígenas, siendo enseñadas en las escuelas nacionales por medio del PEIB. De esta forma, ante la diversidad de lenguas en nuestro país, se ha evidenciado la necesidad de tomar medidas educativas en materias lingüísticas.

Con relación a esta nueva problemática, Jiménez-Vargas y otros (2020) en *Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*, explican que:

“Los docentes coinciden en que, más que la dificultad lingüística en la integración del alumnado haitiano existe un conflicto cultural que consiste en aceptar que el otro tiene un color, unas costumbres y una forma de vestir diferentes. Entonces, el profesorado trabaja en la aceptación cultural como prioridad para lograr buena convivencia y desarrollo de aprendizajes en el aula” (2020: 156).

En este caso, la principal dificultad no solo radica en la lengua, sino en el desconocimiento de cómo enfrentar la diversidad cultural, por este motivo, se debe abordar la variedad lingüística de los migrantes y de los pueblos originarios en el currículum escolar como respuesta a los procesos culturales que ocurren en nuestra sociedad. Por otra parte, Jiménez y otros (2020) plantean que el aprendizaje de una segunda lengua en los grupos migrantes y en los pueblos originarios es otro obstáculo, ya que los estudiantes deben adquirir los contenidos desde la segunda lengua, por ende, se evidencia una exclusión de los alumnos no hispanoparlantes.

### **2.3.1 Rendimiento escolar de alumnos inmigrantes y de pueblos originarios**

Es importante comprender el rendimiento escolar de los grupos migrantes e indígenas del país, para conseguir una inserción escolar efectiva a la asistencia este rendimiento se puede analizar por medio de la asistencia de los establecimientos, el promedio de notas, puntaje SIMCE, puntaje PSU y por último el acceso a la educación superior de estos estudiantes en comparación con los estudiantes nativos.

Respecto a la asistencia, Sylvia y otros (2017) indican, que los estudiantes inmigrantes presentan una mayor tasa de asistencia escolar en relación con los estudiantes

locales, en este caso, los alumnos inmigrantes poseen un alza de 89,95% y 93,5% de asistencia en los establecimientos educacionales, mientras que los estudiantes nativos obtienen un 90,5% y 92,8% de asistencia, de esta manera, los alumnos inmigrantes superan a los chilenos por un total de 0,3 puntos porcentuales.

Por otro lado, con relación a los promedios individuales de las pruebas SIMCE (lenguaje y matemática) se puede apreciar que los estudiantes locales tienen un mayor rendimiento que los estudiantes inmigrantes entre los cursos de cuarto básico, octavo básico y segundo medio. Aunque, si se comparan los resultados de esta prueba entre alumnos inmigrantes y sus respectivos compañeros de curso locales, se evidencia que la brecha se revierte a favor de los estudiantes inmigrantes, es decir, aquellos poseen mejores resultados que sus compañeros nativos a excepción de octavo básico (Eyzaguirre y otros 2017),

Con relación a lo expuesto por Eyzaguirre y otros (2017), los puntajes PSU de los inmigrantes recién llegados a Chile, estos obtienen resultados promedios más bajos en la prueba que los alumnos locales, a pesar de esto el segundo año consiguen una nivelación con sus pares, en el caso de los alumnos migrantes que llevan un tiempo más largo en el sistema educativo de cuatro años o más suelen superar a los alumnos locales en materias como matemáticas y ciencias, pero no en lenguaje.

Con esta información se puede apreciar, que los estudiantes inmigrantes que llevan más tiempo insertos en el sistema escolar chileno presentan una mejora en las asignaturas que poseen métodos científicos universales, tales como matemática y ciencias. Por otro lado, en las materias que tienen una carga cultural, como lenguaje e historia, no presentan un buen rendimiento, situación que evidencia, que en los establecimientos educacionales la integración no es efectiva.

En el caso de los alumnos indígenas, estos resultados son parecidos, un ejemplo relevante es la escuela Tucapel de Arica, la cual se caracteriza por un proyecto de inclusión de los alumnos pertenecientes a la etnia Aymara, este establecimiento tiene un proyecto de inclusión bilingüe de forma voluntaria desde el año 2013, a pesar de esto los resultados Simce según el Mineduc (2019) los catalogan en bajo-medio con resultados en 4° Básico de 240 en Lenguaje y 221 matemática, los resultados para 6° básico en lenguaje son de 246, mientras que en matemáticas llegan a 221, en el caso de 8° básico tanto los resultados de lenguaje y matemática llegan a 229.

En el caso de la Escuela Carlos Springer Niklitschek, la cual implementa un proyecto de inclusión de alumnos pertenecientes a la etnia Mapuche, según los resultados Simce mostrados por el Mineduc (2019), los alumnos de 4° obtuvieron una puntuación de 306 en lenguaje y 244 en matemática, mientras en 6° básico los resultados disminuyen a 249 en lenguaje y 303 en matemática. Estos resultados evidencian que el fenómeno es distinto al de los grupos migrantes extranjeros, debido a que en vez de ver un alza en los puntajes se ve una disminución de estos.

Esta diferencia puede estar relacionada a la motivación de los alumnos indígenas de participar en el sistema escolar chileno, en el caso de los colegios rurales según Espinoza y otros (2014) esto se representa con una alta deserción escolar.

Este contexto de diversidad, que se ha estado formando los últimos treinta años, ha generado la necesidad de tomar medidas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los migrantes y pueblos originarios, siendo la interculturalidad una opción fundamental, ya que permite dialogar y respetar la diversidad cultural en condiciones de igualdad, las cuales deben ser asumidas por el Estado y en especial los docentes. Por lo cual este contexto exige un cambio en la manera de formar a los futuros docentes, este proceso debe estar basado en las investigaciones Interculturales y nuevas formas de socialización en este escenario de diversidad cultural.

#### **2.4 Formación intercultural en los futuros docentes**

La finalidad de formar un docente reflexivo en interculturalidad es que este tome conciencia de su rol como agente de cambio en los establecimientos y de la cultura dominante, por lo cual el profesor se vuelve capaz de generar un diálogo e intercambio entre las culturas minoritarias y mayoritarias, llevando a cabo medidas en las cuales los alumnos se forman y comparten visiones del mundo.

Por otro lado, las políticas actuales sobre integración e inclusión por parte del Ministerio de Educación son débiles y ambiguas, ya que solo presentan una visión multicultural, por ende, consideran la diversidad cultural según la sociedad que los acoge, provocando que no exista un diálogo en igualdad de condiciones. De esta forma, nuestra educación nacional tiene como desafío reemplazar esta mirada multicultural, por una intercultural, la cual debe ser fundamental en la formación docente, ya que ellos tendrán las herramientas para generar espacios interculturales en sus aulas (Aranda, 2011).

El hecho de que nuestro sistema educativo no presente políticas de carácter intercultural, vislumbra que nuestro país no ha tenido la capacidad social y política de saber enfrentar la realidad multicultural, situación que afecta a los diversos agentes que participan del sistema educativo nacional, respecto a esto, Morales y otros (2017) plantean, que es bastante frecuente escuchar a los docentes sufrir situaciones incómodas o problemáticas al momento de enseñar en contextos multiculturales, por este motivo, se suelen desembocar situaciones de rechazos, reticencias y desinterés por los niños y niñas inmigrantes.

A partir de esto, debemos comprender lo esencial de generar una política intercultural en nuestro sistema educativo, Aranda (2011) explica que, es necesario promover la interculturalidad, por medio de trabajos y estrategias que consideren la diversidad, siendo el eje básico el concepto de cooperación y diálogo entre las interacciones culturales.

De esta manera, la formación de los docentes en interculturalidad debe integrar acciones que cambien sus ideas respecto a la diversidad cultural, ya que todos los individuos de una sociedad presentan imaginarios en relación con los demás pueblos, los cuales pueden desembocar en actitudes racistas, xenófobas o prejuiciosas. Por este motivo, la formación en interculturalidad debe promover el respeto y aceptación de las diferentes culturas, como también el aprendizaje diferenciado de los niños y niñas que están presentes en la sala de clase.

Por otro lado, la formación docente también debe impulsar las competencias de comunicación y sensibilidad intercultural, las cuales tratan de comprender e identificar aquellos elementos culturales que permitan generar un diálogo horizontal con los otros pueblos y el desarrollo afectividad hacia los demás (Morales y otros, 2017). En este caso, para que la comunicación intercultural sea efectiva, el sujeto debe tener una aproximación hacia otras culturas, siendo capaz de relacionarse de manera positiva con los demás, por otro lado, también debe tener un grado de conocimiento y conciencia hacia las otras culturas y hacia su propia cultura de origen, de esta manera, el individuo debe evidenciar un interés de aprender de los demás pueblos, como también de empatizar con los demás.

La formación en interculturalidad en los docentes, debe tomar en consideración diversas competencias, las cuales permiten construir espacios interculturales en la sala de clase, de esta manera, el aprendizaje de aquellas habilidades y competencias deben ser transversales para todas las vocaciones docentes, siendo impulsadas por el Ministerio de

Educación y demás organismos educacionales, especialmente ante una sociedad en continuo cambio, la cual presenta en determinados momentos, situaciones de prejuicios y racismo ante la realidad migratoria y hacia sus propios pueblos originarios.

Por este motivo, el reto actual de nuestra educación superior es capacitar a los docentes ante el avance de una sociedad intercultural, de esta manera, el profesorado podrá relacionarse de una forma mucho más igualitaria y efectiva con las demás culturas mediante el conocimiento de sus valores más representativos, como también de sus planes de estudios y de sus formas de aplicar la educación (Medina y otros, 2017).

En este caso, los autores Morales y otros (2017), presentan un estudio en donde valoran en categorías las respuestas emocionales de los docentes, las dimensiones que se evaluaron fue, la implicancia en interacción con los grupos migrantes, en donde se evidencio que a un 10% de los docentes encuestados sienten desesperación al desenvolverse con personas pertenecientes a otros países o culturas, mientras que el 70% les gusta relacionarse con otras culturas, por otro lado, otro descubrimiento relevante fue que solo el 42% se siente capacitado en comprender la comunicación no verbal de los alumnos pertenecientes a otras culturas.

**Tabla N° 1:** Implicación Docente en la interacción

Ítem	M	DT	NS	TD	ED	DA	TA
Me gusta relacionarme con personas de otras culturas	4	0,4	0	0	0	30	<u>70</u>
Creo que tengo habilidades para relacionarme con personas de culturas diferente a la mía	3	0,9	4	4	0	34	58
Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países	3	1,0	<u>10</u>	4	4	16	66
Me es fácil captar los mensajes no verbales de las personas de culturas diferentes	3	0,9	4	2	8	44	<u>42</u>
Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas	3	1,0	<u>10</u>	6	2	18	64
Me gusta estar atento y tratar de captar la mayor información	4	0,6	0	0	4	32	<u>64</u>
Me atraen las personas de culturas diferentes porque las encuentro muy interesantes	3	0,8	2	0	10	32	56

*NS=No Estoy Seguro, TD= Totalmente En Desacuerdo, ED= En Desacuerdo, DA= De Acuerdo, TA= Totalmente De Acuerdo*

Fuente: Morales y otros (2017).

**Tabla N°2:** Respeto hacia las diferencias culturales

Ítem	M	DT	NS	TD	ED	DA	TA
Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas	3	1,0	8	4	24	18	46
No me produce tensión el relacionarme con personas de otras culturas.	4	0,9	2	4	4	16	<u>74</u>
No me agrada trabajar con personas de diferentes culturas	3	1,0	<u>10</u>	8	2	10	70
Estoy más alerta cuando me relaciono con personas de otras culturas	2	1,0	4	<u>22</u>	<u>28</u>	<u>32</u>	<u>14</u>
Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas	4	0,4	0	0	0	24	<u>76</u>
Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras	3	1,0	6	2	8	26	<u>58</u>

*NS=No Estoy Seguro, TD= Totalmente En Desacuerdo, ED= En Desacuerdo, DA= De Acuerdo, TA= Totalmente De Acuerdo*

Fuente: Morales y otros (2017).

En cuanto a la segunda dimensión del estudio, esta trata sobre el respeto a las diferencias culturales por parte de los docentes, se descubrió que, al 74% de los docentes no les produce tensión relacionarse con personas de otras culturas y que al 76% les gusta conocer y aprender de otras etnias, también se evidencio que el 54% de los docentes les cuesta aceptar opiniones de miembros de otras culturas, a su vez los resultados evidencian que los profesores con más dificultad para aceptar la opiniones extranjeras son los mayores de 50 años.

Por otro lado, a pesar del gran interés que pueden tener los docentes y en específico los docentes más jóvenes, en la interacción con miembros de otras culturas, Morales y otros (2017) concluyen que: “El profesorado puede “aceptar” la diversidad cultural, sin embargo, no logra modificar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica en la sala de clases para garantizar que todos y cada uno de los estudiantes tengan éxito en el aprendizaje” (p. 80). Lo cual implica generar un cambio en la mentalidad del profesorado, en donde alumnado nativo e inmigrante se beneficie de una educación que valore la diversidad cultural.

Esta investigación, evidencia que es necesario trabajar en las sensibilidades y comunicaciones de los docentes con los miembros de distintos grupos inmigrantes y pueblos originarios, siendo fundamental la formación de estas competencias y habilidades en los futuros profesores y profesoras, especialmente ante una sociedad que cada día es más diversa.

La preparación intercultural por parte de los docentes en la actualidad es urgente, debido a que, si bien el currículum escolar no es intercultural, las normativas y leyes si nos dejan ciertas posibilidades de inclusión en el sistema escolar, para que un docente preparado pueda abordar las clases aproximándose a una visión intercultural, un ejemplo fundamental es la Ley General de Educación (2009) en la cual expresa en el artículo 29 con relación a la Educación Básica:

- Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros (p. 10).
- Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros (p. 10).

Respecto a estos puntos, se puede apreciar que existen normas que permiten instaurar un espacio de respeto y diálogo en la sala de clase, lo cual es fundamental al momento de generar una educación intercultural. De esta manera, observamos que un docente con formación en interculturalidad puede utilizar estas normativas a su favor, en donde la sala de clase se vería transformada en lo que siempre debió ser, un espacio con valores, respeto y reconocimiento de cualquier clase de diversidad. Lo mismo ocurre en la formación media, en donde la Ley General de Educación expresa:

- Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses (2009: 11).
- Conocer diversas formas de responder a las preguntas sobre el sentido de la existencia, la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano (2009: 11).

Por otra parte, estos objetivos generales le permiten al docente con conocimientos en interculturalidad, generar un intercambio de ideas entre las culturas, para así poder enriquecer el conocimiento de los alumnos locales e incluir las cosmovisiones y culturas de los estudiantes inmigrantes e indígenas de las aulas chilenas.

Otras leyes relevantes para generar posibilidades en interculturalidad son la Ley de Inclusión 20.845 (2017), la cual crea comunidades educativas inclusivas y heterogéneas, como también promulga la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria. A esto se suma la Ley Plan de Formación Ciudadana 20.911, la cual dice: “las escuelas y liceos son un espacio privilegiado de encuentro con los otros y desde donde se configura la ciudadana y ciudadano que el país necesita” (2016: 7). Esta ley impacta directamente en la



interacción cotidiana de los centros escolares, exigiendo una cultura de colaboración escolar, también provoca que la educación ciudadana pase más allá de una simple asignatura específica.

Por otro lado, en los últimos cinco años el Ministerio de Educación ha destinado importantes recursos hacia la formación inicial docente, y con ello, a la aplicación de programas escolares que busquen dar respuestas a las problemáticas de educación ciudadana, convivencia escolar y diversidad cultural. Un ejemplo de esta situación fue la formulación de objetivos de aprendizajes transversales en las prácticas pedagógicas tempranas y la construcción de espacios escolares de inclusión. No obstante, a pesar de lo positivo de estos cambios en el paradigma educativo nacional, estos no representan un mayor cambio en el sistema escolar, ya que estas competencias y habilidades son desarrolladas a partir de “optativos” o siendo complementarios en la malla de las carreras pedagógicas, de esta manera, la formación docente en interculturalidad aún no incide en el currículum nacional (Morales y otros, 2017).

Si bien, ninguna de las leyes mencionadas anteriormente nombra la interculturalidad, estas generan las posibilidades y circunstancias para que un docente preparado pueda aplicar la interculturalidad en el establecimiento educacional. Por lo cual, se necesita de forma prioritaria una preparación previa de los docentes en interculturalidad para hacer efectivas y aplicable las posibilidades interculturales que se encuentran en el currículum nacional, por medio de sus métodos didácticos y a través de la construcción de espacios y de diálogos interculturales en la sala de clase. A pesar de esta realidad, es importante que el Ministerio de Educación aún debe promulgar y expandir políticas de carácter intercultural para volver más eficiente este proceso.

## **2.5 Consideraciones de los padres y madres migrantes y pertenecientes a culturas indígenas**

Para generar un proceso de interculturalidad efectiva es necesario considerar las experiencias de los padres migrantes y pertenecientes a los pueblos originarios en relación con las escuelas y modelos educativos que consideran apropiados para la inclusión cultural de los alumnos. De esta manera, podemos apreciar las acciones que toman los establecimientos educativos ante la diversidad cultural de la cual son testigos.

Respecto a la matrícula de los niños y niñas inmigrantes en los establecimientos educativos, según Stefoni y otros (2016) se puede observar un aumento en los colegios municipales llegando a un 75% del total de los alumnos pertenecientes a este grupo, por otro lado, son las mismas escuelas que indican ser espacios multiculturales para atraer a las familias migrantes, ya que aquellas consideran fundamental educar a sus hijos e hijas en colegios con una gran diversidad cultural, de esta manera, esperan evitarle a sus niños y niñas experiencias ligadas al bullying y al racismo (Joiko y Vásquez, 2016).

En este caso, Joiko y Vásquez (2016) plantean que las familias migrantes han sido víctima de hechos racistas y xenófobos, por ende, suelen ser comprometidos y selectivos a la hora de elegir un establecimiento educativo para sus hijos e hijas, de esta forma la mayoría de ellos realiza su selección según la cantidad de niños y niñas migrantes que hay en las escuelas.

Por otro lado, también se evidencia una mayor preocupación y compromiso por parte de las familias migrantes en la educación de sus hijos e hijas, situación que se contrarresta con la falta de compromiso de los padres chilenos, lo cual se colabora, con los testimonios de los apoderados inmigrantes recopilados por Bustos y Gairín (2017), en donde se explica que los padres inmigrantes culpan a los apoderados nativos y a los docentes de incentivar actitudes condescendientes con los alumnos migrantes, atrasando sus desarrollo con el de sus países de origen.

Algunos testimonios que reflejan este pensamiento de los padres inmigrantes en el estudio de Bustos y Gairín (2017), son los de un padre peruano el cual menciona que “Mi hijo ha empeorado, ahora es mucho más flojo, y me dice, pero papá para qué estudio si no sirve y esa pelea es de ahora, no del año pasado” (p.14), el mismo padre también menciona que “Aquí creen que a los niñitos no se les puede exigir porque se pueden estresar” (p.14), este tipo de comentarios es común entre los apoderados inmigrantes, reflejando que sus percepciones sobre el proceso escolar de sus hijos de cierta forma es perjudicial en ámbitos de rendimiento y disciplina.

En cuanto a las perspectivas de los apoderados sobre discriminación, Bustos y Gairín (2017) explican que los apoderados migrantes esperaban que sus hijos fueran víctima de una discriminación evidente y que incluso fueran excluidos de beneficios como desayunos y útiles escolares los cuales sí les fueron entregados por las instituciones. A pesar de esto los

autores plantean que en el caso de otras prácticas discriminatorias son asumidas por los padres como normales, esto como consecuencia directa de haber esperado discriminaciones más fuertes.

En este caso, estos testimonios evidencian que es necesario trabajar con la visibilización de las prácticas discriminatorias más pasivas, ya que los padres de los alumnos inmigrantes presentan una normalización de estos actos racistas, al verse envueltos de manera continua en hechos de discriminación y xenofobia.

Por otro lado, también es relevante destacar que los colegios presentan diversos proyectos multiculturales que buscan integrar a la diversidad de familias migrantes a su establecimiento, los cuales usualmente trabajan más tiempo que los padres nacionales y cuentan con menos participación en los establecimientos, un ejemplo de esto, lo evidencia Joiko y Vázquez:

“Estos encuentros pueden muchas veces implicar una folclorización del otro y una fuerte concepción del nosotros. De hecho, en la misma expresión "tenemos que hacer sentir identificados a nuestros niños" se hace alusión a esta dicotomía. Estos discursos de diferenciación y "otredad" se hacen presente también en el contexto de la educación intercultural de los pueblos indígenas” (2016: 164).

La problemática surgida aquí es que, al implementar proyectos con la finalidad de integrar sin ser profundizados se puede caer en resultados contrarios al esperado, es por esto por lo que la dinámica integradora no se puede delegar sólo ha encuentros esporádicos, sino que deben ser un esfuerzo constante en la comunidad educativa.

En el caso de los apoderados perteneciente a los grupos originarios, Ibáñez y otros (2018) plantean que el principal malestar por parte de los padres Aymara y Mapuche es que las medidas interculturales y multiculturales deberían ser aplicadas principalmente a los miembros de las culturas dominantes, debido a que los miembros de los pueblos originarios de por sí ya se consideran como interculturales al vivir cotidianamente en las dos culturas

A pesar de esta crítica, los apoderados de estudiantes indígenas buscan establecimientos con prácticas y proyectos en los que la inclusión sea un eje central en la socialización de los niños. En este sentido, los proyectos educativos atractivos para los padres Aymara y Mapuche son aquellos que buscan respetar y reproducir las tradiciones y cosmovisiones de sus pueblos, esto generalmente ocurre en las Regiones de Tarapacá, Atacama y en las Regiones de la Araucanía y los Lagos.

En este caso, para el 30% (CENSO, 2017) de la población Mapuche que vive en la Región Metropolitana, la selección de un establecimiento educativo para la escolarización de sus hijos e hijas se dificulta debido a que los colegios no presentan proyectos inclusivos, por lo tanto, la conservación de su cultura y tradiciones se ve eclipsada ante una educación que homogeniza todo. Esta problemática se agudiza en los pueblos originarios minoritarios como los quechuas, diaguita y yamana, donde los establecimientos escolares que incluyen sus costumbres son casi nulos.

Por otro lado, también surge una diferencia respecto al rol que tienen los padres y madres mapuche en la escolarización de sus hijos e hijas respecto a los apoderados chilenos, esta situación no significa que ambos casos se encuentran erróneos en relación con la educación de sus hijos e hijas, sino que demuestran las diferentes dinámicas de entre las dos culturales.

Respecto a lo anterior, Díaz y Druker (2007) plantea que el rol maternal suele ser ejercido por solo una persona generalmente, quién ocupa este rol es la madre biológica del niño o niña, por lo tanto, son mayoritariamente las madres quienes presentan un interés en el rendimiento escolar de sus hijos, mientras que, en el caso de los niños y niñas mapuche, este rol es compartido por otros miembros del núcleo familiar además de la madre biológica del niño o niña. De esta forma, se puede apreciar que la madre, padre, abuelos y abuelas, tíos y tías ayudan a los más jóvenes en sus actividades diarias, en donde, además de resguardar los lazos familiares, también se renueva y hereda la cultura.

En este caso, es importante comprender que este tipo de conductas son benéficas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, por lo cual es importante que los docentes puedan potenciar el interés de los grupos familiares y permitir que sea un recurso utilizable en beneficio de los alumnos pertenecientes a los pueblos originarios, además de esto, puede ser un recurso que logre contagiar el interés en las familias de los alumnos de la cultura dominante y de esta forma aprender de los pueblos originarios.

Por otro lado, debemos considerar, que tanto las familias migrantes como las familias pertenecientes a los pueblos originarios, han presenciado situaciones de discriminación, violencia racista y xenofóbicas por parte de los chilenos. Por este motivo, es que es fundamental repensar nuestro sistema educativo desde una perspectiva intercultural, ya que

en nuestra sociedad las actitudes racistas y xenófobas no han sido erradicadas de las prácticas sociales, políticas y educativas.

## **2.6 Consideraciones de aula para alumnos inmigrantes**

Tras comprender cuales son las dificultades de inclusión que circulan en el sistema escolar, es importante generar consideraciones específicas que logren mejorar este proceso de inclusión intercultural de los establecimientos. Por lo cual, basaremos las consideraciones en la reparación de las problemáticas mencionadas anteriormente en este capítulo y la valoración del bienestar subjetivo de los alumnos inmigrantes y de pueblos originarios, esto con la finalidad de mejorar la calidad de vida de estos alumnos.

Por lo tanto, entendemos el bienestar subjetivo como un componente psicosocial de la calidad de vida de los niños y adolescentes, como también de las percepciones que tienen respecto de sus condiciones vitales, tales como, su situación económica, su contexto social, y cultural, además de su calidad de vida respecto a la salud, alimentación, vivienda y logros personales, esto según la definición entregada por Cabieses y otros (2020). incluir el bienestar subjetivo en el proceso de interculturalidad es relevante debido a que este permite:

“Asumir que la imagen y la evaluación que cada persona tiene acerca de sí misma y acerca de la sociedad en que vive son variables tan relevantes como otras al momento de evaluar el éxito o fracaso de un proceso de desarrollo, y también al momento de construir su legitimidad y sustentabilidad social” (Castillo y Contreras, 2014: 7).

A partir de esto, las consideraciones interculturales que haremos a partir del bienestar subjetivo se basarán en mejorar la imagen y evaluación propia que cada alumno inmigrante o indígena se hace de sí mismo, como también las consideraciones relacionadas a la no discriminación y respeto por parte de los alumnos locales a los pertenecientes a minorías.

En el caso de los alumnos inmigrantes e hijos de estos, como hemos visto antes, es importante que los establecimientos comprendan el contexto socio-económico y sentimental en el cual se encuentran los jóvenes migrantes, en el caso de los inmigrantes recién llegados la carga emocional es un factor a considerar para lograr la inclusión, debido a que generalmente los niños tienen lazos de amistad los cuales se ven obligados a cortar al momento de migrar, de la misma forma sucede con algunos familiares los cuales se quedan en sus países de orígenes.

Según la Organización Internacional para la Migración (OIM), las principales razones de emigración en Latinoamérica responden a causas socioeconómicas, tales como la pobreza

crónica, la precariedad en el empleo, la inestabilidad política y social de su país de origen y a las oportunidades que les ofrece las otras economías del continente. Producto de esto, la población inmigrante que llega a nuestro país enfrenta serias dificultades económicas, optando por trabajos más exigentes en tiempo.

De esta forma, nacen consideraciones relevantes para mejorar la inclusión de los alumnos inmigrantes en torno a las sensibilidades que deben tener los establecimientos educacionales para incentivar la interculturalidad, esto por medio de estrategias de acogida, no solo dentro del aula sino también en los recreos y momentos recreativos que estén a la disposición del colegio.

En cuanto a las necesidades económicas es importante que los docentes y funcionarios, guíen tanto a los padres como a los alumnos en todo tipo de becas y beneficios estatales, que puedan significar un peso menos para las familias, a su vez es importante que se creen mecanismo para incentivar la participación de los apoderados ya que sus contextos laborales como hemos explicado anteriormente dificultan la participación, gracias la tecnología actual un medio interesante es la aplicación de horarios de atención virtuales tanto de los docentes como de los psicólogos de los establecimientos, estos horarios deben ser en función a la disponibilidad de los apoderados, de esta forma los alumnos inmigrantes pueden contar con una mayor participación de sus padres y por lo tanto un mayor apoyo familiar.

Como hemos vistos anteriormente, la principal dificultad de la interculturalidad es avanzar en la visualización y eliminación de las prácticas racistas y xenófobas, una forma que nos puede ayudar en esta materia es la comprensión por parte de los docentes y alumnos del efecto Pigmalión de Rosenthal.

Sobre esto Jane Ellyot (1968) plantió que la discriminación de ciertas personas podría hacer creer a esas personas que eran peores que el resto sin serlo realmente, de esta misma forma el racismo y la xenofobia en Chile son impulsadas en gran medida por el prejuicio civilizatorio heredado de la colonización y castellanización según varios autores (Quilaqueo 2013 y Carihuentro 2007), lo cual también influye en los prejuicios hacia los alumnos indígenas. De esta forma, al ser una idea preconcebida culturalmente comprender el efecto Pigmalión y cómo influye en nuestras formas de relacionarnos con las minorías, es un avance significativo en la visibilización de las prácticas racistas.

Otra forma de generar avances en interculturalidad con las poblaciones inmigrantes y específicamente las de no habla hispana como grupos haitianos o palestinos, es la aplicación de talleres bilingües, estos deben ser aplicados desde los establecimientos, con un enfoque recíproco entre el español y las lenguas de los inmigrantes, debido a que el Mineduc en su PEIB solo considera la inclusión de las lenguas indígenas en el sistema escolar. Para lograr eso, los talleres podrían ser aplicados por Inmigrantes que hablen las dos lenguas de forma fluida e incluso con la participación de los padres, escándalos no solo a los alumnos migrantes sino también locales, ya que es este grupo quien principalmente debe desarrollar habilidades interculturales.

En cuanto al bienestar subjetivo, Castillo y Contreras (2014) explican que según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) existen once capacidades que potencian el bienestar subjetivo, las cuales son: “Gozar de una buena salud”, “tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas”, “conocerse a sí mismo y tener vida interior”, “sentirse seguro y libre de amenazas”, “experimentar placer y emociones”, “tener vínculos significativos con los demás”, “disfrutar y sentirse parte de la naturaleza”, “conocer y comprender el mundo en que se vive”, “participar e influir en la sociedad” “ser reconocido y respetado en dignidad y derechos”, y por último, “tener y desarrollar un proyecto de vida propio”.

Según Castillo y Contreras (2014) las últimas cuatro capacidades nombradas son propias del mundo educativo, por lo cual es importante generarlas desde la interculturalidad. En el caso de la Capacidad de conocer y comprender el mundo en que se vive, para llevarla a la interculturalidad, es importante entender que en el caso de un alumno inmigrante, como por ejemplo uno proveniente de Haití, el alumno debe conocer tanto su país de origen como el país en el cual ahora reside, la problemática aquí es que los enfoques curriculares, como por ejemplo el de historia y geografía, evidentemente priorizan al país de residencia y en segundo plano Latinoamérica, dejando totalmente de lado el conocer y comprender el contexto histórico y geográfico de Haití.

En el caso de la capacidad participar e influir en la sociedad, la cual se refiere a cualidades como contar con habilidades y posibilidades de participar e influir en el entorno, poder participar en organizaciones, poder participar informalmente a escala del barrio, la comuna o el país y tener participación electoral. Para adaptar esta capacidad a un contexto

intercultural, es importante que los docentes incentiven las prácticas democráticas basadas en el respeto mutuo de la diversidad, debido a que cada país tiene sus formas de ejercer la democracia y la participación ciudadana, difiriendo en temas como participación directa o indirecta, diferencias las cuales pueden enriquecer los puntos de vista de la participación ciudadana y democrática.

En el caso de la capacidad, tener y desarrollar un proyecto de vida propio, la cual según lo explicado por Castillo y Contreras (2014) consiste en tener libertad de elección biográfica, entendiéndose como la capacidad de planificación, motivación y confianza en el futuro para poder alcanzar la realización personal. Esta capacidad probablemente es de las más fundamentales para una persona en contexto de migración, debido a que, conseguir esta libertad biográfica es el motivo principal para dejar sus países de origen, por lo cual apoyar a los alumnos a formar sus proyectos de vida manteniendo sus culturas y costumbres de origen es una labor relevante para las comunidades educativas.

En el caso de la capacidad de ser reconocido y respetado en dignidad y derechos, está de por sí, corresponde a cualidades inclusivas e interculturales, por lo cual se deben buscar métodos para llevarla a cabo. Considerando que, para lograr conseguir una inclusión intercultural, no es suficiente con estrategias simples. Como hemos visto el currículo nacional les permiten a los docentes ciertas posibilidades para poder generar instancias de inclusión, como talleres que incentiven el respeto mutuo y la convivencia, como también potenciar la participación de los padres inmigrantes en el proceso educativo de sus hijos.

### **2.6.1 Consideraciones de aula para alumnos de pueblos originarios**

Para proseguir con las consideraciones interculturales relacionadas con los pueblos originarios, es importante mencionar que estas se explicarán en relación con propuestas de reparación de las principales problemáticas expresadas a lo largo del Capítulo II y las adaptaciones interculturales de las capacidades de bienestar subjetivo que son propias del sistema educacional.

De esta forma, para conseguir iniciar un proceso de inclusión, la escuela debe comprender que a lo largo de la construcción del Estado-Nación, los pueblos originarios han sido expulsados y oprimidos por el Estado de Chile, situación que generó una precarización en la vida de las culturas indígenas, y con ello, la occidentalización de los pueblos originarios ante el avance del Estado chileno en sus territorios ancestrales, de esta manera, los conflictos



presentes en nuestra época respecto a las culturales indígenas, son producto de un largo proceso histórico que ha invisibilizado el daño provocado hacía los pueblos originarios, los cuales se remontan desde la conquista y la conformación del Estado de Chile. Respecto a esto, Marimán y otros plantean:

“La suerte de ciento cincuenta mil araucanos ha empezado a interesar vivamente a la prensa y a los poderes públicos. Hasta ayer se tenía de los indios la idea más triste y eran estimados como rémora dentro del proceso de civilización nacional. En virtud de este concepto, la generalidad del público toleraba y aceptaba como lógico, que nuestros aborígenes fuesen lanzados de sus tierras y sometidos al influjo y a la acción de los que se preocupaban de corromperlos y extinguirlos sin omitir los más delictuosos medios. Los indios son ebrios, los indios son flojos, los indios son ladrones, deben parecer todo y se les deben quitar sus suelos para entregarlos a quienes lo soliciten” (2006: 168).

En este caso, se puede apreciar que la concepción del indígena como “flojo” y “ebrio” han sido prejuicios que se encuentran presentes en nuestra sociedad actual, observando que estas formas de discriminación han sido perpetuadas a través del tiempo, incidiendo en la perspectiva negativa que pueden tener los chilenos ante el conflicto mapuche, por ende, podemos decir que la educación nacional no ha sido capaz de erradicar aquellas concepciones racistas y discriminatorias ante nuestros pueblos originarios, de hecho, ha perpetuado una educación homogénea y occidentalizada, en donde lo blanco y lo europeo se ha transformado en el centro de los acontecimientos históricos.

Por otro lado, Marimán y otros (2006) dicen que la discriminación y prejuicios que expresaban los chilenos y chilenas ante el mapuche incide en la invisibilización del daño causado por parte del Estado chileno y otros hacía las culturales indígenas, de esta forma, no importaba la suerte de los araucanos ni de su propia tierra, ya que se consideraban razas débiles y retrasadas. Respecto a esto, es preciso considerar que incluso en nuestros días existe una invisibilización de la realidad mapuche, situación que se evidenció el primer fin de semana de agosto del año 2020, en donde un grupo de manifestantes expresaba en sus cantos que “el que no salta es mapuche” de forma despectiva, tras la toma de municipalidades.

De esta forma, este tipo de situaciones racistas y discriminatorias influyen de forma negativa en la vida de los y las indígenas, ya que se han visto excluidos a la hora de tomar decisiones políticas, sociales y económicas. también afectando la relación de los chilenos y los indígenas.

Tras comprender las principales nociones discriminatorias de la sociedad chilena a los pueblos originarios, es importante que la escuela genere procesos de reparación interculturales, sobre esto Marimán y otros explican que:

“La escuela básica, que representa el primer encuentro del mapuche con la sociedad global, no responde en sus funciones a las características e intereses de este gran porcentaje de escolares. La formación profesional del profesor ha obedecido a planes generales, nacionales, sin considerar los problemas inherentes a cada región, especialmente a los grupos étnicos, los cuales por sus peculiares características exigen que la flexibilidad curricular atienda sus reales intereses, resalten sus valores culturales y consideren su idiosincrasia” (2006: 202).

Por lo cual el párrafo anterior, nos revela la necesidad de que el currículo aborde en sus contenidos a las demandas y cultura de los pueblos originarios, como también las problemáticas que estas tienen tanto a nivel rural como urbano. En el caso de las escuelas rurales es importante que se aborden estrategias como por ejemplo, dar cierta relevancia a los conocimientos agropecuarios en los planes y programas, capacitar de forma permanente a los docentes rurales para que puedan generar un aporte al desarrollo de las comunidades, desde las ciencias sociales como, antropología, idiomas, tradiciones, costumbres e incluso psicológico para ayudar a los niños mapuche quienes viven en comunas de extremo conflicto como la comunidad de Temulemu.

Por otro lado, en las escuelas urbanas se debe generar un trabajo de respeto e igualdad más dedicado a los alumnos chilenos que a los pertenecientes a los pueblos originarios, esto debido a las ideas explicadas anteriormente de Ibáñez y otros (2018) los cuales plantean que el alumno indígena de por sí es intercultural al tener que vivir en una cultura dominante, una práctica efectiva para esto es incentivar la identidad mestiza propia del chileno, comprendiendo que su pasado no es sólo producto de una tradición europea, sino también de la conjugación de diversas culturas indígenas.

Una característica importante para llevar a cabo estos procesos de inclusión es aprovechar la alta participación de los apoderados de los alumnos indígenas, ya que las familias de estos alumnos suelen preocuparse en mayor medida por el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas a diferencia de los padres y madres chilenos.

Por otro lado, también es importante comprender cómo las cosmovisiones y culturas de los pueblos originarios pueden beneficiar en gran medida a la sociedad en la cual vivimos, respecto a esto, un ejemplo sería la forma en la cual las culturas indígenas se relacionan con

su espacio, ya que presentan ideas distintas respecto a la cultura occidental, la cual posee una visión aristotélica de la naturaleza, en donde el ser humano es el eje principal y se encuentra arriba de los demás seres vivos. De esta manera, la cosmovisión indígena puede aportar en nuestra relación con el espacio mejorando nuestras prácticas medioambientalistas, también comprender el mundo indígena, nos permite recuperar nuestra perdida identidad mestiza.

Por otro lado, otra consideración que debemos generar de forma intercultural, son las cuatro características de bienestar subjetivo propias del sistema educativo, las cuales son según Castillo y Contreras (2014) “conocer y comprender el mundo en que se vive”, “participar e influir en la sociedad”, “tener y desarrollar un proyecto de vida propio” y, por último, “ser reconocido y respetado en dignidad y derechos”.

En el caso de la primera característica, para lograr que esta sea influyente en los alumnos indígenas, es necesario que los contenidos de asignaturas como historia y geografía, lenguaje y filosofía, no sólo abordan perspectivas occidentales sino también la de los pueblos originarios, respecto a esto, un ejemplo sería la gran cantidad de autores indígenas e historiadores propios de la rama de la etnogénesis, como también, literarios como Elicura Chihuailaf, premio nacional de literatura 2020.

En cuanto a la segunda característica propia del sistema educativo, la cual es participar e influir en la sociedad, es importante que la escuelas potencien las prácticas políticas y cívicas de los jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios, especialmente, cuando ha existido una historia de invisibilización de los movimientos sociales y políticos de las culturas indígenas.

Para potenciar la tercera característica, denominada “tener y desarrollar un proyecto de vida propio”, desde una perspectiva intercultural, es necesario abordarla a partir del proceso de migración campo-ciudad, comprendiendo que gran parte de los integrantes de pueblos originarios han tenido que migrar a las ciudades en busca de una mejor expectativa de vida, por lo tanto, es necesario que aquellos niños y niñas indígenas sean capaces de mantener y resguardar su cultura, sin importar en donde se encuentren, de esta manera, también es fundamental que el Estado construya escuelas en lugares remotos y con población autóctona, ya que se debe facilitar la instrucción educativa a los pobladores.

En cuanto a la característica de ser reconocido y respetado en dignidad y derechos, como hemos planteado anteriormente, esta corresponde a una capacidad intercultural, por lo

cual, para lograr aplicarla a los alumnos pertenecientes a culturas originarias, el sistema educativo, debe asegurar su inclusión respetando sus costumbres y tradiciones.

De esta manera, es fundamental reconocer la deuda histórica que posee Chile ante los pueblos originarios, ya que aquellos han sido víctimas de diversos abusos, los cuales abarcan situaciones de violencia física y psico-social, contextos de dureza política, económica y cultural, en donde se han visto expulsados de sus territorios y re ubicados en zonas hostiles e imprevistas de alimentos, como también de situaciones discriminatorias, prejuiciosas y racistas en un Chile que busca blanquear su pasado mestizo.

## **2.7 Reflexiones finales**

Este capítulo, abordó varias problemáticas y propuestas que pueden ser relevantes para mejorar la inclusión en las escuelas y en la forma que nos relacionamos como sociedad con las minorías étnicas y extranjeras, por lo cual, ahondamos en temas como el desarrollo de la interculturalidad en el país los últimos 30 años, en donde comprendimos que las medidas políticas y sociales que se han implementado para abordar a la diversidad cultural, terminan convirtiéndose en mecanismos en los mejores casos multiculturales, los cuales no profundizan en la igualdad de derechos y respeto a la diversidad.

Una de estas estrategias de inclusión en el sistema educativo más relevantes que analizamos fue el PIEB, programa el cual tiene intenciones de generar una inclusión intercultural, por medio de la inclusión de las lenguas mapuzungun, aymara, rapa nui y colla, como también permitir la integración de educadores tradicionales en el sistema escolar. a pesar de esas medidas, no se abordan dimensiones culturales, antropológicas, de cosmovisión y psicología social de estos pueblos por lo cual no se consigue una inclusión intercultural efectiva, además de esto, el PIEB no incluye a la población migrante en sus estrategias, por lo cual aún quedan muchos retos y problemáticas que resolver.

Como hemos visto anteriormente, es cierto que la legislación actual y el currículum nacional dejan ciertas posibilidades que pueden ser significativas para el proceso de interculturalidad más efectiva en el sistema escolar, pero aquí aparece una dificultad significativa, la cual es la preparación de los docentes en temáticas y conocimientos inclusivos e interculturales las cuales no son suficientes, lo cual es evidenciado con las apreciaciones de sensibilidad e interés que intenten los docentes actuales quienes no pueden visibilizar del todo las costumbres racistas y xenófobas vigentes en la sociedad actual, por lo

cual postulamos que es una necesidad urgente la preparación de los futuros docentes en estas capacidades inclusivas.

Otro factor relevante en el cual también reflexionamos fue la participación de los apoderados en el proceso educativo de sus hijos, las revelaciones que encontramos son esenciales para mejorar la forma en la que el sistema escolar se relaciona con los alumnos pertenecientes a los pueblos originario e inmigrantes. En el caso de estos últimos, es necesario generar medias que le permitan a los padres poder interactuar más con las escuelas, debido a que sus condiciones económicas generalmente producen que se desenvuelven en empleos con tiempos más exigentes y con menos tiempos libres, mientras que en el caso de los apoderados pertenecientes a pueblos originarios, se observa una mayor participación a comparación de los apoderados chilenos, por lo cual aparece un factor a considerar para potenciar el interés de los sus hijos en el sistema educativos, el cual normalmente decae al no tener un currículum que considere sus intereses y tradiciones.

Finalmente, una de las mayores precariedades al momento de generar la inclusión, es que todas estas políticas y estrategias se orientan a las minorías indígenas e inmigrantes, pero el verdadero trabajo de interculturalidad se debe hacer con los alumnos pertenecientes a la mayoría chilena, debido a que estos son quienes no tienen capacidades formadas en respetar y aceptar a la diversidad cultural. Por este motivo en el Capítulo III, abordaremos estrategias y metodologías, para aplicar contenidos de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, de una forma de una forma intercultural, en establecimientos con alta matrícula de alumnos inmigrantes y pertenecientes a pueblos originarios, como también en establecimientos con mayoría de alumnos pertenecientes a la cultura dominante.

**Capítulo III**  
**Propuestas didácticas interculturales para la asignatura de**  
**historia, geografía y ciencias sociales**

### **3.1 Presentación**

En este capítulo abordaremos propuestas didácticas de carácter intercultural en relación con la enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales. Para fundamentar esto analizaremos las bases curriculares de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, para esto examinaremos los aspectos de las bases curriculares de la asignatura, para llevar a cabo las posibilidades y propuestas interculturales.

Nuestras propuestas serán aplicadas al nivel de primer año de enseñanza media, con la finalidad de mostrar que nuestras propuestas interculturales se pueden aplicar en cualquier nivel sin importar el tipo de contenidos de las unidades, es por esto que el nivel de primer año de enseñanza media es el que utilizaremos, debido a que dentro de sus contenidos se encuentran temáticas las cuales históricamente han sido utilizadas para construir identidades de carácter nacionalistas, como, por ejemplo, la construcción del Estado y guerras del siglo XVIII, el Progreso indefinido y la conformación territorial. A partir de esto, buscamos evidenciar como las propuestas presentes en este capítulo pretenden exponer medidas para abordar cualquier contenido o actividad desde la interculturalidad.

De esta forma, nuestras propuestas se basan en las posibilidades actuales presentes tanto en el currículo escolar como también en las leyes y decretos educacionales vigentes en la actualidad. Por lo cual, las propuestas didácticas presentadas en este capítulo tienen la intención de demostrar cómo generar instancias de interculturalidad en distintos tipos de objetivos de aprendizaje. Por otra parte, también es importante recalcar que se deben considerar características como el lenguaje utilizado en clases, percepciones y sesgos que puede tener el docente, los cuales pueden influir negativamente al momento incentivar la interculturalidad.

Tras explicar esto, se generarán tres propuestas una para cada eje central de la asignatura, historia, geografía y educación ciudadana, cada una estará conformada por una fundamentación, la propuesta, con su respectiva inclusión de materiales y una reflexión en torno a la propuesta, con la intención de considerar todos los factores que pueden generar la interculturalidad las propuestas.

Además de esto, nuestras propuestas, intentan ser de carácter heterogéneas, guías, clases completas o actividades de diálogos entre los alumnos, con la intención de demostrar

que no existe una única forma correcta para invitar al diálogo e intercambio cultural en las aulas de clase.

### **3.2 El rol de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para una enseñanza intercultural**

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales consiste en transmitir la memoria colectiva, teniendo un rol protagónico en la configuración de la conciencia e identidad ciudadana y de los países, también les permite a los alumnos comprender la sociedad en la cual se desenvuelven, como también la relación humana y naturaleza, por lo cual, el rol de la asignatura consiste en insertar al alumno en la sociedad.

Además de esto, según lo expuesto por Castillo y Contreras (2014) la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales cuenta con ocho de las once capacidades de bienestar subjetivo (explicadas en el Capítulo II), de las cuales siete son aplicadas en la asignatura de forma sistemática, siendo la asignatura que posee más capacidades para desarrollar el bienestar subjetivo en los alumnos. De esta forma Historia, pasa a tener una influencia significativa en el bienestar subjetivo de cada alumno, por lo cual es necesario poder influir de forma significativa en los alumnos inmigrantes y pertenecientes a los pueblos originarios, uniendo esta asignatura con la interculturalidad.

Por lo cual, para generar una interculturalidad en la asignatura, es necesario que la transmisión de la memoria, la formación de identidades y la incentivación del bienestar subjetivo, deben generarse no sólo para los alumnos de la cultura dominante, sino también para los estudiantes de otros grupos sociales, como aquellos pertenecientes a pueblos originarios y a grupos inmigrantes. La problemática a la cual la asignatura de historia se enfrenta en este escenario es volver la clase de interés para todos los alumnos, debido a que la forma actual de abordar los contenidos no genera interés en una gran cantidad de alumnos.

Para fundamentar esta afirmación, es relevante comprender lo expuesto por Turra (2017) el cual recopila los testimonios de alumnos pertenecientes a la cultura Mapuche, del liceo Ralco y el liceo Tirúa, en donde evidencia sus percepciones sobre la asignatura de historia. De esta forma, generalmente los estudiantes consideran a la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, con una escasa valoración, debido a que las temáticas según los alumnos ocurren en tiempos lejano, en otros espacios geográficos y son propias de otras culturas.



A pesar de esto, los testimonios de los alumnos destacan tener interés cuando los contenidos abarcan el pasado de su cultura y el del contexto geográfico en el cual viven, los contenidos que generan más interés en estos estudiantes son los relacionados a la colonización, mestizaje y la defensa del territorio ancestral, en cuanto a lo geográfico la conformación de las regiones actuales también pasa a tener un gran interés por parte del alumnado. Debido a esto, Turra (2017) relaciona estas problemáticas a una impertinencia curricular, debido a que no se consideran saberes de las culturas originarias.

Por otro lado, a pesar de que los alumnos pertenecientes a pueblos originarios, les causa un gran interés los contenidos relacionados a su pasado y a su identidad, según Turra (2017) evidencia que al discutir la posibilidad de incluir estas temáticas en las clases muchos de los alumnos estuvieron en contra debido a que les causa conflictos con los compañeros hijos de colonos chilenos los cuales son minoría en ambos establecimientos, un ejemplo de esto es lo expresado por un alumno del liceo Ralco:

“Porque cuando hablan de temas entre Mapuches y españoles, yo veo a mi compañero del lado que no es Mapuche, entonces me siento como [...] porque me siento con él, me entra un rencor. A mí me pasó eso cuando estaba en primero, y me juntaba con compañeros que no eran Mapuches, entonces cuando hablaban de esos temas, me sentía, así, como enojada con sus descendientes” (Turra, 2017: 12).

Este tipo de testimonios, nos evidencian que los alumnos pertenecientes a grupos originarios prefieren evitar el conflicto con sus compañeros a pesar de que los no mapuches son minorías en estos dos establecimientos. Por otro lado, es importante comprender que este tipo de reacciones se amplifican aún más en establecimientos con minorías de alumnos indígenas y migrantes, lo cual es expuesto a lo largo del Capítulo II, en donde vemos cómo los alumnos interiorizan un papel de desventaja ante sus compañeros, debido a las prácticas discriminatorias.

De esta forma, se vuelve esencial que las prácticas interculturales en la asignatura sean aplicadas de forma sistemática, pero priorizando el respeto ante la diferencia cultural en ambos espectros culturales. El primer paso para que la asignatura de historia sea intercultural, es eliminar las prácticas discriminatorias de los docentes, esto según los planteado anteriormente por autores como Aranda (2011) y Morales y otros (2017) en donde se evidencian ideas como lo fundamental de la formación docente en interculturalidad y en la

constante incomodada por parte de una gran parte del profesorado al momento de desenvolverse con alumnos de otras culturas.

Sobre esto, los testimonios recopilados en la investigación de Turra (2017) muestran cómo los alumnos de origen mapuche se dan cuenta de expresiones y acciones del profesorado de historia, como también de sus compañeros, que le generan desagrado y que incluso a veces las sienten como ofensivas. Estas expresiones van desde, que el profesor escriba en la pizarra, los Pehuenches son borrachos e ignorantes, o al llamar a una etnia particular como indio, indígena o araucano, en vez de su nombre ancestral correspondiente.

A partir de esto, no solo hay que eliminar las prácticas discriminatorias evidentes, como estereotipar a los alumnos en las clases, sino también hay que usar una lingüística inclusiva con los alumnos, que no generen discursos eurocéntricos en los cuales suele caer la asignatura. Esto último, se puede evidenciar en ejemplos tan simples como, las palabras utilizadas en el libro de texto para Octavo año básico de la asignatura de historia del año 2020, en donde podemos encontrar la palabra colonización dieciocho veces, mientras que la palabra invasión sólo aparece cinco, utilizándose solo una vez para decir invasión europea, mientras que el resto se refieren a la invasión napoleónicas.

Comprender este tipo de prácticas discriminatorias, las cuales atentan a los propósitos de la asignatura tales como, el reconocimiento de los derechos educativos de los pueblos originarios en Chile, el respeto a la diversidad cultural y otras políticas planteadas actualmente en el currículo escolar y en las leyes educativas, es esencial para poder generar una interculturalidad efectiva en historia y ciencias sociales.

De esta forma, tras incluir las demás visiones de las culturas inmigrantes y originarias, como también los intereses propios de estos grupos, la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales permite que tanto el bienestar subjetivo, la formación de identidad y generar un desenvolvimiento adecuado en la sociedad en la que viven, sean aprendizajes efectivos para los grupos minoritarios.

### **3.2.1 Posibilidades interculturales didácticas en el currículo de historia, geografía y ciencias sociales**

Como hemos visto en el Capítulo II, la normativa legal y el currículo actual, nos permite ciertas posibilidades para que un docente con cierta preparación en interculturalidad pueda generar constantes espacios inclusivos y de diálogo entre estudiantes de distintas

culturas, por lo cual se vuelve obligatorio incluirlas a la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. De esta forma, dentro de las leyes que generan estas posibilidades encontramos, la Ley general de educación (2009), en la que aparecen ideas tales como, el respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses, comprender diversas formas de comprender el conocimiento humano y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas.

Además de esto, también tenemos la Ley Plan de Formación Ciudadana 20.911 implementada el año 2016, la cual plantea a las escuelas como espacio privilegiado de encuentro con los otros, como también la Ley de Inclusión 20.845, implementada el 2017, la cual decreta eliminación de la discriminación. Todas estas leyes son posibilidades y avances hacia una educación intercultural, por lo cual es necesario aplicarlas en nuestras asignaturas.

Dentro de la asignatura, de historia, geografía y ciencias sociales, existen muchos contenidos y objetivos los cuales tocan directamente, temáticas como encuentros culturales entre distintas sociedades, la implementación de derechos, tales como el Cilindro de Ciro, la implementación de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tras la segunda guerra mundial. Entre otros contenidos, de geografía o economía que nos permiten sin mucho esfuerzo poder abordar lo exigido en las leyes anteriormente expuestas.

Por otra parte, el principal reto al que se enfrentan los docentes de historia, para generar una interculturalidad sistemática, se relaciona con aplicar estas posibilidades a contenidos en los que no se visibilizan fácilmente fenómenos de diversidad, en especial en contenidos relacionado a la historia universal, economía y geografía, en los cuales según Joiko y Vázquez (2016) y Turra (2017) los alumnos prestan menos interés tras no sentirse identificados en estas temáticas.

Para generar una interculturalidad sistemática en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Huenchullán y otros (2018) plantea ciertos indicadores relevantes que pueden ser tomados en la asignatura de historia, tales como, planificar el currículo vigente y transformarlo en función a las características culturales de los alumnos, incorporar en la enseñanza sesiones que contemplen el entorno sociocultural como una fuente permanente de aprendizaje y de conocimiento, evitar los recursos didácticos que presenten sesgos culturales y hacer comparaciones con fuente nacionales y globales, diseñar aprendizajes que incentiven el

diálogo y la valoración de distintos tipos de conocimientos y por último generar formatos y momentos de retroalimentación, los cuales permitan el aprendizaje individual y colaborativo.

Por otro lado, para aplicar las posibilidades, tanto leyes como normativas educativas a los contenidos que representan ciertas complicaciones, debido a factores como tiempo, interés de los alumnos, o priorización de contenidos, una forma efectiva es por medio de algunas habilidades planteadas en las bases curriculares, algunas de las más relevantes para esto son: “Analizar elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos”, “el uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información”, “analizar y comparar la información obtenida de diversas fuentes para utilizarla como evidencia para elaborar y responder preguntas”, “Comparar críticamente distintos puntos de vista” y “establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos”.

En el caso de la habilidad de continuidad y cambio, entendemos esta como la comprensión por parte de los alumnos de que la sociedad pasa por procesos de transformaciones y modificaciones, una consideración importante en esta habilidad es que debe ser entendido el cambio y la continuidad como complementarios y no como opuestos. En cuanto a la aplicación de esta habilidad en la asignatura de historia, este fenómeno se encuentra dentro de cualquier proceso geográfico o histórico, por lo cual se puede trabajar en cualquier contenido.

Por otro lado, para que esta habilidad de continuidad y cambio nos sea de utilidad en la aplicación de la interculturalidad en la asignatura, hay que considerar cómo nos ayuda a abordar diferencias culturales y un diálogo entre distintas culturas, esto se puede generar mediante la comparación de transformaciones entre una sociedad y otra. Sobre la comparación, Huenchullán y otros (2018) plantea que, a partir de la aproximación comparativa, los estudiantes logran un entendimiento, significativo para sus vidas, esto debido a que se “problematiza el interés”, comprendiendo el diálogo entre dos culturas.

Esta comparación, es posible debido a que las culturas y sus procesos de continuidad y cambio son construcciones sociales las cuales no son superiores o inferiores, más bien responden a formas de comprender el mundo, un ejemplo de esto es que mientras que en la Europa medieval se desarrolló la agricultura tradicional, en los andes centrales se desarrolló la agricultura en terrazas y en Mesoamérica en chinampas, métodos que fueron creados por procesos culturales de larga duración, respondiendo a las necesidades y recursos disponibles,

de esta forma podemos enseñarle a los alumnos que los tres métodos son funcionales, en el presente en donde tenemos que enfrentarnos a las consecuencias del cambio climático.

Por otro lado, en cuanto a las habilidades sobre uso de diversas fuentes y los distintos tipos de información, y su comparación, esta es una habilidad la cual los profesores formados en historia, geografía y ciencias sociales suelen recurrir en sus clases, tanto con fuentes escritas como con fuentes audiovisuales. Por lo cual, la comparación nuevamente nos funciona como un recurso didáctico para la enseñanza.

La problemática se encuentra en que existen ciertos contenidos los cuales no siempre son efectivos comparar, como, por ejemplo, la democracia ateniense, el renacimiento y otros contenidos los cuales son específicos y relacionados al mundo europeo. Para abordar estos contenidos de forma intercultural, con el análisis de fuentes como habilidad, podemos generar grupos heterogéneos entre los estudiantes, los cuales nos permitan incentivar el diálogo y enriquecimiento entre los alumnos que tengan formas de ver la realidad desde distintas culturas, en este tipo de medidas el docente debe encargarse de incentivar el respeto y la valoración de las opiniones por parte del alumnado.

Por otra parte, la habilidad crítica de multicausalidad puede ser aplicada de manera transversal a todos los contenidos de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, ya que todo proceso histórico se ve influido por aportes culturales de sociedades vecinas, como también por hechos o acontecimientos (económicos, sociales o políticos) que afectan de manera global la realidad y devenir de las demás naciones.

De esta manera, un ejemplo de esta habilidad es analizar el periodo del renacimiento a partir de diversas aristas, siendo una de ellas la migración bizantina, la cual influyó culturalmente en Italia. De la misma forma, ejemplos como aquellos ocurren de manera transversal en los acontecimientos históricos, en donde se generan diálogos culturales que terminan beneficiando a las sociedades y a la proliferación de ideas sociales, económicas y políticas.

### **3.3 Propuestas didácticas**

A partir de lo expuesto anteriormente, el presente apartado plantea propuestas didácticas interculturales con la intención de abordar los contenidos de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, en el nivel de primero año medio, para esto buscaremos

generar las posibilidades planteadas en las leyes y decretos educativos, por medio de habilidades que consideremos pertinentes para complementar los contenidos.

En este caso, las propuestas didácticas abordan las siguientes disciplinas: historia, geografía y educación ciudadana, de las cuales seleccionamos determinados contenidos y habilidades con la intención de generar las actividades didácticas. Respecto a esto, se utilizaron dos contenidos y habilidades por nivel, con la finalidad de diversificar las propuestas didácticas.

### **3.3.1 Propuestas Didácticas para Historia**

#### **-Fundamentación**

En relación a lo contextualizado y explicado en los capítulos anteriores, en donde exponemos tanto las problemáticas en el sistema educativo para generar la interculturalidad, como también sus posibilidades actuales, presentaremos una propuesta didáctica aplicable en el nivel de primero año de enseñanza media, relacionado al objetivo de aprendizaje número cuatro, “Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de progreso indefinido, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros” (Mineduc, 2015: 204).

La elección de este OA se debe a que a no incorpora directamente elementos inclusivos, más bien trata directamente temáticas propias de la cultura occidental e imposición cultural. Por lo cual con esta propuesta buscaremos que la implementación de estos contenidos permita desarrollar un intercambio de miradas culturales e inclusión de los alumnos pertenecientes a culturas diferentes.

De esta forma, se dividirá el OA en dos módulos de clases, en el primero se trabajará el concepto de desarrollo científico y progreso indefinido, el cual lo comprenderemos principalmente desde la definición de Bury:

“La idea del Progreso humano es, pues, una teoría que contiene una síntesis del pasado y una previsión del futuro. Se basa en una interpretación de la historia que considera al hombre caminando lentamente -pedetentim progredientes- en una dirección definida y deseable e infiere que este progreso continuará indefinidamente” (1920: 17).

Esta definición, también es utilizada como una fuente secundaria en el libro de texto escolar de primer año medio utilizado desde el año 2016 y vigente aún en el año 2020, por lo cual se encuentra a mano tanto de los profesores como de los alumnos. Tras presentar esta

definición y explicar características relacionadas al concepto, como la idea lineal de desarrollo, la fe en progreso y la ciencia como única forma de validar el conocimiento.

De esta forma, tras presentar los contenidos y las temáticas a abordar, se procederá a generar grupos de alumnos con un máximo de tres estudiantes, en donde trabajarán en conjunto un análisis de imágenes, esto por medio de la habilidad de comunicación, “participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas” (Mineduc, 2015: 203) la intención de trabajar esta habilidad es permitir que los alumnos expresen no solo sus impresiones sino también sus sentimientos por medio de la actividad.

### **Guía de análisis progreso indefinido**

Nombre de los integrantes: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**1. Objetivo por trabajar:** Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de progreso indefinido, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros.

**2. Instrucciones:**

- Forma grupos de dos o tres personas.
- Entre los miembros del grupo lean y analicen las preguntas y las fuentes.
- Deben apoyarse con el contenido visto durante las clases.
- Comentar tus impresiones y conclusiones con tu grupo de trabajo.

I. En relación con la fuente expuesta ¿Cuáles ideas del progreso indefinido se encuentran presentes en el siguiente texto del Centro de Investigaciones e Información Periodística (CIPER)?

**Fuente 1:** El alemán Carl Hagenbeck fue el más exitoso representante de la industria de los zoológicos humanos cuando esta llegó a su apogeo, entre 1870 y 1930, y se extendía por Europa y Estados Unidos (donde destacó *Búfalo Bill*). Solo para tener una referencia del atractivo que esta industria producía, la exposición de seres humanos de París de 1883 tuvo casi un millón de visitas en un año.

Báez explicó a CIPER que Hagenbeck organizó una red de agentes en los cinco continentes que ayudó a secuestrar indígenas para sus exhibiciones. “Hubo una cantidad impresionante de instituciones y personas ligadas a esta industria”, dijo Báez. No solo marineros que cazaban, los empresarios que trasladaban, escenógrafos y fotógrafos. También participaban las sociedades científicas, los Estados y la iglesia: “Todos los poderes se ponían al servicio de este mercado”, explicó a CIPER (Albert, 2019).

Respuesta pregunta I:



II. En relación con la fuente expuesta, responda las siguientes preguntas: ¿Qué emociones te produce el siguiente testimonio? ¿Qué elementos de la fotografía te llaman la atención? y ¿Por qué?

**Fuente 2:** 1889 París. Maitre, a la izquierda, sostiene una vara o látigo, con nueve de los Selk' nam que había capturado, enjaulados en París. Dos de los hombres habían muerto en el viaje a París (uno fue asesinado).



(Chapman, 2012: 670)

Respuesta pregunta II:

III. En relación con las siguientes fuentes respondan ¿Por qué crees que el progreso generó instancias de violencia hacia otras culturas? y ¿Qué piensan sobre lo expresado por Charles Darwin?

**Fuente 3:** Jardín de Aclimatación de París. Mujer Ashanti y su hijo (1900).



**Fuente 4:** En algún período en el futuro, no muy distante si es medido en siglos, las razas civilizadas de humanos casi seguramente exterminaron y reemplazarán a las razas salvajes a lo largo de todo el mundo (Charles Darwin, 1871: 48)

Respuesta pregunta III:

## Rúbrica de evaluación Progreso indefinido

**Puntaje máximo: 12 puntos**

Indicadores	Excelente 4 puntos	Bueno 3 puntos	Adecuado 2 puntos	Por mejorar 1 puntos
Ortografía, puntuación, redacción y gramática	No hay faltas de ortografía la redacción, la síntesis y el vocabulario escogido son excelentes y originales	No hay faltas de ortografía. La redacción y elección del vocabulario son mejorables, ya que no introducen ninguna idea propia	Hay 3-5 faltas de ortografía, la redacción y el vocabulario son pobres	Abundan errores ortográficos y gramaticales. La sintaxis es muy pobre
Participación y comunicación grupal	Los alumnos logran incluir de excelente forma todas las percepciones de los integrantes, respetándose, valorándose y consiguiendo incluirlas en las respuestas	Los alumnos logran incluir las percepciones de los integrantes con cierta valoración y respeto, consiguiendo incluirlas en las respuestas.	Se incluyen las percepciones de los integrantes, pero con claro predominio de uno de ellos, demostrando que hay que trabajar la valoración y respeto.	No se logra incluir todas las percepciones de los alumnos, tampoco se generó una discusión que en respeto y valoración hacia los demás integrantes.
Expresión de emociones y conocimiento crítico	Los alumnos logran expresar y utilizar emociones para vincularse con las fuentes expuestas de excelente manera, consiguiendo generar un conocimiento crítico en conjunto.	Los alumnos logran expresar sus emociones y vincularlas con las fuentes de buena manera, consiguiendo generar un conocimiento crítico aceptable.	Se logra expresar las emociones con cierta dificultad, generando un conocimiento crítico en conjunto mejorable.	Los alumnos no logran expresar bien sus emociones y no se genera un vínculo de estas con las fuentes.

### **-Reflexión de la actividad**

Esta propuesta está pensada para ser implementada tras la posterior explicación del contenido sobre proceso indefinido, por lo cual es importante manejar correctamente los tiempos. Además de esto, la guía presentada no está pensada para ser evaluada con nota, la rúbrica nos permite comprender el índice de logro de los alumnos.

Como hemos visto, esta guía busca comprender la percepción de los alumnos hacia la discriminación y supremacía que surgió como efecto, de las ideas de progreso indefinido del siglo XIX y XX, preguntándoles sobre sus percepciones emotivas y valóricas, buscando

un diálogo reflexivo y un intercambio de opiniones entre los integrantes de los grupos, además las temáticas tocadas dentro de la guía, como el darwinismo social y los zoológicos humanos evidencian de buena forma como el desinterés hacia la diferencia puede generar episodios dramáticos en las sociedades.

Por otra parte, preguntar por las emociones de los estudiantes al analizar las fuentes, nos permite comprender como docentes, la empatía y sensibilidad que tienen hacia personas que han sufrido actos que hoy en día son comprendidos como traumáticos y violentos. De esta forma nace una problemática la cual generalmente se debe evitar dentro de la disciplina de la historiografía, la cual es mirar actos del pasado bajo juicios morales actuales, pero tras contextualizar que actos como los zoológicos humanos y las ideas supremacistas fueron fenómenos propios de la época, resolveremos el generar juicios morales, permitiéndonos formar alumnos con valores inclusivos, capaces de respetar la diversidad.

Esta propuesta didáctica tiene sus bases en un enfoque vigotskiano, debido a que se genera conocimiento en los alumnos producto de una interacción social y cultural, adquiriendo el conocimiento desde un intercambio social de los alumnos pasando de ser interpersonal a hacerse intrapersonal, Manterola (2003). Tras generar un trabajo en equipo, comentando sus percepciones y emociones al respecto de las fuentes, la Zona de desarrollo próximo planteada por Lev Vygotski no solo permite que los alumnos disminuyan su nivel real con su desarrollo potencial, en relación con los contenidos y el OA, sino también les permite aprender a expresar emociones, ideas y valorar la de los demás.

### **3.3.2 Propuestas Didácticas para Geografía**

#### **-Fundamentación**

En cuanto a nuestra propuesta didáctica intercultural en geografía, utilizaremos el OA número doce del de primer año de enseñanza media:

“Describir los procesos de exploración y reconocimiento del territorio que impulsó el Estado para caracterizar su población, desarrollar sus recursos, organizar su administración y delimitar sus fronteras, entre otros, considerando el rol que cumplieron las ciencias (misiones científicas, censos, entre otros) e instituciones como la Universidad de Chile” (Mineduc, 2015: 205).

Debido a que este objetivo de aprendizaje abarca el proceso de conformación territorial por parte del Estado y también una naciente relación territorial y política, tanto con países vecino como con las culturas originarias presente en los nuevos territorios, por lo cual

no solo abarca una temática que se puede volver de interés para un solo grupo de alumnos, este OA, es capaz de relacionarse tanto con el interés de los alumnos pertenecientes a los pueblos originarios como a los inmigrantes.

A partir de esto, para abordar el objetivo dentro de nuestra propuesta didáctica, durante el desarrollo de la clase, se mostrarán mapas del territorio chileno después de la independencia, comparándolos con los nuevos territorios que se anexaron, tales como los territorios del norte, del extremo austral y de la Araucanía, con la finalidad de comprender las transformaciones del territorio chileno, como también las razones económicas, políticas y socioculturales que impulsaron este proceso.

Tras esto, se explicarán las políticas de exploración y reconocimiento, en el cual participaron inmigrantes intelectuales como Claudio Gay, Andrés Bello e Ignacio Domeyko. Quienes se dedicaron no solo a explorar el territorio sino también a describir a la población chilena e indígena, esto último se explicará por medio de fuentes naturalistas. Este análisis nos permite mostrarles a los alumnos, como el Estado y nuestra sociedad se benefició gracias a la llegada de estos extranjeros.

La habilidad que utilizaremos en esta propuesta es la crítica sobre cuestionar simplificaciones y prejuicios, La cual utilizaremos por medio del análisis de fuentes y la instancia de un foro reflexivo protagonizado por los estudiantes, en donde explicaran lo comprendido de la fuente y será comentado por los demás compañeros del aula, para comprender cómo el territorio puede ser comprendido de forma distinta según la cultura.

#### **-Clase conformación de territorio chileno**

El inicio de la clase (Duración 10 minutos), consistirá en mostrar dos portadas de noticias actuales relacionadas a las consecuencias directas del proceso de conformación territorial, estas noticias al ser acontecimientos recientes y de constante contingencia, busca despertar un interés por parte del estudiantado.

Recursos:

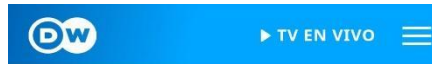
**Fuente:** Deutsche Welle, (2019) Bolivia tras 140 años demanda a Chile. DW.com

**Fuente:** Deutsche Welle, (2020) Conflicto mapuche se agrava en Chile. DW.com



## Bolivia: tras 140 años demanda contra Chile por el mar sigue vigente

23.03.2019



ACTUALIDAD

## Conflicto mapuche se agrava en Chile con descarrilamiento de tren

31.07.2020



**Desarrollo de la clase:** tras buscar generar un interés entre los contenidos y su influencia en el presente, se presentará una línea de tiempo con la finalidad de que los alumnos logren contextualizar temporalmente, los contenidos de la clase y entender que otros fenómenos, políticos, sociales y económicos sucedían en Chile y en el mundo.

Luego de esto, se les preguntara a los alumnos por el concepto de territorio y que entienden sobre él, esto con la finalidad de que los alumnos puedan expresar diferentes formas de comprender al territorio desde sus culturas. Tras esto se presentará una definición de territorio la cual será expuesta en el PowerPoint y además puede ser encontrada en la página 194 del texto escolar de la asignatura.

El territorio se define como la extensión de tierra en la que se desarrollan relaciones de poder, gestión y dominio del espacio. Dependiendo de quién ejerza el poder, dominio y gestión el territorio toma apellido, por ejemplo, cuando ese actor es un Estado, se denomina territorio nacional. El poder que el Estado ejerce en el territorio se denomina soberanía, es decir, es este quien ejerce las leyes, resguarda los límites, organiza y administra el territorio. Como todo espacio geográfico, el territorio es un espacio donde se establecen relaciones sociales y por lo tanto el territorio el móvil y mutable (Montañez y Delgado, 2015, p.69).

La intención tras presentar una definición tras las apreciaciones de los alumnos sobre el concepto es mostrar que no existe una única forma de comprender el territorio, esto será reforzado con las fuentes de los distintos autores.

Tras esta definición se mostrará el mapa número 1, el cual muestra los territorios que Chile se adjudica en 1856, este mapa cuenta con la comparación de los límites actuales, lo cual nos permite mostrar los cambios en el territorio. Luego de exponer este mapa y explicarlo se les preguntará a los alumnos sobre las culturas originarias que habitan Chile

con la intención de ubicarlas geográficamente, de esta forma se explicara como al existir naciones distintas, ciertos territorios pasaban a estar en disputa y generar conflictos como el Wallmapu Mapuche y el territorio perteneciente a las culturas fueguinas. Luego por medio del mapa 2 y 3 se mostrará cuáles eran los recursos naturales y económicos que generaron el interés del Estado chileno para ocupar los territorios del norte como del sur. Explicando cuales fueron los conflictos bélicos más significativos en este proceso, esto se hará de manera general, con la intención de mostrar el proceso y no detenerse significativamente en las guerras del periodo.

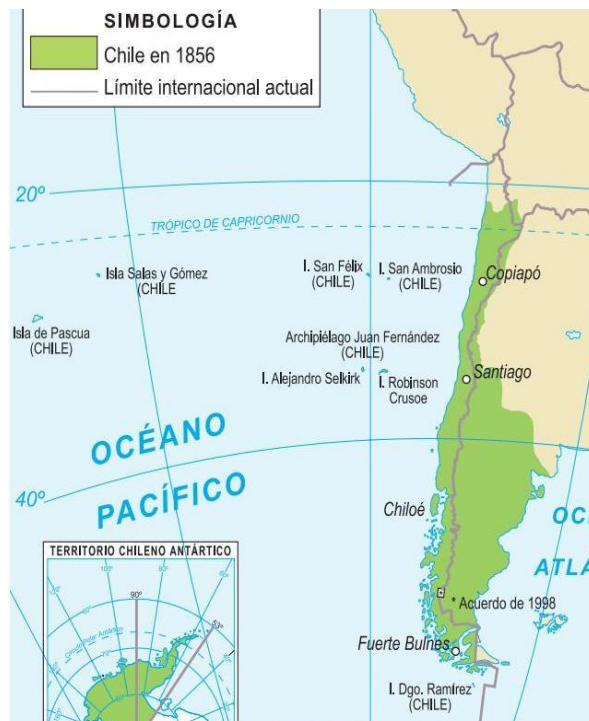
Recursos utilizados:

Línea de tiempo:



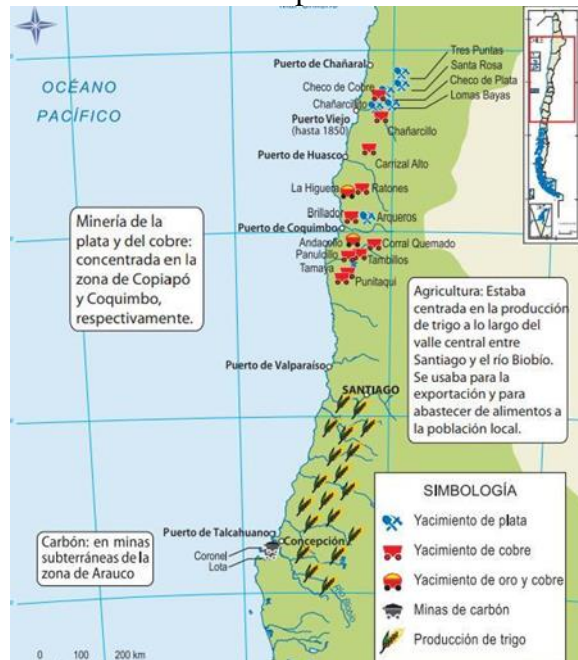
Fuente: José Morales y otros (2016) Texto del estudiante: 192.

Mapa 1





Mapa 2



Mapa 3



**Fuente:** José Morales y otros (2016) Texto del estudiante: 196, 199 y 209

Actividad de desarrollo: de esta forma luego de pasar contenidos relacionados al territorio y la razones que llevaron al país al proceso de expansión y ocupación de los territorios, se les pedirán conformar a los alumnos grupos de entre 3 y 5 personas para luego entregarles una fuente distinta a cada grupo, estas abarcan, ideas del territorio escritas por Claudio Gay, Ignacio Domeyko, Vicente Pérez rosales y de la Etnohistoria Mapuche.

Tras hacer que cada grupo las lea y el análisis, los alumnos deberán explicar las nociones que consideran más importantes, como también ideas que le llamaron la atención. De esta forma el profesor podrá destacar tanto las observaciones de los naturalistas, del Estado y del pueblo mapuche sobre el territorio al sur del Bio-Bio, utilizando nuestra habilidad crítica sobre cuestionar simplificaciones y prejuicios, para trabajar el OA número 12.

Recursos:

**Fuente 1:** Claudio Gay, *Usos y costumbres de los indios araucanos* (Año: 174)

#### Propiedad comunal

Los araucanos practican hace mucho tiempo la agricultura y vemos que el derecho de propiedad está mucho mejor caracterizado, de una manera sorprendentemente similar a la de los germanos de los tiempos de Tácito. Cada uno cultiva su porción de tierra y las cosechas quedan en propiedad del cultivador. Pero este derecho no es individual sino colectivo, de cada compuesto por varias familias emparentadas entre sí, aunque sea lejanamente. Un padre es propietario de su casa y del terreno cultivado que la circunda; son esas sus únicas; privadas, todo lo demás es visto como bienes comunales, disponibles para que la parentela deje pastar sus animales o utilice, una parte para la siembra. Como estas tierras son muy extensas en relación a la baja población, cualquier familia migrante, puede poseerlas temporalmente con el permiso del cacique, En tales casos, esa familia pierde los derechos que tenía en la tribu de proveniencia, lo que no sucede con los caciques, pues los ulmenes les guardan una parte de sus tierras, que solo pueden ser cedidas a otros por un tiempo determinado.

Así pues, como el territorio es un patrimonio común de la tribu, y solo ella puede usufructuar de él, ningún individuo tiene derecho a venderlo. Desde siempre, el gobierno de la metrópolis, por medio de reales cédulas, como la del 15 de diciembre de 1719, prohibió esas ventas en beneficio de los españoles, incluso para los protectores de indios. Con la independencia, una ola de entusiasmo y de generoso liberalismo se apoderó de los padres de la patria y fue decretado en 1819 que los indios serían vistos como chilenos y gozarían de todos los derechos ciudadanos. En la provincia de Concepción, sin embargo, los que ya estaban cristianizados y vivían en medio de los españoles estuvieron muy lejos de alcanzar realmente.

**Fuente 2:** Ignacio Domeyko, *La Araucanía y sus habitantes* (1846: 52-53)

De todos modos, se puede considerar la situación física y geográfica del territorio indio del mediodía de Chile como muy propia para el plantío y progreso de la civilización moderna. No menos aventajado se halla aquel país, tanto por su clima como por la fertilidad de sus terrenos. Allí no se conoce ni aquel aire ardiente, cargado de vapores y miasmas maléficos que con tanta fuerza y tenacidad luchan contra el hombre civilizado en las inmensas selvas y desiertos de Mainas o del Orinoco, ni aparecen aquellas pestes mortíferas que tan amedrentado tienen al extranjero en las temibles costas del Chocó y Panamá, ni se ven aquellos llanos pantanosos poblados de fieras, que se extienden sobre las embocaduras del Mississippi o del Amazonas. Un aire sano y vivificante, renovado por las alternadas brisas del sur y del oeste, las estaciones más marcadas que en las regiones septentrionales de Chile un suelo feraz y todo cultivable, la más bella vegetación selvática, libre de toda fiera y de todo animal ponzoñoso: todo, en fin, parece llamar a ese país a la actividad y vida del mundo cristiano y a la civilización de la sociedad moderna. Si a esto se agrega la situación política del mismo territorio, comprendido en los límites del territorio chileno, y que no tiene más vecinos que el mar por el occidente y por el oriente la cordillera, fácil será convencerse de que, en general, cuando se trata de averiguar las causas que se han opuesto hasta ahora a la unión de los indios con la noción de que son parte integrante, y los obstáculos que tanto retardan la verdadera civilización entre ellos, no se deben buscar estas causas y obstáculos ni en el exterior del país, ni en su naturaleza física.

Antes de descender a la investigación y señalamiento de estas causas y obstáculos, no está de más que digamos algunas palabras sobre lo que llamamos verdadera civilización. En efecto, en los tiempos en que vivimos, pocas palabras hay que se repitan con más frecuencia, entre la gente ilustrada, que la palabra civilización, y pocas tal vez cuyo sentido sea menos claro y susceptible de interpretaciones más inciertas y vagas. Si bajo este nombre comprendemos (lo que muchos civilizadores entienden) el trato exterior del hombre, su modo de vestirse, las comodidades que sabe proporcionarse, un cierto lujo y el uso de los útiles más necesarios para la vida doméstica, su habitación y el modo en que reside en ella; si, en fin, bajo este nombre se entiende la industria del hombre, es decir, cierta inteligencia que le sirve para mejorar su bienestar físico, su modo de pelear y de negociar con sus vecinos, una cierta perspicacia y casi malicia en sus relaciones con sus semejantes, confieso que, si esto solo se llama civilización, los indios araucanos no son salvajes, y tal vez son más civilizados que una gran parte de la plebe chilena y muchos de sus civilizadores de la frontera.

**Fuente 3:** Mariman P y otros, *¡Escucha Winka! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*, (2016: 124-125)

En la medida que se consolidó la república y con esto la organización del poder en figura del Estado Nación, impulsando la libertad de comercio, a través de la búsqueda mercados para productos agroganaderos, se definió como propósito geopolítico y económico, la conquista e invasión de los territorios Mapuche. Al respecto la opinión pública se expresará desde los métodos tradicionales de reducción vía la evangelización, pasando por fórmulas comerciales (de compraventa) y de acuerdos políticos (con consentimiento), hasta aceptar la guerra de invasión y conquista como acto legítimo. Aún así se destaca que, para utilizar la última carta, la guerra, debían existir ciertas condicionantes, como un trabajo de infiltración e inteligencia. Los comisarios de naciones, capitanes de amigos, comandantes de fuertes, misioneros y científicos, fueron acopiando la información necesaria para crear un convencimiento y opinión favorable en tomar lo ajeno. El Estado chileno nace y actúa con una lógica de guerra, un enano con gula territorial que al cerrar el siglo crece más de dos tercios a costa de sus vecinos.

Posterior a la conquista del Wallmapu por los Estados de Chile y la Argentina, el empobrecimiento generalizado que se produce fruto de la pérdida del territorio y de la capacidad de autogobernarse (decidir e incidir sobre lo propio) nos lleva a pensar en la relación vital existente entre desarrollo cultural, bonanza económica y control territorial, pues el acorralamiento en pequeñas extensiones de suelo (de mala calidad), la campesinización como actividad exclusiva y la pérdida de identidad cultural van cruzadas íntimamente. También se puede concluir que la dependencia actual de actividades monoproduktivas, como en un primer tiempo -y luego de la conquista militar del Wallmapu- fue la idea del "granero de Chile", y en el presente las plantaciones forestales, solo empobrecen a la población, así como terminan depredando el ambiente que ocupamos, en vez de coexistir tomando lo necesario de manera diversificada y sustentable (supliendo las "faltas" con comercio) a la manera Mapuche.

La situación abierta con la derrota conllevó al surgimiento del fenómeno colonial, no se trata tan sólo de efectos producidos por la pérdida de la tierra, la disgregación demográfica (desaparición, migración y concentración en reducciones) y la colonización con población chilena y extranjera, sino la reproducción de la institucionalidad del estado nacional con la misión abierta de conquistar y ocupar todos los espacios: físicos, económicos, espirituales. La chilenización del Gulumapu significó acorralar a su población originaria y sobre su propiedad dictaminar una legislación que la administra, fuera para protegerla en un momento o para dividirla y venderla en otro. El fenómeno colonial será -y hasta nuestros días-la constante en la historia contemporánea Mapuche, el que se ha edificado en tres vigas maestras: la pauperización material del territorio (enajenando a colonos, particulares y fundos); la imposición de la gobernabilidad estado nacional (con un estado de derecho que legaliza el despojo); y la negación de derechos como pueblo y de la condición de nación de los Mapuche.

**Fuente 4:** Vicente Pérez Rosales, *Ensayo sobre Chile*, (1859: 76)

Reino vegetal

En el reino vegetal es sobre todo donde, gracias a un suelo inmejorable y a los distintos climas, encuentra el habitante de Chile su primera fuente de prosperidad. Muchos sabios naturalistas, no obstante, su constancia y actividad, no han hecho más que rozar esta parte interesante de la historia natural. Desde Copiapó hasta Chiloé, y partiendo de las islas hasta los mares del cabo, todo es, por decirlo así, aún virgen en este ramo que ofrece a la ciencia una abundante cosecha. No siendo del dominio de este ensayo las descripciones científicas, vamos a indicar aquellos vegetales chilenos de que se saca un beneficio inmediato para el comercio interior y exterior, sin apartarnos por esto del orden que la botánica les ha señalado. El canelo, es una bella magnolia que se encuentra aún en el estrecho de Magallanes, donde fue largo tiempo conocido bajo el nombre de winteriana. Su corteza muy aromática, de la que se hacía antes un gran uso como sucedáneo de la canela, no se emplea en el presente más que en las curtiembres y en medicina. La madera del canelo no es jamos atacada por especie alguna de gusano, y puesta al abrigo de la humedad, parece ser indestructible. Se admiran todavía en el presente el buen estado de las vigas de canelo con las que se construyó en Santiago la primera casa, la de Pedro de Valdivia, en el año 1544. El voqui, cuyas ramas sarmentosas trepan enroscándose alrededor de los árboles, y caen al suelo como cuerdas y cables, produce un fruto de dos pulgadas de largo, muy delicado dulce y aromático. Sus ramas fuertes y flexibles, que tienen a veces muchos metros de largo, sin exceder el ancho de cuatro de cuatro líneas, son de un gran uso para la fabricación de canastas y para las amarras de los techos de choza. Reemplazan con ventajas las cuerdas de cáñamo en Valdivia y Chiloé. El michai es un agracejo cuyas especies son tan numerosas en Chile que, según Gay, todas las del mundo reunidas no las igualaron en número. La madera flexible y dura del michai era empleada para la confección de los arcos de los indios. El hermoso color amarillo del tronco y de las raíces hace buscar este árbol para la tintorería, y el fruto, aunque pequeño, es tan dulce, aromático y abundante, que se hace una bebida espirituosa muy apreciada en los campos del sur.

Cierre de la clase: posterior a la lectura de las fuentes y comentarlas con los demás grupos, Se anotarán cuatro preguntas en la pizarra, con la intención de que los estudiantes puedan responder y exponer las distintas formas de relacionarse con el territorio, tanto por parte de los Mapuches, chilenos y Naturalistas extranjeros.

Pregunta 1: ¿Cuáles eran las razones por la cual Chile quería los territorios de Wallmapu? y ¿Cómo se refleja esto en las fuentes?

Pregunta 2: ¿Cuáles eran las percepciones de los naturalistas Claudio Gay y Ignacio Domeyko sobre el territorio mapuche y su gente?

Pregunta 3: ¿Cómo afectó la anexión chilena del Wallmapu a sus habitantes?

Pregunta 4: Según Pérez Rosales, ¿Qué beneficios tiene la vegetación en la Araucanía tanto desde el ámbito económico como científico?

## Rúbrica de evaluación Conformación del territorio chileno

**Puntaje máximo: 12 puntos**

Indicadores	Excelente 4 puntos	Bueno 3 puntos	Adecuado 2 puntos	Por mejorar 1 puntos
Comprensión lectora y análisis de fuente	Los alumnos son capaces de comprender y analizar de excelente forma la fuente.	Los alumnos comprenden y analizan la fuente, demostrando buenos resultados.	Los alumnos consiguen una comprensión y análisis de la fuente, básico.	Los alumnos no consiguen comprender de manera adecuada la fuente.
Participación y comunicación grupal	Los alumnos logran incluir de excelente forma todas las percepciones de los integrantes, respetándose, valorándose y consiguiendo incluirlas en las respuestas	Los alumnos logran incluir las percepciones de los integrantes con cierta valoración y respeto, consiguiendo incluirlas en las respuestas.	Se incluyen las percepciones de los integrantes, pero con claro predominio de uno de ellos, demostrando que hay que trabajar la valoración y respeto.	No se logra incluir todas las percepciones de los alumnos, tampoco se generó una discusión que en respeto y valoración hacia los demás integrantes.
Comunicar de forma reflexiva las ideas grupales identificando prejuicios y simplificaciones en la fuente	El grupo logra generar una excelente reflexión en torno a los prejuicios e ideas de los autores y comunicar con el grupo curso de forma efectiva.	Los alumnos consiguen producir una buena reflexión considerando las ideas y prejuicio de las fuentes y comunicar con sus compañeros,	El grupo consigue expresar con cierta dificultad la reflexión a sus compañeros de curso.	Los alumnos no logran expresar una reflexión de forma efectiva a sus compañeros.

### **-Reflexiones de la actividad**

La intención intercultural de esta clase busca que los estudiantes comprendan que los espacios territoriales son comprendidos de distintas maneras según la cultura que los analiza y también como cada cultura generan diversas relaciones culturales entre los grupos que lo habitan, por ende, la forma de socializar, de vivir y producir es influenciado por los patrones culturales de cada sociedad, los cuales se despliegan en el espacio.

En este caso, el trabajo de fuentes permite que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente aspectos claves de la conformación nacional del territorio y de las dinámicas sociales y políticas entre los pueblos originarios y los chilenos de la época. De esta manera, lo relevante de exponer distintos puntos de vista en cuanto a cómo las sociedades se

relacionan con su territorio geográfico, nos permite instaurar un espacio de diálogo entre la diversidad social y cultural que conforma a los estudiantes.

Por otra parte, este análisis de fuentes incide en la perspectiva ecológica de los estudiantes, ya que permite que los alumnos comprendan formas menos violentas de poder relacionarse con el espacio, siendo aquella visión, un aporte fundamental de las culturas indígenas.

En cuanto a los mapas utilizados durante la clase, estos tienen la finalidad de que el alumno comprenda las transformaciones territoriales de Chile durante el periodo, contextualizando la información que será entregada en las fuentes para el desarrollo de la actividad. Por otra parte, es importante mencionar que los mapas y línea de tiempo fueron seleccionadas del texto escolar licitado por el MINEDUC como libro de clase para el nivel de primer año medio, el cual aún se encuentra vigente para el año 2020.

De esta manera, la presente actividad didáctica, puede ser desarrollada con estos materiales en los establecimientos que utilicen el texto escolar mencionado anteriormente, tomando en cuenta, que el libro de clase licitado responde a una selección educativa del MINEDUC, por ende, son los establecimientos educativos de carácter público principalmente quienes ocupan aquellos textos en su práctica pedagógica y educativa. A partir de esto, los demás establecimientos pueden utilizar otros libros educativos o materiales, como también decidir sobre el uso de los textos escolares licitados por el MINEDUC, de esta forma, la toma de decisiones respecto al uso de determinados materiales y textos responde a la mirada o enseñanza que busca llevar a cabo los establecimientos educativos.

### **3.3.3 Propuestas Didácticas para Educación Ciudadana**

#### **-Fundamentación**

En este caso, la propuesta didáctica ligada a la educación ciudadana será generar un foro de preguntas y reflexión, en donde participen los estudiantes chilenos, migrantes y pertenecientes a pueblos originarios. De esta manera, el presente proyecto tiene la intención de identificar las opiniones de los alumnos respecto a problemáticas y conflictos que presentes en las comunidades migrante e indígenas.

A partir de esto, para poder llevar a cabo el presente foro reflexivo, se utilizó el siguiente objetivo de aprendizaje.

Evaluar, por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (aymara, colla, rapa nui, mapuche, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad. (MINEDUC, 2015: 206).

En este caso, el objetivo expuesto, nos permite trabajar las relaciones de conflicto y convivencia surgida entre diversos grupos culturales, situación que se evidencia en nuestra realidad social y cultura actual. Por otra parte, el presente objetivo nos permite reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural, aspecto central para generar una educación intercultural.

Por otra parte, a pesar de que el presente objetivo solo involucra a los pueblos originarios (aymara, colla, rapa nui, mapuche, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), también consideramos que es pertinente agregar a los grupos migrantes en esta discusión, de esta manera, el presente objetivo será abordado desde el aspecto de las culturas indígenas y migrantes.

Finalmente, la habilidad que utilizamos para generar la propuesta didáctica, abarca la participación activa de los estudiantes en foros de reflexión y debates, de esta manera, se apunta a la capacidad crítica y de opinión de los propios estudiantes, a partir de esto, la habilidad utilizada será la siguiente “Habilidad de comunicación- Participar activamente en conversaciones grupales y debates, argumentando opiniones, posturas y propuestas para llegar a acuerdos, y profundizando en el intercambio de ideas”. (MINEDUC, 2015: 203)

#### **-Actividad Foro de reflexión**

**Descripción Foro de reflexión:** Espacio de conversación entre un grupo de personas (compañeros de trabajos u colegio) en donde se tiene la intención de reflexionar sobre una temática o problemática expuesto. De esta manera, se busca conocer la opinión y observaciones de los participantes del foro, con la finalidad de intercambiar ideas y generar un espacio de diálogo.

1. **OA 24:** Evaluar, por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (aymara, colla, rapa nui, mapuche, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad.



**-Instrucciones:**

En el presente foro de reflexión, se expondrán tres videos sobre diversas temáticas y problemáticas. En este caso, los estudiantes deben observar el material audiovisual y responder un par de preguntas sobre los conflictos expuestos en el video, aquello con la intención de conocer sus opiniones.

**-Material audiovisual:**

I) <https://www.youtube.com/watch?v=PQ9dTKxALAc> NTN24 ¿En qué consiste el conflicto Mapuche en Chile?

II) <https://www.youtube.com/watch?v=ihJBYwMZF5g> Telesur Chile: pueblo aymara lucha por mantener sus tierras y costumbres.

III) <https://www.youtube.com/watch?v=OxKingkzvtM> DW, Migración en Chile

Preguntas:

1. ¿Has escuchado sobre el conflicto mapuche? y ¿Qué opinas sobre este conflicto?
2. ¿Qué beneficios trae el reconocimiento territorial de los Aymara y Mapuches?
3. ¿Qué problemáticas enfrentan los grupos migrantes de Haití al llegar a Chile?
4. ¿Consideras que la aceptación de los pueblos originarios y migrantes es beneficiosa?

## Rúbrica de evaluación Foro reflexivo

Puntaje máximo: 8 puntos

### - Reflexión de la actividad

En este caso, los videos demuestran diversos conflictos respecto a los pueblos originarios y a los grupos migrantes, por ende, los estudiantes pertenecientes a algunos de estos grupos pueden expresar su opinión y crítica, en un espacio que ha sido, durante mucho tiempo, utilizado para repetir patrones culturales, es decir, la escuela.

Por otro lado, como hemos visto en los capítulos I y II es fundamental generar un espacio de diálogo entre diversas culturas, por ende, conocer la opinión de los chilenos, migrantes e indígenas, propician la construcción de un espacio educativo de carácter intercultural.

Además de esto, el foro tiene la intención de implementar en los estudiantes una práctica reflexiva y crítica, en donde los propios estudiantes sean capaces de debatir y argumentar respecto a las diversas problemáticas existentes en nuestra sociedad global y

Indicadores	Excelente 4 puntos	Bueno 3 puntos	Adecuado 2 puntos	Por mejorar 1 puntos
Expresión de emociones y conocimiento crítico	El alumno logra expresar y utilizar emociones para vincularse con las fuentes expuestas de excelente manera, consiguiendo generar un conocimiento crítico en conjunto.	El alumno logra expresar sus emociones y vincularlas con las fuentes de buena manera, consiguiendo generar un conocimiento crítico aceptable.	Se logra expresar las emociones con cierta dificultad, generando un conocimiento crítico en conjunto mejorable.	El alumno no logra expresar bien sus emociones y no se genera un vínculo de estas con las fuentes.
Comunicación de la información en respeto y valoración.	El alumno logra de forma excelente comunicar sus ideas e información respetando y valorando la diversidad de opiniones.	El alumno logra comunicar la información con un buen grado de respeto y valoración a la opinión de sus compañeros.	La información comunicada por el alumno puede mejorar en el respeto y valoración de la opinión de los compañeros.	El alumno no comunica la información con sus compañeros.

nacional en conjunto con sus demás compañeros, situación que propicia la construcción de espacios democráticos.

Además de esto, otra característica importante de esta actividad consiste en potenciar y desarrollar habilidades de bienestar subjetivo como, conocer y comprender el mundo en que se vive, participar e influir en la sociedad, ser reconocido y respetado en dignidad y derechos, Castillo y Contreras (2014), debido a que permite que todos los alumnos comprendan fenómenos actuales de la sociedad, como a lo que se ven enfrentado los pueblos originarios y los grupos migrante, a su vez permite que alumnos de grupos étnicos o migratorios opinen sobre realidades que conocen y que sus opiniones sean respetadas.

### **3.4 Reflexiones finales**

A lo largo de este capítulo, intentamos generar propuestas de carácter intercultural, para la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, tentó desde un ámbito sistemático como por medio de ejemplos específicos, aplicados a los ejes centrales de la asignatura, comprendemos como una propuesta didáctica intercultural como la aplicación de metodologías las cuales logren generar en el aula, comunicación activa entre los alumnos, tolerancia y respeto, aprender a escuchar y ser escuchado por los demás y la generación de valores.

Estas propuestas, no se plantean solamente como una oportunidad para hacer actividades que permitan generar interés en los alumnos pertenecientes a las minorías etnias, su intención es mostrar cómo la interculturalidad en la actualidad puede ir de la mano con la educación, esto por medio de postular ideas las cuales funcionan para generar competencias para incentivar una sociedad basada en el respeto y en la tolerancia, en otras palabras, una sociedad intercultural.

La separación entre metodologías sistemáticas y específicas de interculturalidad, se debe a que nuestra asignatura, cuenta con objetivos, habilidades y contenidos los cuales de por si tienen una lógica de carácter intercultural, en donde realmente no existen dificultades grandes al momento de buscar generar un diálogo y reciprocidad entre las culturas presentes en el aula, la única problemática con estos contenidos surge cuando el docente por medio de sesgos o con una intención partidista o racista los malversa al momento de enseñarlos, por lo cual es importante que el profesorado tenga conocimiento y preparación en saber identificar estas problemáticas.

Por otra parte, está la constancia en la interculturalidad, la cual permite que se genere de manera sistemática y efectiva en la asignatura, lo cual se puede generar por medio de las posibilidades, presentes en el currículo, leyes y decretos educacionales vigentes, las cuales nos permiten incentivar las instancias de respeto, valoración y diálogo cultural en los contenidos de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. Además, resaltamos la preparación docente tanto en temáticas como, utilizar una lingüística adecuada al abordar los contenidos y mostrar constantemente diferentes miradas historiográficas las cuales permitan reflexionar críticamente ante como cada cultura genera su propio relato histórico y geográfico. Además de esto, entre estas medidas de corte sistemático, por parte del docente corresponde generar un ambiente de aula que incentive el respeto, la comunicación y la valoración cultural por parte de todos los alumnos.

Sumado a estas propuestas de carácter general, existen las de carácter específico, en donde intentamos tomar objetivos polémicos o difíciles de trabajar desde la interculturalidad y evidenciar cómo sin importar el contenido existen posibilidades para aplicar una didáctica de carácter inclusivo, en el caso de la asignatura de historia, hemos mostrado cómo las habilidades presentes en el currículo, nos permiten generar instancias de diálogo, reflexión y de incentivación del respeto mutuo, sin que el objetivo de aprendizaje este diseñado específicamente para esto.

Por lo cual, evidenciamos como en la actualidad, las políticas educativas y el currículo no representan un impedimento para que un docente preparado y consiste en la existencia de prejuicios racistas y xenofóbicos, pueda generar ambientes interculturales. A pesar de esto, es cierto que existen problemáticas que generan dificultades, tanto en el currículo y en las políticas las cuales dejan mucho que desear en torno a la inclusión del inmigrante.

Por otro lado, el tiempo y la necesidad de pasar contenidos, puede dificultar la aplicación de medidas interculturales, esto se agrava aún más en contextos críticos, como lo es el actual contexto de la pandemia de COVID-19, en donde la priorización curricular y el peso psicológico de los alumnos y docente dificultan la educación en general.

## CONCLUSIONES

A continuación, se presentan a modo de conclusión las reflexiones logradas a partir de las miradas e interrogantes, objetivos y problemas planteados, los cuales trazaron nuestro estudio.

A través de este trabajo hemos podido constatar que existe una insuficiencia respecto al estudio y literatura sobre la educación intercultural en Chile, esto debido a que este paradigma parece ser un tema emergente en el conocimiento disciplinario de la educación, lo cual se puede evidenciar en la bibliografía utilizada, ya que la mayoría de esta información fue escrita en los últimos diez años. En este caso, se hizo una búsqueda de diversas fuentes de historiadores, pedagogos, escritores y educadores pertenecientes a pueblos originarios, que incluyen datos, interpretaciones y estadísticas basadas en entrevistas sobre la educación intercultural.

Dicho esto, se buscó indagar en cómo la sociedad chilena percibe a los grupos migrantes y a los pueblos indígenas, situación que se evidencia en la idiosincrasia cultural de nuestro país, manifestándose en los tratos sociales de los chilenos y chilenas a estos grupos. Junto a esto, también se buscó indagar en la forma de cómo los docentes y los establecimientos educacionales, se relacionan y perciben a los alumnos pertenecientes a las culturas originarias y a los grupos inmigrantes, producto de esto, nos dimos cuenta que un gran grupo de docentes, les interesa y les agrada estar en instancias en con alumnos pertenecientes a otra cultura, esto debido a que sienten que pueden aprender de estos alumnos y enriquecen sus clases, lo cual se relaciona de cierta forma con un mejor rendimiento por parte de los alumnos inmigrantes, en los primeros años de escolaridad.

A pesar de esto, también evidenciamos, como al momento de que los alumnos, pertenecientes a otras culturas expresan ciertas ideas, provocan una dificultad en gran parte de los docentes, debido de que a pesar de querer establecer diálogos que buscan la inclusión no conocen los medios ni herramientas para lograrlo, esto se agrava más aún en los mayores de 50 años, quienes son los con más dificultades y negación en generar medidas integradoras e inclusivas.

Evidenciamos que en el currículum, leyes y decretos educacionales existen posibilidades de interculturalidad, por ende, el docente debe identificar aquellas posibilidades y realizar una educación intercultural en la sala de clase, tomando en cuenta la diversidad de

la sociedad que existe. Por otra parte, es importante recordar, que el Ministerio de educación también tiene planes y estrategias interculturales, como es el caso del PEIB, los cuales se enfocan en la interculturalidad, pero específicamente con los pueblos originarios, dejando de lado medidas específicas para la inclusión de los alumnos inmigrantes.

Dicho esto, nos hemos dado cuenta, que actualmente en Chile, la discusión sobre interculturalidad se encuentra presente en la sociedad y en la educación chilena, por ende, se entiende los parámetros teóricos de esta corriente, pero no la práctica, ya que, en nuestro país, la interculturalidad aún no se presenta de manera transversal en los planes y programas educativos, como también en la escuela y en la formación de los docentes.

Por otro lado, para generar una educación intercultural no sólo se debe tener en cuenta la inclusión de los estudiantes migrantes y pertenecientes a pueblos originarios, ya que ellos se insertan en una sociedad culturalmente distinta, por ende, la práctica intercultural ya la llevan a cabo, mientras que los estudiantes nacionales no poseen esta característica. De esta manera, es deber del ministerio de educación realizar programas que incentiven el desarrollo de prácticas educativas interculturales en los estudiantes nacionales.

En el caso de las propuestas interculturales, intentamos generar un vínculo entre los estudiantes de pueblos originarios, inmigrantes y nacionales, esto por medio de los contenidos de los planes y programas establecidos por el MINEDUC del nivel primero medio, nivel en el cual se presentan contenidos como la creación del sentimiento nacionalista y conflictos entre el Estado, pueblos originario y países vecinos, esto en beneficio de la práctica del docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

De esta manera, es importante resaltar las consideraciones que el docente debe tener al momento de buscar generar la interculturalidad en el aula, tales como las diferencias culturales de cada estudiante y la importancia del rol de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales, en este caso, el presente papel de la enseñanza de la historia permite formar un ciudadano crítico, con miras hacia la solución de problemas y consciente del pasado de la humanidad. Por otra parte, también es relevante a la hora de potenciar el bienestar subjetivo del alumnado, por lo cual es fundamental que la asignatura no solo beneficie a los estudiantes locales, sino también generar un provecho en los alumnos inmigrantes e indígenas.

Por consiguiente, como grupo de trabajo, a través de esta investigación logramos cumplir con nuestro objetivo que fue crear propuestas interculturales en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a partir del currículum nacional actual ante el contexto de diversidad cultural vigente en nuestra sociedad.

Como grupo de seminario de grado, creemos que es relevante darnos cuenta de que en la actualidad sí se pueden generar propuestas interculturales efectivas, gracias a las posibilidades vigentes, esto sin tener que reformar de forma radical el currículum nacional y las bases curriculares de nuestra asignatura. Por otro lado, consideramos también que en este proceso aún se puede impulsar a cabalidad la interculturalidad, esto no solo desde el Ministerio de Educación, sino también desde las universidades y en la formación de los docentes chilenos.

A modo de cierre, nuestra reflexión plantea distintas apreciaciones que se presentaron durante la investigación. En primer lugar, el presente trabajo realiza diversas propuestas de carácter intercultural, las cuales buscan construir un espacio escolar diverso, democrático e igualitario. En este caso, las presentes propuestas didácticas fueron producidas a partir de las posibilidades interculturales que se encuentran en el currículum actual, las cuales deben ser aplicadas en la educación nacional ante el diverso panorama cultural que posee nuestra sociedad.

En segundo lugar, es importante señalar que la educación intercultural en nuestro país ha ido avanzando con el tiempo, siendo una respuesta a la realidad cultural de nuestro país, por ende, la discusión sobre interculturalidad se encuentra presente en el mundo académico y pedagógico actual. No obstante, aquello no significa que nuestra política educacional abarque en su totalidad una verdadera educación intercultural, ya que aún debemos recorrer un largo camino para poder producir y aplicar la interculturalidad en las escuelas, las cuales aún reproducen pensamientos y actos de carácter racista, xenófobos y discriminatorios.

Finalmente, en tercer lugar, la presente investigación tiene la intención de ser leída por los profesores, y con ello, poder ayudar a los docentes interesados en generar una educación intercultural. De esta manera, el presente trabajo busca indicar ciertos aspectos de la política educativa nacional que posibiliten realizar una educación intercultural en las escuelas, las cuales, siempre han sido y serán un espacio de diversidad.

## Referencias Bibliográficas

### Fuentes Primarias

#### a. Publicaciones oficiales

Instituto Nacional de Estadística [INE] (2018). “Síntesis de resultados CENSO 2017”. Santiago de Chile. Disponible en: <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>

Instituto Nacional de Estadística [INE] y Departamento de Extranjería y Migración [DEM]. (2019). “Estimaciones de la población extranjera. Minuta Estimación regional y principales comunas”. Santiago, Chile.

Ley 15/2008, de 5 de diciembre, de integración de las personas inmigrantes en la Comunitat Valenciana. (BOE 10/1/2009).

MINEDUC, Ley 20370 (2010). Disponible en: [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370\\_12-SEP-2009.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf)

MINEDUC. (2009). “Ley general de educación 20370”. Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

MINEDUC. (2016). “Ley Plan de Formación Ciudadana 20.911”, Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>

MINEDUC. (2017). “Ley de Inclusión 20.845”, Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

MINEDUC. (2018). “Política nacional de estudiantes extranjeros (2018-2022)”. Santiago de Chile: Mesa Migrante Mineduc. Gabinete Ministerial. División de Educación General.

MINEDUC. (2019). “Introducción a Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los programas de estudios”: Currículum Nacional.

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). “Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017).” Documento de trabajo N° 12. Santiago, Chile.

Morales, J., Pastene, S., Santelices, C., y Quintana S. (2016). “Texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Primero Medio”. Editorial Santillana, Santiago de Chile.



Organización Internacional para la migración. (2005). “Las migraciones en latinoamérica y el caribe”. OIM. Disponible en: [https://www.cepal.org/mujer/reuniones/mesa38/oim\\_migraciones.pdf](https://www.cepal.org/mujer/reuniones/mesa38/oim_migraciones.pdf)

## **b. Publicaciones periódicas**

Albert, C. (2019). “Fueguinos y patagones en zoológicos humanos: el exterminio como espectáculo”. CIPER. Chile. Recuperado el día 21 de noviembre del 2020 en: <https://www.ciperchile.cl/2019/05/22/fueguinos-y-patagones-en-zoologicos-humanos-el-exterminio-como-espectaculo/>

Bustos, R. y Gairín, J. (2017) “Expectativas académicas de estudiantes y padres migrantes: el caso de Arica en la frontera de Chile y Perú”. Revista Dilemas Contemporáneos. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/316685504\\_Expectativas\\_academicas\\_de\\_estudiantes\\_y\\_padres\\_migrantes\\_el\\_caso\\_de\\_Arica\\_en\\_la\\_frontera\\_de\\_Chile\\_y\\_Peru](https://www.researchgate.net/publication/316685504_Expectativas_academicas_de_estudiantes_y_padres_migrantes_el_caso_de_Arica_en_la_frontera_de_Chile_y_Peru)

Deutsche, W. (2019). “Bolivia tras 140 años demanda a Chile”. Recuperado el día 21 de noviembre del 2020 en: <https://www.dw.com/es/bolivia-tras-140-a%C3%B1os-demanda-contra-chile-por-el-mar-sigue-vigente/a-48040874>

Deutsche, W. (2020). “El conflicto mapuche se agrava en Chile”. Recuperado el día 21 de Noviembre del 2020 en : [https://www.dw.com/es/conflicto-mapuche-se-agrava-en-chile-con-descarrilamiento-de-tren/a-54387142#:~:text=Incidentes%20de%20violencia%20agravaron%20en,jueves%20\(30.07.2020\).](https://www.dw.com/es/conflicto-mapuche-se-agrava-en-chile-con-descarrilamiento-de-tren/a-54387142#:~:text=Incidentes%20de%20violencia%20agravaron%20en,jueves%20(30.07.2020).)

## **Fuentes Secundarias**

### **a. Artículos y capítulos de libros**

Aranda. V. (2011) “Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente”. Revista, Estudio. Pedagógico, vol. 37, N° 2, pp. 301-314. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052011000200018](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200018)

Arnaiz P. (1999). “El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual”.

Bernabé, M. (2012). “Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimiento necesario para la labor docente”. *Revista Educativa Hekademos*, 11, pp. 67-76.

Cabieses, B., Molina, A. y Obach, M. (2020) “La oportunidad de incorporar el bienestar subjetivo en la protección de la infancia y adolescencia en Chile.” Santiago, Chile. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-41062020000200183#:~:text=El%20bienestar%20subjetivo%20en%20particular,salud%20y%20logros%20personales%2D20](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062020000200183#:~:text=El%20bienestar%20subjetivo%20en%20particular,salud%20y%20logros%20personales%2D20)

Campos, J. (2018) “Artículo. Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano”. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* Vol. 17, N° 35. pp. 155-166. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6698551>

Caqueo, A., De Munter, K., Urzúa, A. y Saiz, J. (2014) “Entre lo aymara y lo chileno: escala de involucramiento en la cultura aymara (eica). Una aproximación interdisciplinar a la dimensión aymara en la vivencia intercultural de estudiantes de enseñanza básica del norte de Chile.” *Chungará, Arica* Vol. 46, N° 3. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-73562014000300007&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-73562014000300007&script=sci_arttext)

Cares, M. (2020). “Interculturalidad y convivencia escolar”. *UC Maule*, pp. 35-57. Disponible en: <https://doi.org/10.29035/ucmaule.58.35>

Castillo, J. y Contreras, D. (2014). “El Papel de la Educación en la formación del Bienestar Subjetivo para el Desarrollo Humano”. Santiago, Chile. Disponible en: <http://educacion2020.cl/documentos/el-papel-de-la-educacion-en-la-formacion-del-bienestar-subjetivo-para-el-desarrollo-humano-una-revision-del-caso-chileno>

Comboni, S. y Juárez, M. (2013). “Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes”. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (66), pp. 10-23. Disponible en: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/821/821>

Díaz, T. y Druker, S. (2007). “La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad.” Santiago, Chile. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v33n1/art04.pdf>

Figuerola L. (2015) “Educación e interculturalidad de mapuche: un análisis crítico de una etnografía escolar”. *Chungará Arica*. Vol. 47, N°4, pp.659-667. Disponible en:

Garrote, D., Arena, J. y Jimenez, S. (2018). “Educación intercultural en el aula: Profesorado y TIC”. España. Revista Prisma social. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/57829>

Ibáñez, N. y Druker, S. (2018) “La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción.” *Convergencia* Vol. 25, N° 78. Toluca. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140514352018000300227&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140514352018000300227&script=sci_arttext)

Ibáñez, N., Figueroa, A., Soledad, M. y Aros, A. (2018) “Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios.” *Estudio pedagógico*. Vol. 44, N° 1. Valdivia. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052018000100225&lang=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100225&lang=es)

Jiménez, F., Valdés, R., Hernández, M. y Fardella, C. (2020) “Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros”. *Revista, Educ. Pesqui.* Vol. 46, São Paulo. Disponible en: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022020000100542&lang=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022020000100542&lang=es)

Johnson, D. (2015). “Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares”. *Diálogo Andino*, Vol. 47, pp. 7-14. Disponible de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-26812015000200002](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812015000200002)

Joiko, S. y Vásquez, A. (2016) “Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Calidad en la educación* N° 45, Santiago. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652016000200005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652016000200005&script=sci_arttext&tlng=pt)

Lagos, S. y Zapata, R. (2020) “Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural.” *Revista Polis* vol. 19, N° 56. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682020000200240&lang=es](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682020000200240&lang=es)

- Montes, C. (2017). “La interculturalidad en la enseñanza de la historia: reflexiones teóricas y prácticas”. Revista digital FILHA (en línea). N°17. Disponible en: <http://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2017-12/la-interculturalidad-en-la-ensenanza-de-la-historia-reflexiones-teoricas-y-practicas-por-celia-montes-montanez>
- Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M. y Riquelme, P. (2017) “Sensibilidad intercultural de profesores chilenos que atienden a población escolar inmigrante”. Vol. 6, N° 1. pp. 75–82. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/268190659.pdf>
- Muñoz, A. (1997). “Educación intercultural. Teoría y Práctica”. Vol. 8, N°1. Madrid: Escuela Española.
- Nordgren, K y Jhansson, M. (2015). “Intercultural Historica and history education. Journal of Curriculum studies”, pp. 2-25.
- Novaro, G. (2011). “Introducción. Interculturalidad y Educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes”. En Novaro, G. (coord.). Buenos Aires: Biblos.
- Ordóñez, S. (2014). “La Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los indígenas de la Amazonía Peruana”. pp. 44-45. Perú.
- Pagés, J. (2000). “La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado”. N° 24. Barcelona.
- Palomino, A. y otros: “Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI”. Almería: Departamento de didáctica y Organización Escolar.
- Porras, J. (2010). “El valor de la educación intercultural”. Madrid España, Visión libro.
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F. y Corvalán, J. (2020). “Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual”. Un análisis basado en el caso de Chile. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-10432020000100337&lng=es&nrm=iso#B38](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-10432020000100337&lng=es&nrm=iso#B38)
- Ruiz, C. (2003). “Educación intercultural”. Una visión crítica. Barcelona: Octaedro

Sánchez, L. (2005). “La historia como ciencia” Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 1, Colombia. pp.54-82. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845005.pdf>

Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). “Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. Estudios Internacionales”. pp.153-182. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rei/v48n185/art08.pdf>

Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M. y Morales, K. (2019) “Migración no hispanoparlante en Chile: Tendiendo puentes lingüísticos e interculturales”. Diálogo Andino N° 57. Arica. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071926812018000300061&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071926812018000300061&script=sci_arttext&tlng=en)

Tevez, E. y Dueñas, S. (2019). “La interculturalidad en un aula de primaria: tensiones durante el tratamiento de la categoría inmigrante”. Revista Del IICE, (45), pp. 91-104. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/7225>

Touriñán, J. M. (2005). “Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica”. vol.47.

Touriñán, J. M. (2006). “La educación intercultural como ejercicio de educación en valores”. España. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/292159176\\_La\\_educacion\\_intercultural\\_como\\_ejercicio\\_de\\_educacion\\_en\\_valores](https://www.researchgate.net/publication/292159176_La_educacion_intercultural_como_ejercicio_de_educacion_en_valores)

Tubino, F. (2004). “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico” Lima, Perú. Disponible en: [https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf)

Turra, O. (2017). “Historia escolar en el contexto interétnico e intercultural mapuche”. Educ. Soc. vol. 38, N° 140. Concepción Chile. Disponible en: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000300791&lng=es&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300791&lng=es&tlng=es)

Valledor, L., Garcés, L. y Whipple, P. (2020). “Interculturalidad y prácticas docente en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos

migrantes de la comuna de Santiago”. pp.49-80. Disponible de:  
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/795/613>

Vázquez, G. (1994). “¿Es posible una teoría de la educación intercultural?” En M.A. Santos (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*, pp. 25-42. Barcelona: PPU

## **b. Libros**

Aguado, T. y Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. ALFA (comisión europea).

Cáritas. (1998). *Manual de formación intercultural para grupos multiculturales*. Madrid, España.

Chapman, A. (2012). *Yaganes del Cabo de Hornos*. Editorial Pehuén, Santiago de Chile.

Darwin, C. (1988). *El origen del hombre*. Editorial Ercilla, Chile.

Domeyko, I. (1846). *La Araucanía y sus habitantes*. Editorial UC, Santiago de Chile.

Escudero, J. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.

Fernández, J. (1974). *Didáctica*. Madrid: UNED.

Gay, C. (2019). *Uso y costumbres de los indios araucanos*. Editorial Taurus, Santiago de Chile. libro.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México. Disponible en:  
[https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)Tubino.

Huenchullán, C., Stang, A. y Hayde, C. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Chile. Disponible en:  
[https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129\\_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf)

Mariman, P., Caniuqueo, S., Millalén, J. y Levil, R. (2006). *¡¡...Escucha, Winka...!! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Editorial LOM, Santiago de Chile.

Pérez, V. (1859). *Ensayo sobre Chile*. Editorial UC, Santiago de Chile.

Quintriqueo, M., Quilaqueo, R., Gutiérrez, M. y Peña, F (2015). *Enseñanza de historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una perspectiva Intercultural*. Universidad Católica de Temuco. Chile. Disponible en: <http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/ciencias-sociales.pdf>

Stefoni, C., Riedemann, A., Stang, F., Guerrero, A., Garcés, A. y Camarena, M. (2017). *Guía Pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Ideas, experiencias y herramientas*. Santiago, Chile. Disponible en: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170102spa.pdf>

### **c. Otros**

Aymerich, J., Canales M. y Vivanco, M. (2003) “Encuesta Tolerancia y No Discriminación”. Disponible en: [http://www.facso.uchile.cl/documentos/encuesta-tolerancia-y-no-discriminacion-tercera-medicion-pdf-5207-kb\\_56703\\_5.pdf](http://www.facso.uchile.cl/documentos/encuesta-tolerancia-y-no-discriminacion-tercera-medicion-pdf-5207-kb_56703_5.pdf)

Educrea. (2000). “La educación intercultural y la educación valores”. Chile. Disponible en: <https://educrea.cl/la-educacion-intercultural-y-la-educacion-en-valores/>

Ellyot, J. (2016). “Un collar en mi bolsillo: ejercicio de ojos azules / ojos marrones”. Createspace.

Imaginario, Andrea (17/05/2019). "Interculturalidad". Disponible en: <https://www.significados.com/interculturalidad/>

Moratalla, I. (2005). “Una experiencia intercultural”. CIVE. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24520/5\\_05\\_2.pdf;jsessionid=DC08358756491CA74669127F6FE72943?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24520/5_05_2.pdf;jsessionid=DC08358756491CA74669127F6FE72943?sequence=1)

#### **d. Tesis**

Carihuentro, S. (2017). Saberes Mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche. Tesis, U de Chile. Santiago.

Disponible en:

[http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/carihuentro\\_s/sources/carihuentro\\_s.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/carihuentro_s/sources/carihuentro_s.pdf)

Muñoz, H. (2002), Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la Sociedad: ¿Paralelos o convergentes?, en Rumbo a la Interculturalidad en Educación, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica.