



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ  
*Universidad del Estado*

## SEGUNDA JORNADA REFLEXIÓN DOCENTE 2017

Red Escolar Regional Yatichaña



### **Educación intercultural en las escuelas de Arica y Parinacota**

Nociones, desafíos y buenas prácticas



**Educación intercultural  
en las escuelas de Arica y Parinacota**  
Nociones, desafíos y buenas prácticas

Carlos Mondaca Rojas  
Wilson Muñoz Henríquez  
Anna Hurtado Causa

Arica, 2018

Ediciones Universidad de Tarapacá  
Publicación realizada con los aportes del Convenio de Desempeño  
UTA1401

ISBN 978-956-6028-07-9  
Registro de Propiedad Intelectual 301027  
Arica, Chile, 2018

**Editor**

Dr. Carlos Mondaca Rojas  
Académico  
Departamento de Educación  
Universidad de Tarapacá

**Diseño**

Eduardo Araya Castro

**Fotografía Contraportada**

Gentileza de Chris Malebrán Hidalgo - Proyecto Chakana  
(ISBN 978-956-362-731-2)

# Índice

Introducción	9
Aspectos teóricos	13
Fundamentos conceptuales de la educación Intercultural	13
Discriminación y racismo en las escuelas del norte de Chile	27
Ciudadanía intercultural: una propuesta para la inclusión	33
Metodología	39
Resultados	45
Educación intercultural: nociones	45
Violencia histórica, subdesarrollo y Ley indígena	48
Discriminación y estigmatización	54
Lengua aymara	56
Buenas prácticas	67
Consideraciones finales	73
Bibliografía	77
Anexo: Listado de participantes al plenario	86



**Educación intercultural  
en las escuelas de Arica y Parinacota**  
Nociones, desafíos y buenas prácticas



## Introducción

La frontera septentrional de nuestro país contiene un crisol de identidades que históricamente se han manifestado en costumbres y tradiciones culturales en constante cambio, articulando un tejido sociocultural particular y complejo. En este contexto multicultural, uno de los aspectos distintivos de las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá ha sido la histórica presencia de la población Aymara, tanto en el ámbito rural como urbano, la cual ha moldeado de manera significativa el espacio sociocultural de la región. A ello se le suma la condición de frontera de sus territorios, la cual le ha permitido constituirse históricamente un escenario privilegiado no solo para el intercambio económico y político transfronterizo, sino también, y de manera muy especial, para el intercambio sociocultural.

Es en este escenario cultural diverso donde se implementaron a partir de las instituciones del Estado desde mediados de la década del noventa los Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Desde un inicio ésta se concibió para ser implementada en zonas rurales donde existiese una fuerte presencia de población indígena, implementándose a partir de una serie de iniciativas de organizaciones de base financiadas por organismos internacionales que buscaban rescatar las tradiciones y las lenguas indígenas. Su dinámica se acrecentó en pleno proceso de recuperación de la democracia, con la conformación de la Comisión de Estudios para los Pueblos Indígenas (CEPI), quien se hizo parte de la discusión con una agenda política para las instituciones del Estado que serían el soporte para su implementación desde la década del noventa en adelante.

Por otro lado, sabemos también que la migración posee una larga tradición en la frontera norte de Chile (Tapia & González 2014). Este espacio fronterizo se caracteriza por albergar importantes

flujos de movilidad con los países vecinos de Perú y Bolivia (Stefoni, 2003; 2004; 2005), posibilitando importantes procesos de intercambio económico, político y sociocultural (Guizardi & Garcés, 2013; Guizardi 2014; Rojas & Vicuña 2014; Vicuña y Rojas 2015). Este fenómeno se ha visto potenciado por las nuevas dinámicas migratorias que han incorporado un creciente número de estudiantes provenientes de otros países en el sistema educativo, acrecentando aún más la diversidad cultural de la región.

Esto ha generado un escenario intercultural emergente que plantea importantes desafíos a toda la comunidad educativa, tanto a nivel regional como nacional (Mondaca, Muñoz & Sánchez, 2016; Mondaca et al., 2015). En este complejo escenario, se espera que el sistema educativo debiese poseer las herramientas que logren la inclusión de estudiantes de orígenes y características diversas y la generación de ciudadanos interculturales acordes con esta realidad (Poblete, 2009). El reconocimiento oficial del Ministerio de Educación sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los estudiantes hijos de inmigrantes en establecimientos educacionales, ya es una realidad en los colegios y escuelas de la región. No obstante, existen importantes limitantes que impiden llevar a cabo esta integración de manera adecuada.

Por un lado, las evaluaciones institucionales y académicas sobre la EIB han vislumbrado un importante número de falencias en su implementación en la zona. Uno de los principales cuestionamientos ha sido que el Programa de EIB solo se ha dirigido e implementado en contextos indígenas locales, estableciéndose como un modelo de interculturalidad acotado a la ruralidad e insuficiente para alcanzar una inclusión social más amplia (Cañulef, 1998; Sánchez, 2001; Mondaca, 2003; Fernández, 2003; Le-Bert, 2004; Rother, 2005; Riedeman, 2008; Sir, 2009; MINEDUC, 2011; Raviola, 2011; García, 2012).

Mondaca, Gajardo & Sánchez (2014), y Mondaca, Rivera & Gajardo (2014), sostienen además que lo que caracterizaría al

sistema educativo regional es que aplica un currículum de tipo hegemónico, nacionalista, y que utiliza a la educación intercultural bilingüe (EIB) como la única forma de contacto con la diversidad cultural, aludiendo exclusivamente a lo indígena (Mondaca & Gajardo, 2013). Así, se prestaría poca atención a las necesidades de aprendizajes de los estudiantes de colectivos diversos desde el currículum y desde las prácticas docentes, excluyendo a estudiantes culturalmente distintos. Incluso los programas que atienden la diversidad como la educación intercultural bilingüe, más bien tienden a reforzar la asimilación que ha reconfigurar esta estructura (Mondaca & Gajardo, 2013).

Estos hallazgos regionales se enmarcan dentro de una producción científica reciente que ha tematizado la relación entre la migración y el sistema educativo en Chile, centradas principalmente en las diferenciaciones que existen entre estudiantes chilenos e inmigrantes de la Región Metropolitana del país (Tijoux, 2013; Joiko & Vásquez, 2016). En general, la evidencia muestra que las escuelas chilenas no incorporarían formalmente la atención de colectivos vulnerables. De manera que si bien las normativas y los discursos facilitan la incorporación de los hijos de inmigrantes a los establecimientos educativos chilenos (siguiendo la Declaración Universal de los Derechos Humanos), en la práctica este derecho se ha visto denegado y postergado, pues hay evidencia de discriminación y segregación de estudiantes inmigrantes debido a que los procesos de integración utilizados son de tipo asimilacionista (Mardones, 2006).

Este libro se inserta dentro de esta línea de investigación existente e intenta ser un aporte puntual al respecto. Su objetivo es entregar evidencia teórica y empírica sobre la educación Intercultural y la diversidad cultural en la Región de Arica y Parinacota, con el fin de difundir estos resultados a un público amplio y que puedan servir como antecedente para proponer futuras mejoras al sistema educativo regional.

El libro está dividido en cuatro apartados. Primero realizamos una revisión bibliográfica sobre la Educación intercultural, tanto a nivel legal como teórico-conceptual, para luego tratar el tema de la discriminación y ofrecer una propuesta de ciudadanía para alcanzar la inclusión de la diversidad cultural en la región. En segundo lugar, realizamos una breve descripción de la metodología que utilizamos para recopilar y analizar la información empírica obtenida durante la celebración de las Segundas Jornadas de Reflexión Docente que propició la Universidad de Tarapacá el año 2017.

En el tercer apartado se muestran los principales resultados obtenidos en la jornada de reflexión en la voz de los docentes y directivos que participaron en este evento, centrándonos en la noción que los participantes poseen de la educación intercultural, la desigualdad histórica y el subdesarrollo que caracterizaría a la zona bajo estudio, la ley indígena y la enseñanza de la lengua aymara, la presencia de discriminación y finalmente las buenas prácticas que los participantes conocían directamente sobre este tema. Por último, realizamos algunas reflexiones finales basadas en la evidencia recopilada.

## Aspectos teóricos

### Fundamentos conceptuales de la Educación Intercultural

El sistema escolar de la Región de Arica y Parinacota acoge a estudiantes chilenos y de poblaciones originarias (aymaras, quechuas y afrodescendientes), a lo que se suman los hijos e hijas de inmigrantes, lo que complejiza la política pública en materia de interculturalidad e inclusión. Desde una perspectiva educativa, es fundamental tomar en cuenta los siguientes aspectos señalados por Leiva (2012: 25):

“En primer lugar, una reflexión coherente y rigurosa sobre la educación en contextos educativos interculturales tiene que partir de una elaboración consciente, reflexiva y compleja sobre el concepto de cultura, para que la valoración de la diversidad cultural sea considerada de forma crítica (Jordán, 1994)”.

En Chile, el tema es una discusión abierta a las posibilidades y desafíos que implica para el sistema escolar la incorporación de estudiantes diversos, lo que ha planteado diferentes retos para el aprendizaje y para el goce efectivo de los niños al derecho a la educación. Esto involucra cómo mantenemos el clima escolar y la convivencia en la diversidad. Leiva agrega:

“En segundo lugar, es necesario destacar que una educación que pretenda favorecer la interculturalidad debe promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, y no solamente a los alumnos de origen inmigrante (Aguado, 1991); esto es, se debe fundamentar en una visión educativa inclusiva”.

Esta premisa cobra relevancia si se considera que las poblaciones con diversos orígenes étnicos y nacionales se concentra en regiones determinadas de Chile, destacándose especialmente

el norte de Chile. Entonces, el principal desafío es la inclusión efectiva de estos jóvenes en el sistema y cultura escolar, resguardando la integridad de sus procesos pedagógicos. Ante ello el autor señala:

“En tercer lugar, este tipo de educación nos debe hacer reflexionar sobre elaboraciones y propuestas pedagógicas que afecten a todas las dimensiones del proceso educativo, ya que favorecer la diversidad cultural como valor educativo positivo y enriquecedor requiere espacios críticos de reflexión en la acción educativa práctica”.

Resulta fundamental que se abran espacios pedagógicos interculturales y se generen condiciones para debatir, socializar y poner en común conceptos que, en la práctica diaria, se entienden como sinónimos, pero que en la realidad no lo son. Donde lo más importante es cambiar la cultura escolar, y donde muchas veces falta un mayor compromiso a la hora de asumir y generar oportunidades de un efectivo diálogo dentro de las aulas. Agrega:

“En cuarto lugar, un aspecto fundamental de una educación que pretenda erigirse como verdaderamente intercultural debe promover condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales. Para conseguir estos espacios ciertos de intercambio intercultural, la adquisición de competencias interculturales –como conjunto de actitudes, valores y comportamientos de receptividad positiva hacia la diversidad- en todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, comunidad sociocultural) es un elemento fundamental. Además, creemos necesario que estas competencias modulen la práctica educativa de la vida escolar, sobre todo aquellos

centros donde la diversidad cultural sea el eje vertebrador en su cotidianidad y vivencia educativa”.

La política pública en Chile debe aportar para lograr estos espacios, pero uno de los principales problemas es que los establecimientos que cuentan en su matrícula con estudiantes de este tipo no reciben la Subvención Escolar Preferencial (SEP), lo que impide que la escuela no pueda contratar al personal necesario, ni generar estrategias para dar solución a sus situaciones utilizando estos recursos, ni tampoco puede hacerse cargo de la situación de los padres que se encuentran en situación de irregularidad en su documentación, pues para el sistema escolar no existen (Mondaca, 2018).

Las competencias interculturales implican que debemos innovar ante la presencia de niños de orígenes diversos. Se debe entender a la escuela como garante del derecho del acceso a la educación. Para ello se debe considerar la necesidad de una inclusión curricular y en los textos escolares; la valoración de la diversidad y el reconocimiento de las identidades culturales; que las escuelas sean capaces de garantizar los mismos derechos para todos los estudiantes; la necesidad de capacitar a los docentes de aula, como a los que están recién estudiando, para el trabajo con niños diversos. En este contexto educativo, estos puntos son claves para implementar una educación con pertinencia cultural, pues se debería en el corto tiempo:

“...asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a la formación técnica, profesional y superior asequible y de calidad, incluida la enseñanza universitaria.” Y también se deberían “...eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.”,

y por ende a las poblaciones migrantes que se insertan en distintos países del orbe y de forma particular en nuestra región (UNESCO, 2015: 331).

Esta perspectiva se debe enseñar desde la escuela, basándose en cuatro nociones relevantes con los cuales se puede construir el concepto de Educación Intercultural: diversidad, cultura, ciudadanía e identidad. Según Leiva (2012), un punto importante a considerar es que cuando se intenta definir educación intercultural se debe pensar como un paradigma teórico basado en un diálogo entre iguales, pero que contiene diferencias; y que cuando se acomete la idea de una educación inclusiva, se refiere más concretamente a cómo se desarrolla la metacognición en el profesorado de la conceptualización de la diferencia y no de la diferenciación. En palabras de López (en Leiva, 2012: 19):

“...la percepción que tenga aquél –(el profesor)- del alumnado inmigrante y de los procesos de aprendizaje van a depender los modelos educativos que ponga en juego: el respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es de un valor extraordinario, hoy en día, en nuestras escuelas, entendiéndola no sólo como igualdad de oportunidades sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir hablamos de oportunidades equivalentes.”

En esta misma línea, la interculturalidad no sólo involucra coexistencia, sino también una comunicación entre colectivos diversos, lo cual permitiría ir generando relaciones dialógicas entre pares y entre toda la comunidad educativa. Teóricamente esto llevaría inevitablemente hacia una transformación social y educativa. De manera que esta comunicación es vital para generar un diálogo intercultural, que comprenda la cultura como algo dinámico que se construye entre todos y que acoge las diferencias y características individuales. Esto muestra que el concepto de educación intercultural debe tener en cuenta el planteamiento de

oportunidades equivalentes, que deben fomentar el desarrollo de competencias cognitivas y socioculturales, sustentadas en cuatro bases conceptuales (Leiva, 2012:29-41):

a. Diversidad. Debemos asumir una cultura de la diversidad, siendo este último un "...concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta" (Leiva, 2012: 29, 30), donde ningún tipo de diferencia personal, social o cultural pueda dar motivo para la exclusión, siendo la diversidad una valoración positiva de las diferencias. Palabras que había utilizado premonitoriamente Aguado (2003) sobre los grandes desafíos de la Pedagogía Intercultural.

Al respecto, Leiva (2012, citando a Díaz-Aguado, 2002 y Aguado, 2003), plantea una serie de puntos de inflexión para la reflexión y el análisis de una efectiva pedagogía intercultural, los cuales resumimos a continuación:

- Un análisis y posterior reflexión coherente y rigurosa de educación intercultural, debe partir de un diseño consciente, reflexivo y complejo del concepto de cultura, para que la "... diversidad cultural sea considerada de forma crítica."
- Una educación intercultural "debe promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto."
- La reflexión sobre las propuestas educativas debe influir en todas las dimensiones de la gestión y proceso docente con énfasis en la innovación educativa.
- Se debe "...promover condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales."

Por lo anterior, se entendería a la diversidad como un proyecto que es parte de una política pública centrada en el contexto educativo de oportunidades equivalentes, más allá de la desigualdad y de la diferenciación de los colectivos diversos y autóctonos. Actualmente en Chile aún se atiende la diversidad bajo actitudes y comportamientos paternalistas, o en el mejor de los casos, aceptando algunas estrategias que significan aportes a las comunidades indígenas; pero aún no se alcanza un convencimiento de la legitimidad de las medidas aplicadas, pensando más bien que se está en presencia de medidas inconducentes y que tienden a aceptar las presiones ejercidas por las organizaciones indígenas (Garrido, 2002).

También, se ha planteado la necesidad de provocar un diálogo entre culturas que permita reconocer al otro como un hermano, distinto, pero igual en dignidad. Esto buscaría promover la igualdad de oportunidades en los desafíos y deberes, otorgar a todos y cada uno de los alumnos(as) la posibilidad de desarrollar su identidad, posibilitar una educación de calidad para todos que promueva su inserción en un mundo plural, propiciar un trabajo cooperativo y alcanzar un desarrollo efectivo, tanto en lo personal como en lo social, de la mano de la creatividad y la reflexión crítica. Lo anterior permite comprender la diversidad en el marco de la multiculturalidad, que ha sido el marco de presentación a nivel país, teniendo referencia las culturas de grupos o colectivos diversos que se sitúan ante la realidad de una determinada manera, evidenciando la coexistencia de una multiplicidad de grupos y culturas (Mondaca y Gajardo, 2015).

En este escenario, la escuela requiere cambios curriculares, los cuales sólo se pueden hacer en la medida que lo permite la normativa oficial; pese a que cada escuela tiene el derecho, bajo ciertas restricciones señaladas en los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos, de formular su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI). En este contexto se observa una importante fragmentación que ha hecho posible la exclusión de

la diversidad presente en nuestro país en los planes y programas de estudio. Y no sólo de ello, sino también de sus estilos de aprendizaje, su historia, su lengua, etc. Por esto hay autores que plantean que educar para la ciudadanía intercultural no puede ser considerado una situación trivial o un lujo, sino más bien una necesidad actual (Mondaca, Gajardo y Sánchez, 2014).

b. Cultura. La cultura es una variable individual y colectiva, dinámica en el tiempo y producto de los procesos de socialización de los individuos. En palabras de Ansión y turbino (2007: 40): “una cultura determinada es así una característica (cambiante, aunque también muy enraizada en la historia personal) de los individuos que la comparten”.

Si la interculturalidad es la relación simétrica entre culturas, o entre colectivos que comparten culturas diferentes; se posiciona de manera conflictiva con la perspectiva multicultural, pues esta última no contempla la relación simétrica entre grupos culturales, siendo necesaria la incorporación de una mirada que considere y promueva “...nuevas interacciones sociales y culturales que cambien y transformen la convivencia” (Leiva, 2012: 32).

Para ello, el primer paso necesario es dejar fuera la idea de la homogeneidad y la tendencia a la integración asimilacionista que caracterizan a los modelos clásicos de interculturalidad o integración. Esto facilitaría la comprensión de que la cultura busca la diferencia por sobre la homogeneidad, y para ello la escuela es fundamental, pues se trata de “un espacio idóneo donde combatir el racismo, la discriminación y la xenofobia” (Leiva, 2012: 32).

Carrasco, Pamies y Narciso (2012) se adhieren en este punto al dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el Libro Verde - inmigración movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE (2009), donde se ponen de manifiesto los efectos negativos que la segregación física y social del alumnado diverso tiene en las escuelas o en espacios escolares

específicos. En estas consideraciones, y como establece el punto 36 de los acuerdos del Parlamento Europeo, hay que tener en cuenta que todo el alumnado debe recibir un trato igualitario, y el profesorado y las escuelas deben considerar la diversidad como una situación crecientemente habitual, no extraordinaria y que debe estar en el marco de las prácticas culturales de los diversos colectivos.

Podemos sostener que las diferencias culturales dan a los centros educativos características particulares que no deben ser consideradas negativas. Por eso un buen conocimiento de esta situación cultural, así como la capacitación de profesores en lengua y cultura de la diferencia es fundamental, otorgándole un significado positivo a esta realidad. En palabras de Leiva (2012: 33):

“...la cultura supone ante todo un proceso de aprendizaje, ya que se aprende y se transmite en múltiples redes de significados sociales (Pérez Gómez, 1998). Realmente, a través del proceso de socialización aprendemos los diferentes elementos que componen la cultura (la lengua, formas de comportarnos, formas de relacionarlos, formas de ver el mundo, etc.), pero la complejidad de los nuevos escenarios sociales hace que la forma de producirse los propios mecanismos de socialización estén modulando entre la convergencia y la divergencia cognitiva, afectiva y conductual (Bartolomé, 2002).

Carrasco y Pamies (2012:), reafirman esta idea señalando que no hace falta ir más allá de lo que señala un organismo como la OCDE (2009), cuando sostiene que la apuesta por una educación de calidad e inclusiva en los procesos de acogida escolar y comunitaria supondría: proporcionar a los niños un apoyo lingüístico continuado y coherente desde preescolar hasta los niveles educativos más altos, valorar y validar la competencia en las lenguas maternas de ellos y sus familiares, incluir aspectos

de desarrollo lingüístico en la formación de todo el profesorado y asegurar su cooperación, y dotar de servicios de apoyo y asesoramiento para el personal docente.

La complejidad de estas propuestas a nivel de Chile es que la interacción que implica el proceso de enseñanza aprendizaje en nuestras aulas, junto a la violencia simbólica ejercida por los profesores en la reproducción de los campos y habitus culturales que bajo la cultura dominante chilena (Bourdieu y Passeron, 1996), atenta contra la educación intercultural. Por eso es especialmente difícil tener discursos de inclusión e interculturalidad efectivos y eficientes, cuando en las aulas del norte de Chile se vive con fuerza la idea de la frontera que delimita a los otros, donde la homogenización y la asimilación se instauran a través de una falsa integración, y donde los discursos sobre interculturalidad no trascienden lo meramente lingüístico (Mondaca, 2018).

Un mejoramiento en la política pública permitirá prácticas interculturales. Entender la cultura como diálogo entre diversidades podría permitir cambios desde el currículum, las prácticas pedagógicas, la convivencia y para eso es necesario que la política pública se plantee a futuro una cultura heterogénea por sobre una hegemónica y nacionalista en las aulas de las escuelas.

c. Ciudadanía. Es el concepto clave de la educación intercultural, pues una formación sólida en formación ciudadana, derechos humanos y educación cívica implica la participación de la comunidad educativa: apoderados, directivos, profesores y estudiantes idealmente comprometidos con sus procesos de participación influenciados en elementos democráticos y educativos. Lo que en palabras de Leiva (2012: 35), citando a Bartolomé y Cabrera (2003) es que se:

“Defienden [como] una concepción holística y global de la ciudadanía, partiendo de procesos educativos deseables-valoración positiva de las diferencias culturales, vivencia

y convivencia de los valores democráticos de igualdad y solidaridad-, así como de una reflexión profunda acerca de la comprensión de la sociedad como escenario ecológico que haría fundamental la construcción de (...) una ciudadanía intercultural a la vez activa, responsable y crítica” (Ibíd., p.46).

Así, se entendería la formación desde la educación intercultural, sustentada en la enseñanza y aprendizaje como formación de individuos y fundamento de un orden social. Esto permitiría trabajar en la consecución de deberes y derechos de la comunidad, apoderados, colectivos diversos, profesores y alumnos en la diferencia y en la igualdad de oportunidades equivalentes.

Para Poblete (2009), la ciudadanía intercultural esta debería partir desde los procesos educativos desde una perspectiva que involucre tres grandes temas: los derechos específicos de grupos étnicos, culturales o minorías nacionales; la lucha contra el prejuicio racial; y la búsqueda de formas de integración interétnica no asimilacionista. Esto es lo que ha ocurrido en cierta medida los países donde se han asentado definitivamente masas de origen foráneo y donde los sistemas educativos y la pedagogía se han adaptado a las exigencias de un mundo cada vez más transnacionalizado.

La educación intercultural en este sentido funciona como un hilo conductor para toda intervención que tenga en vistas la promoción de una nueva forma de entender la diversidad y la manera en que la escuela se hace cargo de ella en los espacios cotidianos. Bravo (2012: 48) señala al respecto que:

“Basta visitar el sitio de Internet del Ministerio de Educación de Chile para comprender que la idea entorno a la interculturalidad en educación mantiene una lectura unidireccional del concepto, y en este caso, ligada íntimamente a los pueblos originarios de nuestro país, sin perjuicio de ello, se hace necesario entonces, complejizar la

noción de interculturalidad en la educación de Chile, como un hecho social dinámico, en constante transformación que relata y pone de manifiesto las particularidades y tensiones de las identidades de quienes actualmente habitan en nuestro sistema educacional, por lo mismo, la incorporación a la noción de interculturalidad de ideas significativas en torno a la inmigración pondría de manifiesto el reconocimiento que nuestro sistema hace de esta realidad.”

De acuerdo con lo anterior, Bravo sugiere que la idea de interculturalidad debería estar estrechamente ligada a la idea de diversidad y ciudadanía, porque no se trata solamente de ampliar el concepto hacia “nuevas minorías” como un ejercicio de economía redistributiva, si no precisamente de reflexionar sobre cuál es el objetivo de convocar a la interculturalidad al aula de clases. Dicho de otro modo, la intención de un aula intercultural debería ser la búsqueda de las tensiones y de los conflictos que se pueden generar y por consiguiente la resolución dialógica que permita, por cierto, la generación de aprendizajes y no la observancia y aceptación pasiva de las diferencias étnicas o culturales. En esta misma línea, Ansión y Tubino (2007: 5) nos plantean la importancia de:

“Desentrañar las múltiples y conflictivas relaciones derivadas de una historia de conquista y dominación, de hegemonía e incomprensión, representa una tarea aun ampliamente pendiente en América Latina. Concebir formas de ciudadanía que reconozcan derechos auténticos para todos y, a la vez, respeten las diferencias entre los pueblos (tanto en sus concepciones del mundo como en lo que toca a sus sensibilidades) es un reto aún mayor.”

Consideramos que en las aulas del norte de Chile es imperativo aportar a las políticas en torno a la migración, la interculturalidad y la inclusión. Se deben replantear conceptos como el de

ciudadanía, democracia y derechos humanos, pues ya es un territorio que evidencia tanto la presencia alumnos de pueblos originario como también de migrantes en sus escuelas (Mondaca y Gajardo 2013). En este sentido, la educación ofrece un punto interesante desde donde enfocar esta nueva mirada. Aquí se hace posible observar a alumnos y apoderados asumiéndose a sí mismos en un nuevo entorno y a los educadores como los primeros agentes con relación directa de la sociedad dominante y receptora (Mondaca, Gajardo y Sánchez, 2014).

Una educación intercultural para la ciudadanía global implica la renovación de la visión de los derechos humanos, la tolerancia y la aceptación de la diversidad haciendo del proceso de enseñanza-aprendizaje más participativo y democrático (Meléndez, 2012). Para esto es necesario, como lo plantea Garrido (2002), reconceptualizar el concepto de ciudadanía y aceptar lo diferente, y por consiguiente, respetar las culturas, lo que deriva en agregar nuevos contenidos al currículum escolar, cambiar estrategias pedagógicas, e incluso reformular la formación de los docentes (Mondaca y Gajardo, 2015)

d. Identidad. Los procesos de etnogénesis y el auge de la conceptualización de la etnicidad desde la década de los ochenta provocaron la exacerbación de las identidades étnicas, culturales, religiosas e incluso nacionales en Chile. Esto complejizó el término de identidad, pues su esencialización hacia lo autóctono tensionó las ciencias sociales, sobre todo debido a la vertiginosa dinámica de los cambios políticos, económicos, sociales y culturales de las últimas décadas.

Hoy en día en educación y de forma particular en la educación intercultural, se utiliza la idea de identidad cultural para definir la compleja red de interacciones que se producen en el sistema educativo. Leiva (2012: 37), citando a Ruiz (2003), plantea la importancia de:

“...atender los procesos de construcción identitaria desde la multiplicidad de significados y adscripciones que una misma persona puede implicar(se) en su propio “ser” y “estar” consigo mismo y con los demás. De esta manera, podemos señalar que existen diferentes perspectivas que confluyen en la consideración positiva de que una misma persona posee y construye múltiples identidades en múltiples contextos sociales, no de manera lineal o yuxtapuesta, sino de manera interactiva y dinámica”.

La identidad en Chile ante la diversidad cultural ha debido replantearse desde la identidad nacional o la adscripción étnica, hacia la idea de diversidad cultural. Mujica (2007: 11) señala que: “... las identidades tanto individuales como colectivas no son un conjunto de elementos aglutinados o el resultado de una suma de rasgos reunidos por diversas circunstancias. Las identidades son, más bien, construcciones sociales que tienden a definirse como lo propio dentro de un conjunto social y en la medida en que van señalando las fronteras de algo o alguien y de este modo van marcando la diferencia respecto de los otros.” En este sentido, agrega que:

“...las personas y los grupos, para definir sus identidades y sus culturas, se valen de un conjunto de elementos como ser parte de una historia, de un lugar, de una comunidad y de una familia. Asimismo, son importantes también las maneras de organizar sus actividades productivas, políticas y culturales; como el uso de una lengua y las maneras de comunicarse, los conocimientos y las creencias, y los sistemas de valores. Sin embargo, la formación de estas identidades está en un permanente proceso de cambio impulsado por tendencias en las que tanto los actores individuales como los colectivos tratan de determinar o fijar –como dice Maalouf– aquello que constituye esa realidad “compleja, única, irremplazable, imposible de confundirse con ninguna otra” (1999: 32)”.

En el norte de Chile, la construcción de identidades tiene demandas particulares a la educación intercultural, como lo señaló la actual Alcaldesa de la Comuna de Putre y Parinacota, Maricel Gutiérrez (Revista Qué Pasa, 23 de octubre de 2010: 27):

“...que se construya una relación de igualdad y respeto -no de tolerancia- entre las diferentes culturas que habitan su territorio. Esto no quita identidad, sino que la complementa y enriquece. Implicaría mayores esfuerzos administrativos y económicos, pero también fortalecimiento de las lenguas originarias, en este caso, aymara. A través de nuestra lengua se transmite nuestra cultura y nuestra forma de vida. Actualmente hay una relación, pero es desigual en toda la enseñanza. Con esto Chile poseería mayor acervo en idiomas y se podría impulsar un modelo trilingüe: hablar un idioma materno, uno nacional y uno internacional, lo que permitiría a la sociedad chilena mayor comunicación y afectividad en el contexto global. Nuestra historia, conocimientos y tecnologías serían visibles en el contexto nacional, y los currículums se enriquecerían de contenidos que otorgan identidad a Chile. Creo que esto permitiría un diálogo más horizontal en el plano internacional, puesto que se deja de ser un desconocido entre las culturas del mundo. Esto conlleva al aprecio por las diferencias”.

En este contexto, la escuela puede ser un soporte para la instalación de una educación intercultural que pueda instalar las capacidades de diálogo dentro de la escuela. Esto permitiría la construcción de identificaciones culturales diversas en Chile, donde se propicie la interculturalidad como un proceso de interacciones entre varias culturas y que permita la integración de estudiantes en diversos contextos culturales (Mondaca, 2018).

## **Discriminación y racismo en las escuelas del norte de Chile**

La temática del racismo y la discriminación es una temática reciente los estudios de Tijoux (2011), Stefoni, Stang y Riedemann (2016), plantean cómo los estudios sobre migración y racismo son capaces de identificar una matriz que está presente desde las oleadas migratorias en los siglos XIX y XX, en la que las personas de origen europeo serían superiores a las personas de origen africano e indígena. Esa lógica diferenciadora no sólo operaría a un nivel cultural-simbólico, sino que se traduciría en jerarquías y desigualdades entre distintos grupos étnicos.

En ese contexto, un grupo importante de autores han dado cuenta de la existencia de lógicas y prácticas de tipo racista y de discriminación que operan en el sistema escolar. Estos estudios se han desarrollado en el centro de país y preferentemente con población de origen afrodescendiente (haitianos, colombianos y peruanos).

El racismo se suele entender desde dos puntos de vistas. Por un lado, como “valoración de diferencias biológicas, sean estas reales o imaginarias, en beneficio de quien hace la definición y en desmedro de quien es sujeto de esa definición, con el fin de justificar hostilidad (social o física) y agresión” (Memmi, 2000 Citado en Riedemann y Stefoni, 2015: 195). Y, por otro lado, como una construcción social que es parte de una ideología que busca convencer de la existencia real de las razas y de su organización en un sistema jerárquico ‘natural’” (Ibídem). En síntesis, se trata de diferencia y relación que tienen la idea de un racismo natural y uno cultural.

Es importante señalar que las matrices de discriminación y racismo son de tipo estructural en Chile. Esto quiere decir que no son cuestiones esporádicas que se reduzcan a episodios puntuales, sino que son lógicas de construcción de la otredad

en sistemas jerárquicos que reproducen desigualdades (Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015). Además, estas lógicas y prácticas permean gran parte de las relaciones sociales que se producen al interior de las instituciones escolares, en un contexto social caracterizado por importantes niveles de migración.

Tijoux (2013) estudió estos fenómenos en escuelas del centro de Santiago. Ella muestra cómo los alumnos, fundamentalmente de origen peruano, son discriminados y maltratados por su origen en las instituciones escolares. Esto, tanto por profesionales y por otros alumnos. Sin embargo, es paradójico que estos alumnos y alumnas de origen peruano resultaron ser importantes para la sobrevivencia de los colegios, pues llegaron a engrosar la matrícula de los establecimientos municipales.

Es importante considerar el año en que se realiza este estudio, pues efectivamente la llegada de personas haitianas comienza a crecer e intensificarse sólo recientemente. Es así como según información citada por las autoras, en 2008 la población haitiana en Chile llegaba sólo a unas 100 personas, en el año 2011 sube a cerca de 3.000. Estas cifras confirman “el planteamiento de que de manera posterior al terremoto de 2010 la emigración haitiana aumentó, y como ha sido evidente, parte de ella eligió a Chile, y en particular Santiago, como destino migratorio” (Riedemann & Stefoni, 2015: 3).

Este estudio es importante porque contrasta la existencia de prácticas racistas con las narrativas de varios actores en las comunidades escolares que niegan la existencia de dicho racismo. Las autoras indican que es común observar estrategias de invisibilización de estas narrativas, pues este dispositivo y sus prácticas asociadas son vistos en la actualidad como políticamente incorrectas.

En ese contexto, indican siguiendo a van Dijk (1992), que “la negación del racismo es una de las características centrales

del racismo contemporáneo” (Riedemann & Stefoni, 2015: 42). Sin embargo, en su estudio muestran cómo el racismo afecta a alumnos y alumnas haitianas en la vida cotidiana de la escuela. Y eso lo ejemplifican con varios hechos de violencia tanto física como simbólica que personas de esa comunidad han sufrido al interior de los liceos donde realizaron sus estudios.

En un artículo que se enfoca en cuestiones de tipo curricular, Hernández (2016: 167) menciona que los principales motivos asociados a la discriminación por parte de estudiantes chilenos se relacionan con rasgos físicos y origen nacional. Específicamente, los grupos que frecuentemente reciben tratos vejatorios y ofensivos son los estudiantes peruanos y afrocolombianos. Y, además, agrega que “es importante advertir que de todas las nacionalidades mencionadas, los más discriminados son los peruanos”.

A partir de la existencia de varios estudios que han indagado en las dinámicas de discriminación y racismo presentes en el sistema escolar, se puede concluir que la discriminación es estructural, con raíces históricas profundas en la sociedad chilena, y que afectan a las personas migrantes por su origen nacional y por sus rasgos físicos. No obstante, esta situación convive con que en las narrativas de muchos actores del sistema escolar estas prácticas simplemente se niegan. Para salvar esta tensión – la existencia de racismo y su negación – los autores han recurrido fundamentalmente a la metodología cualitativa, combinando técnicas como las entrevistas, los grupos focales y las observaciones. Por ejemplo, en su estudio Tijoux combinó “observaciones a niños y niñas, entrevistas en profundidad a adultos, entrevistas en forma de conversaciones breves a los niños” (Tijoux, 2013: 84).

Cabe destacar que las observaciones con niños y niñas buscaron reconstruir los sentidos asociadas a distintos lugares del mundo cotidiano de ellos: plazas, salas, el camino a la escuela, etc.

Estos son espacios sociales, donde diversas prácticas como la violencia y la discriminación emergen día a día. Por su parte, Stefoni y Riedemann utilizaron entrevistas y grupos focales, y los discursos producidos fueron examinados con la técnica de Análisis Crítico del Discurso, que busca dilucidar los contenidos latentes – no necesariamente manifiestos – en los relatos de las personas (Riedemann & Stefoni, 2015: 195-196).

A través del uso combinado de técnicas de tipo cualitativo, fue posible iluminar fenómenos que, sin la percatación metodológica necesaria, pueden quedar invisibilizados. Por último, en términos de paradigma destacan aquellos que buscan comprender cuestiones sociales desde el lenguaje, las representaciones y los relatos de los actores. Dada las características de los fenómenos a estudiar – el racismo y la discriminación – parece coherente optar por este tipo de enfoques.

Para el caso del norte, Mondaca, Muñoz y Gairín, (2018), sostienen que el sistema educacional formal no ha desarrollado mecanismos institucionales de integración sociocultural que permitan una adecuada inserción de los estudiantes de origen extranjero en las escuelas chilenas; por lo cual, diversos agentes sociales (estudiantes, padres y apoderados) han debido desplegar estrategias y prácticas específicas de inserción adaptadas al contexto local, generando mecanismos emergentes de integración sociocultural.

Sabemos que la intolerancia, el rechazo y la ignorancia hacia la migración, son entes determinantes para el nacimiento de conductas discriminatorias (racismo y xenofobia) desembocando, no pocas veces, en la marginación y la exclusión social. Según Rodríguez et al., (2007), factores tales como los ingresos, la clase social, la raza, el género, el origen étnico, la nacionalidad, la filiación religiosa o la ideología política dan lugar a las formas de discriminación. Práctica que hoy en día es definida como una conducta inadecuada, ya que se centra en el rechazo, clasificación

y la indiferencia hacia otros por las divergencias mencionadas anteriormente (Mondaca, 2018).

En este contexto, los modelos de interculturalidad propuestos a nivel global dan cuenta de cómo han sido concebidos estos fenómenos. Al respecto, Escarbajal (2010) presenta un recuento teórico e histórico de las características de los modelos interculturales que permiten clarificar la interculturalidad con relación a los inmigrantes como fenómeno teórico y de estudio, evidenciando que no se trata de una receta única en su implementación, ni tampoco es una única vía de soluciones para lograr la efectiva articulación con la sociedad mayoritaria. Estos modelos (Escarbajal 2010: 36-37), nos ofrecen tres conclusiones:

1. El modo de integración adoptado manifiesta inmigrantes sin derechos, paradójicamente a la vez debería ser una persona sin obligaciones o deberes, por lo que si quisiera, podría no cumplir las normas; pero eso no sucede en la realidad.
2. La integración debe atender las normas democráticas y el sentido común por la libertad e igualdad de oportunidades y equilibrio de las instituciones de un país, pero no debería dar cuenta de la homogeneidad cultural.
3. La integración con "... apego a las libertades públicas e instituciones que las garantizan, no vinculación a la unidad étnica, cultural o religiosa."

En este sentido, si bien en Chile las escuelas tienen un rol fundamental para aminorar la exclusión, los estereotipos que subyacen en el proceso de integración e interacción de los niños de diversos orígenes, están influenciados por representaciones con un trasfondo histórico, sobre todo con peruanos y bolivianos producto de la Guerra del Pacífico, lo que ha generado a través del tiempo un sentido de superioridad sobre los otros; que suma

un sentido eugenésico de blanqueamiento como descendiente de europeo, negando e invisibilizando la diversidad cultural dentro del propio país.

Por lo tanto, es necesario que exista contacto con lo diverso y los establecimientos debieran contribuir a fomentar estos espacios de interacción. La situación real dista mucho de las convenciones internacionales firmadas por Chile, por ejemplo, en los planteamientos que se encuentran en el Artículo N° 1 de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2002: 4) se plantea que:

“La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”.

En esta investigación entendemos a la interculturalidad y la inclusión como conceptos que apuntan a toda la diversidad: el primero como un elemento teórico conceptual y el otro como el *practicum* de este paradigma sociocultural. En síntesis, entendemos que la interculturalidad “supone la convivencia entre diferentes culturas, pero también el conocimiento de las mismas, la interrelación y la búsqueda de elementos comunes, lo que dará como consecuencia el enriquecimiento cultural de todos” (Escarbajal 2010:36; citando a Casanova, 2005: 24-25).

## Ciudadanía intercultural: una propuesta para la inclusión

Una educación inclusiva debe considerar al diálogo intercultural como un eje central de desarrollo, donde la formación educativa es una práctica pedagógica que debe considerar: el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la participación en la gestión escolar y curricular, la toma de conciencia y la reflexión crítica sobre lo propio y lo ajeno, la articulación curricular de conocimientos de diferentes universos culturales y la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. Con ello se busca contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los actores socio-educacionales, impulsando relaciones de tolerancia y respeto (Mondaca, 2018).

La educación inclusiva e intercultural busca que los niños aprendan a desenvolverse con soltura y seguridad en los diferentes universos culturales que le ofrece la sociedad actual. Pero, el principal problema ante este desafío es la institucionalidad y la organización de la escuela actual: ¿tiene apertura para concretar la inclusión y la interculturalidad? En la medida que siga centrada sólo en la transmisión de saberes hegemónicos emanados desde el Estado nacional, organizados en las disciplinas escolares, es difícil integrar la interculturalidad, pues hay barreras estructurales y culturales que los dificultan. Con esto se afianza la exclusión como una construcción social, política y escolar, se necesita de forma urgente que el Estado se pueda abrir crecientemente al diálogo intercultural desde el currículum, como lo plantea Bunch (2008:55):

“Un currículo amplio y flexible es una condición fundamental para responder a la diversidad ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales. Pero la respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla.”

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural. Esta parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (Walsh, 2009).

La reflexión sobre la relación entre lo diverso y lo común de América Latina y a nivel nacional y regional puede contribuir a la proposición de lineamientos para promover estrategias didácticas de una educación de ciudadanía intercultural que pueda articularse efectivamente con la lógica educacional oficial y el mundo global actual, pero imbricándose fuertemente con las características de la identidad cultural regional. De esta forma, se podría evitar la duplicación de esfuerzos regionales frente al planteamiento oficial del sistema de educación nacional.

El concepto de ciudadanía intercultural es clave para lograr este objetivo. En términos concretos, este estudio se basa en la conceptualización clásica ofrecida por Marshall y Bottemore (1950: 53), quienes señala que:

*“la ciudadanía es un concepto complejo, integrado por tres elementos, el civil, el político y el social, constituidos, cada uno, por clases diferentes de derechos, que concretaban un proceso de multiplicación de los derechos, por lo cual la pertenencia plena a una comunidad está dada por la obtención de derechos sociales emanados desde las comunidades locales y asociaciones funcionales.”*

Por lo tanto, la ciudadanía es un status otorgado a los que son miembros plenos de una comunidad. Todos los que poseen ese status son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica (Rincón, 2014). Sin embargo, esta ciudadanía

intercultural no es meramente un status definido por la posesión de derechos y responsabilidades concebidas bajo el Estado nación. Se trata también de una estructura de identidad política que denota la pertenencia a un grupo en particular. De manera que es perfectamente compatible la participación plena con el Estado nación, con la coexistencia de diversidades culturales y étnicas en su seno. Se trata de una identidad compartida tanto por el sujeto agencial, como por el Estado. Ambos elementos conviven en un mismo momento histórico caracterizado por dinámicas de cambio social, donde la ciudadanía intercultural no se identifica con la homogeneidad nacional, sino que se abre a la diferencia en general. Sin embargo, su configuración específica dependerá de los propios contextos locales e históricos en los que los propios agentes articulan sus posiciones de participación en y con las instituciones del Estado (Mondaca, 2018).

Según Stefoni (2004), la discusión sobre la ciudadanía se ha desarrollado en torno a dos ejes. Por un lado, distinguir quiénes son considerados ciudadanos y quienes no; y por otro lado, identificar cuáles son los derechos y deberes que la ciudadanía otorga, y si efectivamente son respetados por la sociedad receptora. En relación con el primer eje, todos los países han desarrollado a lo largo de su historia distintas políticas de naturalización.

Sin embargo, este proceso en algunos lugares resulta más difícil que en otros. Latinoamérica no ha estado ajena a esta problemática, pues en estos asuntos sociopolíticos "...la ciudadanía y los derechos no hablan únicamente de la estructura formal de una sociedad; además indican el estado de la lucha por el reconocimiento de los otros como sujetos de intereses válidos, valores pertinentes y demandas legítimas" (García, 1995: 21).

En el caso de Chile, el problema surge precisamente porque por más que el Estado garantice ciertos derechos, la realidad es que las personas de origen diverso no tienen acceso al ejercicio

pleno de los mismos. Esta situación se debe a una lógica socio-cultural de discriminación hacia las minorías y de obstáculos burocráticos que dificultan su obtención (Stefoni, 2004). En este punto resulta útil indagar la diferencia basada en la identidad y etnicidad de los contextos locales, pues muchas veces éstos no son tan disímiles entre sí. Por ejemplo, en nuestra región que está unida por lazos históricos con el área centro sur andina existen convergencias culturales y sociales entre la población migrante del Perú y la población local que potencialmente favorecerían el desarrollo del dialogo intercultural e inclusivo en nuestras aulas (Mondaca, 2018).

En la actualidad, según García (1995), una nación se define poco por los límites territoriales o por su historia política. “Más bien sobrevive como una comunidad interpretativa de consumidores...”. Este nuevo sentido de pertenencia permitió la formación de identidades locales que hicieron emerger nuevos movimientos sociales en los noventa bajo reivindicaciones multi e interculturales. Dichos sentidos de pertenencia se transformarían en identidades locales que en la década de los noventa harían emerger nuevos movimientos sociales revestidos de una etnicidad y ciudadanía global. Es decir, re-concebir la ciudadanía lo que llevaría a repensarla en conexión con el consumo y la estrategia política. Esta dinámica social de ciudadanía intercultural tendrá como soporte una identidad cultural basada más en la diferencia que en la igualdad, en estrecha relación con la dimensión ciudadana establecida por el Estado nación.

De este modo, el sentido de pertenencia, de ciudadanía, a una comunidad política está cambiando y por lo mismo transformando el sentido mismo de la comunidad política que hasta ahora han impuesto los grupos hegemónicos. En la medida que la comunidad política de muchos países está profundamente marcada por las relaciones interculturales la ciudadanía encuentra la necesidad de ampliarse para incluir el pluralismo cultural y los derechos de los pueblos indígenas (Bello, 2009).

En definitiva, la construcción de este proceso de participación ciudadana tendrá como soporte la identidad cultural y las etnicidades como referente ideológico sociopolítico. Entendiendo a la identidad como “las etiquetas sociales que se asignan a los sujetos en su calidad de miembros de un grupo, bien porque se las adjudiquen ellos mismos, bien porque las reciban de otros. Esto supone el reconocimiento implícito de que toda persona vive con un sentido múltiple de sí misma y puede desarrollar posiciones de identidad dispares y contradictorias” (Alsayyad, 2003).

Bajo esta consideración, se comprende porqué la identidad depende cada vez más de un conjunto de fuentes como la nacionalidad, la etnicidad, la clase social, la comunidad, la sexualidad y el género; las que pueden entrar en conflicto. Por lo tanto, pareciera ser que los derechos humanos no tienen sentido sino se aplican en todos los lugares y a todas las personas independientemente de su raza, género y religión. De allí la necesidad tratar de alcanzar un acuerdo intercultural donde la identidad se halla siempre en formación y evolución constante, en una interacción de negociación cultural que tiene forma de diálogo cultural (Tibi, 2002).

Por ello, es necesario y factible asumir una postura que abogue por una ciudadanía intercultural compuesta por identidades múltiples en su relación cotidiana con el Estado (Kumar, 2002). Se trata de una ciudadanía entendida más como una membresía, que una comunidad (Yuval-Davis, 1997) con el Estado mismo, como suele hacerlo la concepción liberal. Éste ya no pasa solamente a través del Estado, sino de las diferentes comunidades de cuidado y ciudadanía, que van desde el ámbito local al ámbito transnacional.

La concepción multicapas de la ciudadanía, entendida como comunidad política, permite abordar el reto de la reestructuración de la provisión y distribución de los cuidados

en el nuevo orden internacional y la reestructuración neoliberal y globalizada del capitalismo. Se trataría de buscar y consolidar nuevas comunidades de cuidado y formas de ciudadanía local y transnacional que puedan garantizar la provisión de un buen cuidado, es decir, un cuidado democrático, a nivel de la comunidad de cuidados que implica la familia, el Estado y las comunidades de cuidado transnacional (Gelabert, 2015).

En este sentido, es la misma definición de Marshall y Bottemore (1950), la que nos permite discutir analíticamente la ciudadanía como un constructo elaborado a partir de múltiples niveles, aplicable a miembros de varias colectividades locales étnicas, nacionales y transnacionales. Esta construcción de ciudadanía multidimensional es particularmente importante en estos días, donde los Estados neoliberales redefinen y reprivatizan sus tareas y obligaciones (Mondaca, 2018).

En definitiva, se debe entender a la ciudadanía de manera amplia y no sólo como una relación entre el individuo y el Estado, se pueden integrar otras formas bajo una renovada construcción sociocultural (Vargas, 1997: 57); pues la ciudadanía intercultural en el mundo actual implicaría una lucha por la consolidación democrática sin exclusión social.

## Metodología

El tipo de metodología utilizada en este libro responde a un estudio de corte cualitativo, que permite un análisis de aportaciones teóricas y de obtención de datos (Verd y Lozares, 2016: 23), lo cual denota la complejidad del abordaje de esta investigación en el ámbito del educación intercultural.

La recolección, obtención de datos y diseño de la estrategia metodológica de la Segunda Jornada de Reflexión Docente ejecutada en noviembre de 2017, partió del supuesto de que la investigación cualitativa no pretende estudiar la realidad objetiva de la educación intercultural (Herrera, 2008).

Se invitó a directivos y profesores de los establecimientos educacionales de la Comuna de Arica, de acuerdo a sus competencias en las temáticas a tratar, que se informaron con antelación en los colegios (se anexa listado de participantes). Se trabajó en dos instancias metodológicas: en primer lugar, en un plenario donde se difundió el alcance de los Convenios de Desempeño y Convenios Marco en la Formación Inicial Docente y se desarrolló una serie de preguntas por parte de los asistentes; en segundo lugar, se desarrollaron cinco focus group temáticos donde los profesores y directivos se unieron a los grupos de acuerdo a las competencias requeridas por mesas. Entre los cinco temas tratados se encuentran:

- Mesa 1: Liderazgo y gestión directiva en los establecimientos educacionales de Arica.
- Mesa 2: La Ley de Inclusión y sus efectos en las instituciones escolares regionales.
- Mesa 3: Educación patrimonial regional y su importancia para los procesos de enseñanza aprendizaje.

- Mesa 4: Educación intercultural para la diversidad regional.
- Mesa 5: El uso de los recursos tecnológicos y la innovación didáctica en las aulas regionales.

Cada una de las mesas estuvo dirigida por académicos y profesionales de la Universidad de Tarapacá, y las intervenciones fueron grabadas en formatos digitales y transcritos en archivos Word, siempre respetando la opinión de cada uno de los profesores y directivos de forma íntegra. Se entiende que este proceso metodológico, según Rodríguez et al, (1996), está delineado desde una perspectiva cualitativa que:

“Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos– que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (p. 32).

De la misma manera, se considera en este texto algunos de los elementos postulados por estos autores, relacionados con:

- Énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno educativo concreto, en este caso la importancia de una buena gestión y liderazgo pedagógico por parte de los directivos en nuestras escuelas.
- Trabajo con datos provenientes de un focus group que transfiera la propia opinión de los actores.
- Trabajo con conceptos teóricos para clarificar y definir desde

dónde se entiende la educación y gestión escolar intercultural por parte de sus autores.

- No trata de abarcar la mayor representatividad de la población de participantes, sino que relevar sus perspectivas y opiniones de su trabajo en cuanto a gestión y cómo ejercen la educación intercultural.

Esta investigación cualitativa se desarrolló en tres tiempos: en primer lugar, con el proceso de obtención de información primaria en la consecución de la Segunda Jornada de Reflexión Docente con sus procesos de diseño del instrumento, la preparación y puesta en marchas de la actividad principal, y el levantamiento de información en los focus group; en segundo lugar, con la revisión de la literatura especializada; en tercer lugar, con el análisis de la información con su correspondiente redacción y edición de un libro que analiza las principales conclusiones de la actividad señalada.

En este sentido, esta investigación cualitativa responde a un análisis desde una “(...) perspectiva fenomenológica que está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales” [...] aunque, “con frecuencia resulta difícil percibir en qué difieren estas perspectivas, si es que difieren en algo”. (Taylor y Bogdam, 2002: 23-24, citado en Aguirre, 2017: 193).

Como perspectiva hermenéutica, permitió obtener el significado de las acciones y percepciones de directores y miembros de los equipos directivos sobre el liderazgo y gestión pedagógica que se producen en un contexto de interacciones dentro de una institución educativa. De esta manera, cabe señalar que esta perspectiva, hoy en día, es la dominante dentro de la metodología cualitativa.

Cabe recalcar que no se espera que este trabajo se piense como el planteamiento irrefutable de una teoría, sino como un aporte para una mayor comprensión del fenómeno del liderazgo y la interculturalidad, ya que el fin metodológico de este texto, como lo plantean Del Mar, et al., (2017), es que:

“No se centra, pues, solo en los hechos externos y comportamientos observables de las personas, sino también en las percepciones y valoraciones que asocian. Este objetivo conlleva, para el investigador, no fijar todos los elementos conceptuales y medibles de la investigación a priori, sino a medida que avanza la investigación. En conjunto el paradigma constructivista o interpretativo acepta que la investigación incorpora elementos subjetivos y, en definitiva, se mueve por intereses humanos” (p. 111-112).

La invitación a la segunda Jornada de Reflexión Docente fue extensiva a todos los establecimientos educativos de la Comuna de Arica, no tomando en cuenta el sistema educativo al que pertenecieran (Municipal, Particular Subvencionado y Particular Privado).

Se les invitó haciendo hincapié en las cinco temáticas a tratar para la elección de sus principales cuadros docentes relacionadas con ellas. Entre los participantes en la cuarta mesa de Educación intercultural para la diversidad regional:

RESUMEN DE PARTICIPANTES		
NOMBRE	CARGO	INSTITUCIÓN
Vivian Neira Vera	Jefe técnico, cargo de mejoramiento educativo	Colegio del Alba
Luis Cuba	Profesor de historia	Arica College
Guillermo González Siña	Inspector general	Instituto Comercial de Arica
Verónica Fornés Cárcamo	Orientadora vocacional	Liceo Artístico
María Burgos	UTP de Básica	Colegio Chile Norte
Gabriel Fernández Canque	Director	Ejército de Salvación
Nota: Objetivos y Funciones de UTP. El Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica es el Docente Directivo Superior, responsable inmediato de organizar, coordinar y supervisar el trabajo Técnico-Pedagógico de los distintos organismos del Colegio, de manera que funcionen eficiente y armónicamente.		

Coordinador de Mesa N° 4: Wilson Muñoz, Investigador Asociado UTA

Por último, cabe señalar que, durante los tres momentos correspondientes al diseño y ejecución de la Jornada, levantamiento de información, revisión de la literatura y el análisis y redacción del presente texto, el método está en función de la temática de Educación Intercultural y diversidad en las escuelas de Arica y Parinacota. De esta manera, se identificaron ideas y conceptos de los propios actores que otorgaron significados de forma más concreta, los cuales no se identifican en el cuerpo de texto por razones de confidencialidad.

A partir del razonamiento de las definiciones conceptuales y teóricas de la literatura especializada y de los textos del focus group, estos productos se consideran como parte de unas prácticas sociales y culturales inmersas de una experiencia vivida de directivos en el medio educativo regional, lo que permite generar una contextualización genérica de significaciones de

todas aquellas dimensiones que se preguntaron, por medio del instrumento de recolección de información, lo que Verd y Lozares (2016: 302) definen como: “El significado de los enunciados casi nunca es evidente y, por lo tanto, la contextualización ayudará a desarrollar una mejor interpretación o a decidirse entre varias interpretaciones posibles”.

Junto al análisis bibliográfico, donde Verd y Lozares (2016: 306), citando a Scott (1990) plantean que:

“(…) la investigación documental considera que un documento puede ser utilizado como recurso o como objeto de investigación por sí mismo. En el primer caso, el valor del documento estriba en su capacidad para ofrecer ‘enunciados descriptivos válidos sobre las cosas que se refiere’ (Scott, 1990: 36), mientras que en el segundo los documentos son tomados como productos sociales y tratados como los objetos del análisis sociológico” (Scott, 1990: 37).

Ambos mecanismos metodológicos fueron fundamentales para el análisis y escritura de las opiniones y perspectivas de los directivos, tratando de no intervenir sus comentarios y expresiones argumentativas sobre las preguntas de Educación intercultural y diversidad regional.

# Resultados

## Educación Intercultural: Nociones

Como mostramos anteriormente, la educación intercultural se ha transformado en uno de los conceptos clave que utiliza el sistema educativo de la zona para concebir el tipo de educación que se debiera llevar a cabo para atender la diversidad sociocultural. Sin embargo, qué entienden concretamente los docentes y directivos de la región es un asunto que solo muy recientemente ha comenzado a ser tema de análisis y discusión, tanto a nivel académico como en la política pública. Según nuestra evidencia, la noción de educación intercultural aparece como un concepto polisémico y que abarca diversos fenómenos. Una de las primeras nociones de educación intercultural que se entregó en la mesa de discusión fue la siguiente:

“A mi modo de ver, es la capacidad de enseñar a interactuar a los alumnos y las personas, con otras razas, etnias de diferentes lugares de nacimiento; conocer, valorar y respetar su aporte cultural de acuerdo a la zona, a la comuna y a la región también una visión como país”.

Esta definición fue rápidamente complementada por el resto de participantes que, si bien estaban en relativo acuerdo con esta especie de definición mínima, rápidamente se lanzaron a comentar otros aspectos que la noción involucraría. Uno de ellos fue entender a la educación intercultural como un fenómeno que está estrechamente ligado con la dimensión legal, concretamente con la promulgación y puesta en marcha en la zona de la denominada Ley Indígena:

“Yo tengo una visión un poquito distante a la situación, la Ley intercultural o sea la educación intercultural nace bajo una ley y es la ley Indígena, dentro de esta ley indígena hay un propósito ósea el espíritu de la ley es que las personas

reconozcan esta cultura, que reconozcan éstas personas que de repente están naciendo en Arica, pero sus ancestros o sus antepasados son del interior: que tengan la capacidad de tener todas las herramientas; que si sean respetados y se sientan orgullosos del lugar donde viven . Ahora, por eso hay dos partes, una que es la globalización, que vienen otras culturas, pero el espíritu de la ley, porque esto corresponde a un currículum, y hay una que estamos avanzando, hay muchos colegios que están haciendo Educación Aymara, pero obedecen a un currículum.”

La histórica migración que ha caracterizado a la zona y su alta diversidad sociocultural, han convertido a esta región tri-fronteriza en uno de los espacios de interacción cultural más dinámicos del territorio nacional, como bien señalamos en la primera sección. En este contexto, la educación intercultural aparece como una necesidad particular de la región, avalada tanto por sus características locales como por las condiciones globales, como bien agregó un directivo.

“Mira, la Educación Intercultural en estos momentos es una necesidad sobre todo con el lugar que nosotros estamos establecidos, y porque el mundo cada vez más es un pueblo, y todos vamos a todas partes, tenemos muchas posibilidades de locomoción y la condición de ciudad-fronteriza, nos da la posibilidad de estar con personas de diferentes con personas que nacieron de diferentes razas, culturas, países vecinos, etc. Yo considero que es una necesidad que se tiene que abordar con una forma más universal, porque la interculturalidad presenta algunas dificultades dependiendo de quién sea el alumno o la persona que tiene sus raíces particulares y que al final tenemos que hacerlas comunes en la necesidad de la educación. En este sentido, la educación es una sola y viene de diferentes lugares, bueno tenemos que tratar de aunar criterios, aunar educación, aunar aprendizajes y pienso que una de las formas más serias de que los proyectos

educativos de los colegios sean más ambiciosos y asumieran responsabilidades más grandes, por ejemplo, enseñar a pensar, enseñar a pensar es importante para todos porque pensamos de acuerdo a un estilo particular y a una raza particular. Al final que aunamos criterios en la forma de estructurar el pensamiento para que nos entendamos mucho mejor para todos, y para que consideremos las diferencias naturales de las personas que tienen diferente origen.”

Como podemos apreciar, la globalización también aparece como un factor importante para entender la educación intercultural y su cometido a nivel local. En esta línea argumentativa, uno de los directivos aymara argumentó que la educación intercultural puede ser utilizada también como una forma de defensa ante los efectos perversos de la globalización, vinculado a la pérdida de la valoración de las raíces indígenas. No obstante, también argumentó que idealmente la interculturalidad tiene que suponer simetría entre las culturas que se vinculan, lo que en términos concreto no ocurre.

“Yo entiendo la interculturalidad como una... de dos culturas en igualdad de condición, o sea como comunicarse (...) pero en realidad como lo plantea el sistema educativo, yo creo que la mejor opción para defenderse entre comillas de la globalización que se está viviendo en esta etapa, considerando que con el avance tecnológico viene también la televisión y todo lo bueno y lo malo de las otras culturas externas y los niños están ya con Halloween con todo lo bueno y lo malo, va haciendo perderla de raíz, lo orgulloso que somos de nuestros ancestros.”

La evidente asimetría que existiría entre las culturas indígenas locales y la cultura nacional hegemónica que gobierna al sistema educativo público en Chile, fue uno de los aspectos que bajo diversas formas apareció en los argumentos más críticos de los participantes, como veremos más adelante en el tratamiento de

otros temas. Pero esta asimetría no solo estaría entablada entre las culturas indígenas y el sistema educativo chileno, sino que se replicaría mediante la invisibilización de otras etnias y culturas que de manera muy particular constituyen a la región, como lo muestra también la evidencia científica comentada en la primera sección. Esto pone en la mesa uno de los desafíos más importantes que actualmente afectan al sistema educativo: por un lado, reconocer la existencia de una diversidad más amplia que vaya más allá de la mera consideración de los indígena-aymara; y por otro lado, favorecer una interacción horizontal entre los diversos grupos socioculturales que son parte del sistema educativo y la sociedad:

“Como bien dice [el profesor] esta es una situación de manera horizontal, o sea esto tiene que llegar a todos porque aparte de la etnia aymara que predomina en esta zona y en general de la zona norte también hay otra etnia y están recientemente reconocidas no cierto (...) nosotros tenemos un baraje de riqueza intercultural tremenda y como yo bien dije, o sea de lo que hablo aquí la colega de lo que hablo aquí [el profesor], no cierto, es la capacidad que nosotros también tenemos de empoderarnos de cómo hace que los demás interactúen bajo estas premisas de hoy en día.”

## **Violencia histórica, subdesarrollo y Ley indígena**

Hablar de interculturalidad es hablar a su vez de la desigualdad y las asimetrías culturales, sociales, políticas y económicas que históricamente han existido entre las distintas poblaciones que habitan el norte de Chile; pero también de la necesaria coexistencia de estas culturas. En este contexto, ser conscientes del ejercicio sistemático de una violencia histórica hacia las poblaciones indígenas, tanto durante la Colonia como durante el periodo republicano, es una variable muy importante a tener en cuenta a la hora de tratar de entender la profundidad de estos problemas, así como la importancia de reconocer la

diversidad cultural de la que todos somos parte en la región. Algo que varios docentes hicieron explícitos durante la jornada. Uno de los directivos aymara expresó de manera general la situación así:

“Ahora cuando comentaba la colega que hay personas que rechazan ser parte de la cultura aymara... es fundamental tener claro que cuando llego Colón o todos los españoles que llegaron, cuenten cuántas mujeres llegaron. Si son una o cinco, o contadas con los dedos, entonces cual es lo que quiero fundamentar, que allí salimos... digamos se juntaron y todo, pero todos tenemos la sangre de la mujer indígena porque no ha llegado multitud de mujeres de otros lados, entonces no podemos negar que tenemos nuestra sangre. Historiadores y estudiosos que dicen que más del 80% de todos los que vivimos tenemos sangre de una u otra cultura obligadamente...”

Quizás uno de los fenómenos más determinantes en esta infravaloración de la cultura y la población andina ha sido la chilenización que llevó a cabo el Estado y sus personeros. Después de acaecido el conflicto bélico con Perú y Bolivia denominado Guerra del Pacífico (1879-1883), el Estado nacionalista chileno implantó un discurso de homogeneidad nacional en los nuevos territorios conquistados en la zona norte. Esto se manifestó en la invisibilización de la alteridad de una forma sistemática, negando la existencia de otras propuestas políticas ciudadanas y étnicas diferentes y/o contrarias a la historia nacional. De esta forma, se fueron poniendo límites y fronteras políticas e ideológicas, basadas en la racialización (Guillaume y Baudrillard, 2000) y contrarias al planteamiento de otras formas de discursos nacionalistas ajenos al proyecto modernizador. En este contexto se implementó la denominada chilenización, proyecto político y étnico-identitario que se instauró sobre la base de la construcción de un relato historiográfico basado en lecturas nacionalistas militares chilenas, la acción de Ligas Patrióticas Chilenas que promovían

el nacionalismo (González, 2004), la expulsión sistemática de ciudadanos peruanos de la zona, la imposición sistemática de patrones culturales del centro-sur del país, y la puesta en marcha de una política de nacionalización de las escuelas estatales. Este condicionamiento promovió la exaltación del civismo patrio, la aplicación de un ordenamiento jurídico nuevo, la instauración de un aparataje burocrático y militar jerárquico, y la implementación de un sistema nacional de escuelas (Aguirre & Mondaca, 2011).

Amparados en esta nueva maquinaria, el Estado chileno promulgó que se constituiría en un ente autónomo en la zona con respecto a otros estados nacionales (particularmente Perú y Bolivia) y apoyó la creación de un concepto de Estado nación como forma de pertenencia y lealtad colectiva (Mondaca, Rivera & Aguirre, 2013). El Estado se mostró implacable con aquellas manifestaciones socioculturales que dieran muestra de contravenir su proyecto chilenizador en las escuelas. De forma general, en el área se procura suprimir la simbología cívica peruana y boliviana con acciones específicas, como evitar el izamiento de la bandera, mientras se promueve el uso de emblemas chilenos en todas las reparticiones públicas, escuelas y residencias. Durante el debate, un directivo aymara señaló la influencia de esta estrategia política en el ámbito educativo y sus consecuencias hasta el día de hoy:

“El estado chileno también fue muy drástico en chilenizar la zona, no se olvide que en el período de plebiscito, entre comillas, que significaba que tenían que decidir con una votación los ariqueños si esto iba a ser peruano o chileno, y resulta que aquí estaban matando a la gente que decía que era peruana, y de Santiago llegaban las órdenes porque ellos relacionaban peruano con aymara, o sea, llegaron a chilenizar violentamente y el sistema educativo que fue uno de los primeros, nuestros abuelos hablaban el idioma aymara, entonces con ese temor de decir que somos aymaras los nietos de ellos hemos vivido siempre, pero sigue lo mismo.

Uno de los participantes señaló que el problema de fondo de la implementación de este tipo de programas de educación intercultural es de carácter estructural: toda esta política que ha llevado a cabo el Estado no ha generado realmente el desarrollo de los pueblos indígenas. Es decir, no ha alcanzado realmente a aquellas zonas y poblaciones consideradas como prioritarias en estos términos, por lo que esta limitación coharta seriamente cualquier desarrollo en el ámbito de la interculturalidad.”

Entonces para ellos es habitual eso y no se les ha dado nada de progreso, nada de beneficios digamos, para que entendamos la interculturalidad de igual a igual sigue lamentablemente sin aporte. En este momento, por ejemplo, yo le puedo hablar del sistema educativo en la comuna de General Lagos allí hay 9 colegios en toda la comuna, de los 9 colegios el total del alumnado de la comuna no llega a los 45 alumnos, y hay colegios en la línea, que le llaman, que pasado el tren hay 4 colegios y tres de ellos tienen un solo alumno y el cuarto tiene tres ¿sabes por qué tiene tres? porque llamaron al concurso (...), el requisito es que tuviera hijos y llegó con dos hijos y ese es el colegio más poblado que tiene tres alumnos, esa es nuestra realidad, cuando decimos que estamos aportando a la zona de desarrollo indígena así se llaman, las zonas que crearon en el papel en el mapa, pero en la práctica que están haciendo, ustedes díganme cuando se habla de Arica y Parinacota que es lo que hay para Parinacota cero, por darles un ejemplo, cuando se hacen los juegos nacionales se eliminan los colegios acá los del DAEM, y todos los de Arica y el que gana de acá, parte al nacional siendo que estamos hablando de región y esta es una comuna, la comuna de Arica. Yo buscaba qué pasa con General Lagos, con Putre, con Camarones y los colegios o los liceos que están allá, no los toman ni en cuenta, y ojo, otro detalle que es preocupante, que de los 45 alumnos que le digo que tiene la comuna más de 30 son bolivianos, no son de los nuestros. Yo fui a vivir y resulta que había como 3

personas el día domingo y yo le preguntaba a la enfermera: “pero en la semana cuantos más hay?” y así con los dedos de la mano me dijo: no pasan los 30 toda la semana, bueno y como si tienen internado, ah no le conté, los niños de Charaña que vienen que son casi todo el alumnado del parvulario y del colegio del internado que son los bolivianos que llegan de lunes a viernes, ese es el internad”. Entonces esa es la inversión que está haciendo el estado en la zona indígena, cero aporte, entonces así como nosotros cuando nos quejamos de que Santiago es Chile, que nos discriminan allá, bueno vayan a escuchar los que están arriba también, Arica es Chile, o sea lamentablemente los recursos y todo llega acá, y que está pasando en la zona realmente indígena, nada, cero aporte entonces cuando hablan de educación intercultural, cuando fijaron territorios para los alumnos aymaras que recuperemos la cultura en si es preocupante ósea hay cero aporte en realidad y lamentablemente para completar la idea digamos, creo que la cultura nuestra, la aymara ha sido avasallada con el tiempo a parte de los españoles (...) ahora que hicieron, ya fijemos una zona de desarrollo indígena pero no se ha hecho nada, tanto es así que ahora mismo acá en Socoroma, el Estado y el Gobierno actual le entrego 8.700 hectáreas al ejército.

Debemos recordar que durante los años 1990 y 2000 se desarrolló un periodo marcado por el retorno a la democracia en Chile. Educacionalmente aparecieron los programas de las 900 escuelas y el MECE Básica del MINEDUC, los cuales buscaban desarrollar políticas de inclusión social en áreas rurales e indígenas, áreas concebidas como en desventaja respecto al resto de zonas del país. Estas iniciativas dieron inicio a la creación de los primeros programas de EIB estatales, resultado de la nueva política indígena que nació a fines de la década de los ochenta en las discusiones de la CEPI, organismo precedente para la promulgación de la Ley N° 19.253 y la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI (1993). Esta última se

consolidó más aún con la puesta en funcionamiento de la Unidad de Educación y Cultura de la CONADI (1995) y del Programa de EIB del MINEDUC (1995).

Durante este proceso, con la promulgación de la Ley N° 19.253, el Estado de Chile reconoció por primera vez la multiétnicidad de sus ciudadanos, expresando su deber en el reconocimiento, protección, promoción y valoración cultural de los pueblos originarios. Diversos artículos de la Ley manifestarán el compromiso del Estado con el uso y conservación de los idiomas y la cultura indígenas (Artículo N°7, Artículo N° 28). Todo esto fue desarrollado bajo el alero y la supervisión de la CONADI en zonas de alta densidad indígena, en especial la implementación del sistema de EIB, disponiendo para ello de recursos especiales de parte del MINEDUC. También se señaló la necesidad de que toda iniciativa debía ser previamente consultada a las organizaciones indígenas reconocidas por la Ley<sup>1</sup>. Desde entonces, se han constituido una serie de iniciativas al completar los veinte años de desarrollo de la EIB en Chile (1995-2015). Sin embargo, uno de los temas que emergió en la jornada es el incumplimiento de esta ley, como bien señaló uno de los participantes:

“Yo creo que no se ha cumplido el objetivo de la ley Indígena, en el sentido de juntar un poco a rescatar, mostrar las costumbres, las experiencias y la visión de nuestros antepasados. Sin embargo, ese es un énfasis, pero el ministerio yo creo que lo

---

1. Otros cuerpos legales que apoyan y guían esta Ley son: la Declaración Universal de los Derechos del Niño, la cual es Ley de la República de Chile luego de haber sido suscrita y aprobada por el parlamento chileno en el año 1990; la Constitución de la República de Chile, donde se plantea que el Estado está al servicio de la persona humana, por lo que contribuirá a que cada integrante de la comunidad nacional logre realizarse espiritual y materialmente; la Ley General de Educación promulgada el 2009, la cual asegura la interculturalidad de la educación (promoviendo la lengua indígena, cosmovisión e historia) y la promoción de políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias; y posteriormente el Convenio N°169 de la OIT (aprobado en el 2009 por el Congreso), donde se establece la consulta obligatoria a los pueblos originarios sobre todas las medidas que les afecten como pueblo indígena.

enfocó de otra manera, o sea, no solamente era eso, si no que más que nada difundir y potenciar la raíz frente a los que no son participantes de la raíz, y solamente ha tomado como, perdonen la expresión, como que educar a los que están ahí en la zona indígena y darles su idioma, rescatar para ellos, siendo que es para la comunidad nacional y la otra parte de difundir. Porque la ley indígena es bien clara en un artículo que dice que debe ser potenciada y valorar positivamente la cultura, dentro debe haber una unidad programática que difunda esto a nivel nacional en todo nuestro sistema educativo, y de eso hay cero”.

## **Discriminación y estigmatización**

Un reciente estudio realizado en la zona muestran la presencia de discriminación y estigmatización hacia estudiantes de origen indígena (Mondaca, Muñoz y Gairín, 2018). Los autores sostienen que el sistema educacional formal no ha desarrollado mecanismos institucionales de integración sociocultural que permitan una adecuada inserción de los estudiantes de origen extranjero en las escuelas chilena, sufriendo además diversas formas de discriminación de tipo racial, étnica y nacionalista; por lo cual, diversos agentes de las comunidades educativas (estudiantes, padres y apoderados) han debido desplegar estrategias y prácticas específicas de inserción adaptadas al contexto local. Como señaló una participante, en la sociedad en general existe un menosprecio hacia lo indígena, por lo que los estudiantes sienten vergüenza de asumir sus vínculos étnicos y por ende no declaran su pertenencia a sus étnicas originarias.

“No tenemos mucha comunidad en lo que es indígena declarado que ese es otro de los grandes problemas, que se avergüenzan, de hecho, está como muy; por decirlo de alguna forma, muy occidentalizado, entre más clarito y más rubio ellos se sienten más cómodos. Claro y no se acreditan, entonces cuando se acreditan y cuando sabemos, tema de la

beca, es el único momento que para ellos entienden que es su vinculación.”

Esta infravaloración puede expresarse más directa y violentamente como discriminación, como bien sostiene un directivo:

“Se mantiene esa discriminación en un niño del interior, sin saber dicen, por ejemplo: niños cochinos, dicen andan con los moquitos colgando, pero no saben que allá arriba por el frío y todo no tienen agua potable y todo se congela”.

Una de los jefes de unidad técnica pedagógica describió detalladamente algunas prácticas estigmatizadoras hacia los estudiantes de origen indígena y la discriminación en general que existe hacia ellos hasta el día de hoy:

“Yo como UTP tengo la situación del apoderado que dice “no pero es que mi hijo no es aymara ” y yo le digo “sabe es que el espíritu de la ley no es que su hijo sea aymara, el espíritu es que su hijo, porque usted está viviendo acá en Arica, el espíritu es que en este año aprenda de esta cultura, porque la idea es que esta cultura no muera, los niños se sientan orgullos”, creo que no se ha logrado porque hay muchos niños que todavía sienten que es como ser de otra categoría si es morenito, si sus mamás vienen al colegio, porque hay niños que vienen sus mamás y que vienen bajando del interior y de repente viene con otro tipo de piel, el clima del interior es un clima hostil donde la gente se quema, manos partidas; los niños a veces en vacaciones de invierno, los mandan para el interior y llegan en esas condiciones, pero se burlan entonces nosotros, yo por ejemplo, cuando un niño dice “sabe que me molestaron por esto” o el apoderado se acerca (...) Que les dicen charqui porque tiene todas las manos partidas ; las niñas de repente con los cachetes colorados, se nota visual, y generalmente los traen el día anterior uno o dos días, entonces no alcanzan; y el tipo de vestimenta, entonces

frente a eso creo que todavía no lo hemos hecho bien porque ese niño debería sentirse, si ya ésta del año 1995 acá , ya lleva una camada de niños que ya pasaron por estas culturas, entonces por qué se siguen burlando del alumno que llega en otras condiciones. Se supone que esto era para los niños, para reconocer el derecho indígena.”

En el debate se señaló que actualmente hay diversas agrupaciones culturales y sociales que se están encargando de revalorizar los orígenes étnicos de los estudiantes, así como también de actualizar aquello que se entiende como su identidad cultural en un contexto urbano. No obstante, también es cierto que los participantes señalan que aún existen prácticas estigmatizadoras hacia ellos, muchas veces en forma de bromas y burlas:

“En este minuto, todos nuestros ancestros fueron ganaderos y fueron agricultores, pero ahora están en la ciudad entonces creo que a este currículum le falta cambiar cosas porque este niño aymara no va a vivir esa época, de repente de ser ganadero, de ir por los corderos o los llamos para estar pasteando, pero la idea es que lo sepan pero que se sientan orgullosos. Hay hartas agrupaciones que se han encargado de esto, y los niños son orgullosos de sus orígenes, pero lamentablemente todavía tenemos la escuela que los niños se burlan de los padres, y eso lo encuentro súper triste creo que el dolor más grande que un niño sienta es que se están burlando de ellos, para mí ese es un primer indicio de que no lo estamos haciendo bien todavía.”

## **Lengua aymara**

Desde mediado de la década de 1990, El Estado chileno y sus instituciones implementaron los Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Desde un inicio ésta se concibió para ser implementada en zonas rurales donde existiese una fuerte presencia de población indígena, implementándose a partir de

una serie de iniciativas de organizaciones de base financiadas por organismos internacionales que buscaban rescatar las tradiciones y las lenguas indígenas. Su dinámica se acrecentó en pleno proceso de recuperación de la democracia, con la conformación de la Comisión de Estudios para los Pueblos Indígenas (CEPI), quien se hizo parte de la discusión con una agenda política para las instituciones del Estado que serían el soporte para su implementación.

Sin embargo, las evaluaciones institucionales y académicas sobre la EIB han vislumbrado un importante número de falencias en su implementación en la zona, siendo cuestionada principalmente porque solo se ha dirigido e implementado en contextos indígenas locales, estableciéndose como un modelo de interculturalidad acotado a la ruralidad, siendo insuficiente para alcanzar una inclusión social más amplia.

Desde el año 2011 existe (por primera vez) un programa gradual de implementación de la asignatura de Lengua Aymara que cumple los criterios impuestos por la Ley General de Educación (LGE), donde se señala la necesidad de comenzar este programa en los cursos de primero básico de los establecimientos que posean un cincuenta por ciento o más de estudiantes con ascendencia indígena. Cada repartición pública, en este caso la Dirección y Administración Educacional de Arica y Parinacota (DAEM) y la Corporación Municipal de Educación Social de Iquique (CORMUDESI) bajo la supervisión de sus respectivas SEREMIAS de Educación, debe desarrollar la asignatura de Lengua Aymara. Por su parte, cada escuela, en estrecha relación con la comunidad, debe tener un Consejo Lingüístico que los asesore en sus labores y estrategias de implementación.

Para monitorear el avance de este programa las reparticiones cuentan con una supervisora comunal, quien instruye y supervisa el nivel de las clases y el cumplimiento de los objetivos. Además, la supervisora apoya a los educadores tradicionales en

su labor, pues domina ampliamente la lengua hablada y escrita, transformándose así en un verdadero soporte y referente al respecto.

Según las disposiciones de la EIB, ante la ausencia de docentes con conocimientos mínimos en lengua aymara, los educadores tradicionales pueden hacer clases con supervisión de profesores, quienes les apoyan tanto en los aspectos técnico-pedagógicos (planificaciones, guías de trabajo) como en el plano de las estrategias y didácticas (dominio de grupo, dinámicas, manejo del tiempo en aula, entre otros).

Esto se debe a que en la legislación chilena los únicos certificados necesarios para realizar clases en un aula (Ley General de Educación, artículo 46 g), los tienen quienes poseen un título de profesional de la educación del nivel respectivo –y de especialidad si corresponde-, o quienes se encuentren habilitados para ejercer la función docente según las normas vigentes. Por lo tanto, quienes no cumplen con estos requisitos deben hacer clases bajo la supervisión y apoyo de un profesor. En este contexto, al finalizar el año académico (durante los meses de noviembre o diciembre), un educador tradicional es elegido por sus pares como soporte técnico y se transforma en un formador de formadores, teniendo que evaluar el trabajo de sus compañeros en el ámbito del dominio y uso de la lengua.

Para capacitar a los Educadores Tradicionales, cada cuatro o cinco años se imparte una capacitación gestionada por las universidades locales, realizada normalmente los días sábados y domingos. Al acabar la capacitación, se obtiene el título de Profesor de Lengua Aymara, pero la titulación no incluye el título de profesor ni la Licenciatura.

Es importante señalar que la implementación de la Asignatura de Lengua Aymara ha sido escalonada y no ha estado exenta de dificultades. Al comienzo, en un proceso de consulta a algunas

comunidades educativas, los padres aymaras se negaban a aceptar que la lengua Aymara se impartiera como asignatura, que fuera evaluada con calificaciones y que incidiera en la promoción de sus pupilos a cursos superiores. Incluso manifestaban su preferencia por la enseñanza del inglés como segunda lengua antes que el aymara pues, según indicaban, el aprendizaje de su lengua originaria significaba sufrir una especie de retroceso.

Algunas de estas limitaciones, y muchas otras, emergieron en las jornadas de reflexión de docentes y directivos. En primer lugar, uno de los directivos recuerda detalladamente cómo fueron los inicios de este programa, cuando tanto la Ley indígena como la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena no existían. En aquél entonces, recuerda el participante, existía un abierto rechazo a la introducción de la asignatura de aymara en el sistema educativo formal:

“Comenzamos con el idioma aymara para enseñarlo y resulta que estamos hablando del '92, que no existía la CONADI, ley indígena y nada, y unos locos que quieren hacer cultura, además escuela agrícola que está en pleno desierto, estamos hablando de enseñanza media, y resulta que nos rechazaron la asignatura de lengua aymara, porque primero por escrito el ministerio nos decía que no era una lengua, sino que un dialecto, en ese tiempo estamos hablando. Tuvimos que demostrarle que había más de tres millones de personas que lo hablaban, tuvimos que traer antecedentes de Perú, Bolivia, de todos lados. Y yo fui a Santiago a pelear todo esto con el ministerio, con mi traje típico y todo, peleando allá en los pasillos. Una vez una señora que le gustó el tema y que era de un cargo menor, una jurídica, no me acuerdo del nombre, la cosa es que ella me dio su correo y todo, y yo insistía y todo. Y después me llamó y me pagaron los pasajes y me dijo: ‘venga, ya tengo la solución’; porque vio la ley que decía ‘inglés u otros... Y con el otro vamos a poder’ [risa grupal] Lo encontré despectivo igual, porque uno pasa a ser el otro, pero

me tuve que quedar calladito, pero bueno esa experiencia es valiosísima. Ahora es un antecedente para los colegas.”

El directivo, quien parecía ser uno de los participantes que más conocía el tema de la Ley indígena y la introducción de la asignatura de Aymara, continuó recordando y reconstruyendo el proceso de introducción de la enseñanza de esta lengua originaria junto a la introducción paulatina de los programas de Educación Intercultural Bilingüe. En este punto en particular, uno de los aspectos más débiles que destacó sería la falta de recursos necesarios para implementar estas medidas.

“En términos curriculares, la educación intercultural llegó a los colegios y yo soy relativamente nuevo dentro de un cargo directivo, yo estoy desde el año 2010 en un cargo directivo y fui parte también de la llegada de la educación intercultural al programa de estudio. Los programas que se desarrollan, que tiene objetivos mínimos, que está estructurado en alguna medida igual que los otros programas de las asignaturas que ya teníamos dentro del programa de estudio; tiene horas asignadas que son 4 horas en el caso de mi colegio, estamos en cuarto básico en lo cual nosotros lo incorporamos porque teníamos que cumplir con un porcentaje de niños acreditados en lengua indígena aymara y de esa forma nosotros entramos y teníamos que impartir la ley. La lengua indígena aymara, como dice la colega, claro tiene ciertos requisitos, teníamos que tener un educador tradicional, si no es profesor, es un educador tradicional y si es un profesor, que además está acreditado por el Ministerio de Educación, que dio la prueba y tiene su certificado de acreditación puede dictar la asignatura este profesor sin necesidad de un educador tradicional, ahora cómo lo administra cada colegio ¿qué recursos financia? Ese es un tema particular.”

Como señalamos más arriba, la lengua aymara debe ser enseñada en los colegios por profesores o por educadores tradicionales,

cuya figura puede coincidir. Pese a la importancia de esta incorporación, los docentes nuevamente señalan que una de las dificultades que posee es la limitación de los recursos para financiar estas actividades junto con las malas prácticas que existen al respecto en el sistema educativo de la zona.

“Mira el decreto 280 dice se crea la asignatura, el educador tradicional es una persona que tiene que ser parte de la cultura porque nosotros somos educadores formados en la universidad, pero en la interculturalidad la raíz no la va a enseñar un decano, ni un catedrático. Entonces sale la figura tradicional que con la ley dice tiene que ser financiada por la SEP en este momento, pero ese educador puede ser o no el profesor, ahora a que están optando por economía los sostenedores, prefieren un profesor porque no tiene que contratar a dos y la ley dice que el educador tradicional participa con el profesor dentro de la sala, entonces que significa, pagar dos sueldos entonces por eso empieza a acelerar la figura de que “oiga profesor, capacítense usted para que usted haga la lengua así yo me economizo unos pesos” esa es la realidad . Entonces por eso se crea esa..., pero la ley es clara en eso y también no es necesariamente que cumpla el porcentaje porque si tiene el interés de apañar la cultura digamos, sin ser con descendencia también lo permite, que es la otra parte que los colegios por querer, porque esa es la idea de la ley, o sea, que todos conozcan la cultura. Entonces el que no es de la cultura también puede enseñar la cultura en sí.”

Una vez que la asignatura está implementada en los establecimientos, los educadores y directivos señalan que en muchas ocasiones son los padres y apoderados de los estudiantes lo que están en desacuerdo con la enseñanza de la lengua, especialmente aquellos que viene trasladados de otros establecimientos donde originalmente no debían aprender esta lengua. Si bien las razones que esgrimen los padres y apoderados

son diversas, se destacó que suelen argumentar cierta incapacidad técnica junto a una infravaloración de la lengua al no considerarla parte de su identidad cultural.

“Lo otro los apoderados que vienen de escuelas de traslado y en el año primero y segundo y luego en tercero y en su escuela no se hacía aymara se ve tan aporreado... [Dicen] que no es justo que ellos tengan que hacer aymara, que ellos no entienden, tratan de buscar información por internet para poder explicarles porque hay un vocabulario básico para enseñarles (...) e igual uno les da algunas páginas y ellos que “no, yo no manejo el computador” empezamos con que quieren información y después que “no, que yo no conozco esta información, que yo no tengo tiempo” ó sea se abruman con la asignatura en aymara. Cuando un colegio tiene más del 30% no es que uno quiera, tiene que tener aymara (...) Y cuando los apoderados porque se afligen, porque hay personas que tienen en base de la promoción, en la nota final del alumno, reciben un premio de la empresa. Entonces ellos van a la (...) que tengan puros siete, y yo les digo: pero se les va a enseñar a los niños (...) no es que el niño tenga que hablar aymara, esto no hace eso y le empiezo a explicar, pero si hay apoderados que se cierran y que no quieren y se resisten y por último hay apoderados que dicen “yo no soy de acá y no tengo porque aprender esto”. Y de repente uno quiere más apoyo, que desde el ministerio se entregue más información y no sé si estuviera dentro del protocolo, y que los cursos, todos los cursos que estén ingresando a primero básico que se les de la misma charla, explicarles porque (...) y no porque se les hizo la primera vez cuando se incorporaron este año ya no se hace.”

Sin embargo, quizás la experiencia que tanto docentes como directivos consideran más grave o preocupante, es que sean los mismos docentes colegas del establecimiento quienes infravaloren la lengua aymara, dando cuenta del lugar que

posee no solo esta asignatura dentro del sistema, sino también la relación que poseen con la cultura aymara y su enseñanza. Una jefe de unidad técnica pedagógica que participó en el debate señaló lo siguiente:

“Yo, una de las experiencias que he tenido desde el ámbito negativo la he tenido con una profesora en lengua indígena acreditada, que ella se hace cargo de sus alumnos, de sus cuatro horas y todo lo demás, y he tenido experiencia con educadora tradicional a quien le hemos sumado la profesora jefe y trabajan allí la co-docencia (...) Pero que me ha pasado en ésta resistencia que yo he manifestado por el desconocimiento de los profesores básicos y en general, es que he tenido que defender el programa de estudios de lengua indígena aymara porque pasa con los profesores básicos porque dicen “No es que aprovechemos que yo tengo prueba de matemática, así que aprovechemos de hacer repaso de matemática” y no, porque tenemos un programa y tenemos que trabajar con este programa (...) Y como jefe técnico yo he tenido que estar allí defendiendo, no es en la generalidad, pero sí he tenido que estar atenta que se trabajen los contenidos del programa de estudio porque o sino terminamos haciendo el curso de matemáticas, de lenguaje y todo lo demás.”

Una de las participantes agregó que esta infravaloración de la asignatura de aymara, también se ha expresado de manera clara en su establecimiento cuando los encargados del Programa de Integración Escolar de educación especial (PIE) han decidido eximir a determinados alumnos de la asignatura de aymara, aduciendo argumentos supuestamente técnicos. Este programa nació con la Ley de Inclusión 20.845 y su implementación en los establecimientos educativos regulares es promover una estrategia educativa con enfoque inclusivo, con el fin de favorecer la participación y logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando

las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes (MINEDUC 2015: 9). Sin embargo, este objetivo, en la práctica, parece no cumplirse cabalmente, debido al desconocimiento de los mimos profesionales que implementan el PIE en las escuelas, como bien señaló una participante:

“Dentro de mis experiencias me han salido algunas bastantes desagradables. Incluso a nivel de colegio y nivel de (...) Frente a los niños que ingresan a primero básico (...) hay niños con trastorno de lenguaje y hay un desconocimiento del curriculum, porque... viene la encargada del PIE y me dice que hay que solicitarle que al niño lo eximan de aymara, ósea apenas habla el castellano, y le digo pero: ¿usted leyó el currículum? el currículum tiene el eje, y el eje tiene una parte larga... o sea hay un descontento, como si yo hiciera un poco la guerra... de repente el PIE, o esa especialista en especial, decide que hay que sacarlo de inglés, hay que sacarlo de aymara porque hay facilitarle al niño. Entonces hay un desconocimiento de repente del funcionamiento y lamentablemente este funcionario ya habló con el apoderado, y el apoderado entonces dice: yo voy a hablar con la encargada, y ése apoderado ya tiene una visión, cree que se le va a facilitar la vida porque tiene dos asignaturas menos porque quiere sacarlo de inglés y de aymara. Pero allí le digo: no, pero es que esto es transitorio, y a los dos años esto se va a solucionar y el niño no va a tener todas las experiencias... entonces no va a tener la experiencia de inglés y ni siquiera va haber oído lo de aymara. Entonces, ¿qué voy a hacer yo después cuando a él lo den de alta lo incorporo a un tercero básico con un inglés? (...) y tengo que hablar. Y empezamos la cosa de los informes, porque cuando llega el director lo solicita por escrito y entonces yo creo que hay un poco de desconocimiento, y hay que explicarle a los funcionarios del PIE o especialistas que no podemos sacar a los niños de aymara o de inglés independiente de que les

cueste o no porque es transitorio porque son dos años y después se van a exponer a no saber.”

No obstante, desde la década de los 90 hasta la actualidad las cosas han ido cambiando. Tanto la puesta en marcha de la ley indígena, como también una serie de programas y estrategias ministeriales han tenido ciertos efectos. Una muestra de ello es la experiencia concreta que relató un directivo aymara ante la demanda que interpuso otro directivo ante el ministerio con el objetivo de no ofrecer la asignatura de Aymara en un establecimiento ariqueño. Si bien esta demanda muestra cómo el sistema aún presenta importantes limitaciones, la contraestrategia legal que implementó el directivo aymara que participó en el debate, evidencia también la agencia que poseen determinados actores educativos en este ámbito y cómo el sistema educativo, a su vez, es más permeable a este tipo de iniciativas:

“Este año estoy en veda de la parte intercultural, el colegio es confesional, y bueno he tenido algunos contratiempos con el tema porque en general la religión es parecido a los testigos de jehová un poco en el tema , pero hay historia ósea yo el año pasado era director en el Colegio Cardenal Antonio Samoré donde también era distinto, me tocó vivir la experiencia por ejemplo no se hacía lengua aymara siendo que habían casi un 40% de alumnos aymara y al director le habían impuesto que hiciera aymara y él presentó una demanda contra el ministerio, en recursos de amparo porque lo estaban obligando y lo ganó y yo pude revertir eso porque le mostré la ley y le explique que por eso habían perdido la enseñanza porque también es discriminación ósea para el estado y para el Ministerio de Educación eso es discriminación, porque está desvalorizando la cultura.”

Como se puede apreciar en los testimonios expuestos, la implementación de la asignatura de lengua aymara en el marco

del desarrollo de una Educación Intercultural sigue teniendo muchas dificultades y es insuficiente para alcanzar los objetivos que se trazó el Ministerio de Educación con estas medidas. Si nos centramos en la mirada y experiencia de los docentes y directivos que día a día se encuentran de frente con esta situación, el diagnóstico puede resumirse en la siguiente frase que emergió en la jornada: “no estamos preparados”, como se podrá apreciar más extensamente a continuación.

“En el caso de los colegios hace un tiempo atrás, creo que la Escuela Tucapel en una reunión, contaba una de las personas, que ellos habían incorporado una academia de lengua indígena aymara para los papás y que valioso incorporarlos de esa forma porque llega el papa como dice María a reclamar que “porque a mi hijo le hacen inglés”, ahora más encima les están haciendo lengua aymara, donde ellos tampoco están preparados para apoyarlos y nosotros desde el colegio le pedimos a los papás que se incorporen a algo que ni nosotros tenemos tampoco bien reconocido. No estamos preparados, está preparada la persona que dicta la clase como lo decía, pero ¿y el resto del colegio? si tengo que hacer un remplazo, si las personas no están ¿qué vamos a hacer en lengua indígena aymara si no lo manejamos? y esa es una debilidad como colegio, que tenemos que atacar, que cada uno lo hará de la forma que de acuerdo a su proyecto educativo como decía el colega aquí recién hay que incorporarlo, pero pasa por la valoración. Además, como colegio, o sea como decía el profesor, no solo los que cumplen con el 20% entra, si no, que los que además voluntariamente lo quieren hacer, pero ¿estamos preparados para hacerlo? O ¿estamos como colegio esperando que llegue el ministerio o que llegue educación intercultural bilingüe?”

## Buenas prácticas

El tenor crítico estuvo presente en una parte importante de los discursos y conversaciones que se generaron sobre el tema de la interculturalidad. Sin embargo, tanto los profesores como directivos también hicieron el ejercicio de identificar y ejemplificar aquellas medidas y prácticas concretas que estaban resultando eficaces en sus establecimientos.

Uno de los directivos aymara recordó que si bien en la década de los 90 la interculturalidad era un asunto que apenas era problematizado en el sistema educativo, también destacó que fue durante ese periodo que junto a un conjunto de actores de la comunidad educativa llevaron a cabo estrategias locales pioneras en este ámbito, llegando a obtener incluso destacadísimos resultados en la prueba de medición Simce:

“Bueno anteriormente trabajé en el Cosayapu que es la escuela donde más pude practicar el ideal para mí esto (...) Es que fue un colegio que nos permitió crear planes y programas propio para un colegio para alumnos aymaras. Visibilizamos que los pueblos estaban muriendo, estamos hablando del año 1992 (...) Entonces el liceo lo hicimos al interior de Iquique, en Pachica en un pueblo. Se hizo el internado y todo, entonces fuimos a buscar de todos los pueblos alumnos que salían de octavo a primero medio, una enseñanza a media a fin (...) con internado y todo arriba en la Pre-cordillera. Allí estuve 14 años yo trabajando (...) Entonces esa experiencia me marcó porque creo que logramos bastantes metas como ser, estar entre los 10 mejores del SIMCE con puros niños aymaras. Donde la ministra de educación nos premió en Santiago, el presidente nos llevó a Valdivia a cantar el himno nacional en aymara en los actos públicos allí.”

Anteriormente vimos que la incorporación de la lengua aymara en los currículm de los colegios ha sido uno de los ámbitos más

discutidos y que genera más críticas. Estandarte de la primera oleada de políticas de Educación Intercultural Bilingüe, luego fue insertándose cada vez más en el sistema educativo, no sin controversias de por medio. No obstante, como señala una de las participantes, en su establecimiento educativo la presencia de la asignatura de aymara ha sido un factor positivo. Especialmente por una práctica concreta que implementaron en el colegio: la instalación de carteles, tanto en lengua aymara como en inglés. Esta decisión del departamento de idiomas ha permitido que los estudiantes puedan convivir de manera más cotidiana con ambos idiomas.

“Dentro de las prácticas nosotros tenemos la asignatura aymara, la otra está lleno de carteles, y es por período no es todo el año, porque en inglés también porque aymara se incorporó al departamento de idioma, entonces entre inglés y aymara se reparten el año para poder letrear el colegio. Entonces como están ellos ahí se reparten los meses, generalmente es el primer semestre en inglés y el segundo semestre aymara, porque los niños preguntan ‘¿qué dice ahí?’, pero saben que está en aymara, es para que la gente reconozca eso.”

Estudios recientes realizados en la zona (Mondaca, Gairín y Muñoz 2018) han mostrado que uno de los esfuerzos que más valora la población tanto indígena como inmigrante del sistema educativo local, y que a su vez consideran más apropiado, es la incorporación de celebraciones y tradiciones características de la zona, especialmente de la tradición andina. En esta misma línea, todos los participantes en cuyos colegios habían incorporado la celebración del denominado machaq mara, afirmaron que es una experiencia muy positiva y valorada por todos. Una muestra de esto se entrega a continuación:

“Yo creo que el machaq mara es una actividad más donde toda la escuela, estamos hablando de dos mil alumnos y

todo el personal escogió una etnia. Todo y todos bailando junto con los apoderados. Anteriormente en el Liceo agrícola de Azapa que yo aprendí mucho de los niños y de los apoderados, porque ahí está la cultura misma.”

Como agregó también un directivo, la actividad del machaq mara co-existe con otras prácticas culturales provenientes de la tradición nacional de la zona central promovida por el sistema educativo, como la danza de la cueca, no existiendo mayores inconvenientes en practicar para los estudiantes:

“Sí, en las fiestas que hacen el año nuevo aymara, el machaq mara es una institución se hace todos los años y se encarga un profesor en particular, porque él es el que más domina el tema. Pero bueno se baila cueca de vez en cuando también. Entonces en ese sentido yo te digo en la convivencia natural no hay problema, nadie discrimina.”

Otro de los participantes agregó que una de las particularidades de su establecimiento es que junto a la celebración del machaq mara, habían implementado la creación de pequeños paneles informativos donde se señalaban las celebraciones más importantes que se realizan en la tradición local andina, especialmente en el interior de la región (valles, pre-cordillera y altiplano). En este caso, son los docentes de cada curso y sus estudiantes los responsables de la actividad.

“Lo otro se hacen talleres a través del CRA de algunos rincones que sería el machaq mara y (...). Entonces son las dos celebraciones que se hacen en el colegio y, a parte, en aymara tiene un panel donde van colocando información de algunas celebraciones. Tampoco una cosa grande, pero es como un panel informativo igual como tenemos el de las notas, información de algunas celebraciones que se hacen en el interior, todos los meses. Un pequeño descriptivo pero que se vea que, en colegio, no te digo que, en todos los cursos,

estamos recién en cuarto, pero si dicen: 'ya el Primero A [se refiere a un curso] se va a hacer cargo del panel', después el otro el Segundo. Y eso no se lo damos a cargo a la profesora tradicional, se lo damos a cargo a la profesora de aula. Entonces en un conjunto preparan algunos trabajos."

Dentro de las reflexiones que dominaron la jornada estaba la necesidad de valorar la cultura e identidad aymara. No solo porque se trata del colectivo indígena más representativo presente en la zona, sino especialmente porque todos coincidían que posee muchos valores e ideales que pueden ser positivos de incorporar en el sistema de educación formal.

"De repente que las mamás no vengán al colegio y la riqueza cultural que tienen de la gente que los padres son originarios del interior; los niños son muy respetuosos, muy respetuoso del adulto mayor, hay palabras como el ayumi que la gente (...) de repente muchas veces en las festividades que se bebe con la gente del interior que escucha tomatera, se ve pero hay cosas muy importantes, por ejemplo la gente cuando se hace un corte de pelo donde toda la comunidad contribuye a que ese niño crezca, eso no se puede perder, que la gente entienda que si yo te ayudo a ti, después tú me vas a ayudar a mí, que de repente dicen no si es pura plata, le prenden, pero si todos entendieran por que le prenden plata tendría sentido, y que esa familia que da ese dinero no le duele, no están buscando el regalo más barato. Entonces, esa humanización creo que todavía los demás no lo entienden. Para que haya un respeto, yo creo, que primero hay que conocer y después del conocer viene el querer esa es mi idea."

En esta línea, uno de los participantes declaró que una de las formas de promover este tipo de valores y la identidad aymara, es a través de la realización de talleres de rescate de la identidad andina, agregando además que se trataba de unas de las actividades más exitosas que habían desarrollado. La docente,

que pertenecía a un colegio particular subvencionado, destacó una actividad concreta que realizaron: el rescate de las tejedoras tradicionales del altiplano:

“Bueno en el caso del colegio, particular subvencionado, el tipo de alumnos tiene un mediano buen pasar, un poco de indiferencia de los temas de cultura o pueblos originarios, pero si el colegio fortalece el tema valórico y por eso les decía cuando hice mi primer aporte, el tema del respeto. Entonces desde ahí parte la base y de hecho de las instancias que se realizan como actividades, está por ser la colega de artes la cual comenzó con un taller de rescate de la identidad andina, enfocándolo en el rescate de las tejedoras, ellas nos contaban que quedaban dos o tres tejedoras en el altiplano y que de ahí sus hijas no siguen con la tradición, entonces que ese arte se iba a perder y ella con la media hizo un taller para poder transmitir este conocimiento” (particular subvencionado).

Este tipo de iniciativas que intentan no solo poner en valor la cultura andina, a través de la realización de actividades prácticas que suelen destacar no solo el valor patrimonial sino también el valor artístico que pueden poseer; es uno de los aspectos que, según los participantes, resultaban especialmente exitosos dentro de la comunidad escolar. En esta misma línea, la docente del Liceo artístico de Arica señaló que ellos también habían realizado este tipo de actividades, pero desde una arista algo distinta: a partir de una creación artística de los propios estudiantes, valorizar y recrear no solo la cultura andina, sino la importancia de la diversidad étnica y cultural de Chile.

“Yo quiero darles una muestra de lo que se hace por ejemplo en el Liceo Artístico, así se trabajan las temáticas, la gala folclórica que ojos que miran al cielo hay dos etnias. Ahí tu ¿Qué visualizas? [Mapuche y el diablo] Entonces yo te digo, a ese nivel se trabaja con los niños, los niños hacen sus propias máscaras, hacen parte de su vestimenta, en la dedicatoria y en

lo que se va definiendo cada uno de los cuadros, se va dando una definición del porqué, el porqué de esa vestimenta.”

Uno de los directivos agregó que era necesario incorporar el acto reflexivo, en concreto el “aprender a pensar”, como una actividad central dentro del curriculum escolar. Luego de señalar de que se trataba de una experiencia que caracterizaba a su institución y que había dado buenos frutos, recalcó que a través de esta estrategia podría valorarse la diversidad cultural tanto de la zona como del mundo, de la mano de las nuevas ciencias y tomando distancia de la acuciante necesidad de evaluar a los alumnos bajo los cánones formales que el sistema educativo actual exige.

“En mi experiencia como director en un colegio en nuestro proyecto educativo partíamos con la necesidad imperiosa de enseñar a pensar y todas nuestras acciones tenían que ver con el enseñar a pensar, tenían que ver con la reflexión por lo tanto, en la evaluación presentábamos preguntas inteligentes, presentábamos preguntas de reflexión, sea de matemáticas, o de lo que tú quieras pero presentábamos esa necesidad de que el alumno especule, que reflexione, que llegue a una conclusión pero con la cabeza, no con la práctica de hacer un ejercicio o con la práctica de estructurar una frase, o con la práctica (...) Entonces, en los proyectos educativos no hay que ir adelante del proyecto haciendo cosas para estructurar un proyecto de palabras bonitas que suenan muy bien, lo cual al final son una obra de arte en cuanto a testimonios y cosas que se quieren hacer, pero en la realidad no se producen. Entonces, yo pienso que los proyectos educativos debieran abarcar mucho más, ojalá estar lejos de las posibilidades de éxito, bien lejos cierto, para poder ir avanzando cada vez más y obtener mejores resultados con que no sea llegando a la meta total, que vaya siempre mucho más adelante y para eso hay que acudir a las nuevas ciencias (...) para que pueda validarse de las riquezas que tiene cada cultura, todas las culturas son ricas en muchos elementos muy particular.

## Consideraciones finales

En este libro hemos intentado entregar evidencia teórica y empírica sobre la educación intercultural y la diversidad cultural en la Región de Arica y Parinacota, con el fin de difundir estos resultados a un público amplio y que puedan servir como antecedente para proponer futuras mejoras al sistema educativo regional.

Bajo este objetivo, en la jornada de reflexión docente pudimos apreciar cuatro grandes ámbitos de reflexión. En primer lugar, los docentes identifican rápidamente lo que es la educación intercultural y su necesidad. Las investigaciones realizadas al respecto en la zona y en el país muestran cómo la política pública determina directrices enmarcadas en acuerdos y convenciones internacionales que dictaminan las políticas educativas en materia de interculturalidad e inclusión. Estos discursos suelen ser replicados en los espacios educacionales, principalmente por directivos y profesores. Sin embargo, las investigaciones muestran también que, en general, aún se confunde la educación intercultural con la educación para pueblos originarios e inclusión para la incorporación de las necesidades educativas especiales. Durante la celebración de la jornada apreciamos que existen concepciones disímiles y complementarias entre los docentes y directivos al respecto. Mientras que en un extremo se asocia al tratamiento de la diversidad étnica y racial, en otro extremo se hace hincapié en la necesidad de establecer una relación simétrica entre las culturas que interactúan en las aulas. Esta última concepción parece ser más cercana a la discusión académica ha llevado a cabo sobre la educación Intercultural. No obstante, se está comenzando a tener más conciencia sobre la limitación de concebir a la interculturalidad considerando solo a las culturas originarias, obviando a otras etnias y la inmigración.

En segundo lugar, los participantes señalaron que, para atender y entender el fenómeno de la diversidad cultural en las aulas,

es necesario contextualizar este fenómeno en la zona. Esto implica reconocer la violencia histórica que han sufrido las poblaciones indígenas locales, así como también las poblaciones migrantes que se han asentado en la región, y su consecuente subdesarrollo socioeconómico. Es en este escenario que nacen las reformas legales como la Ley indígena o Ley de inclusión educativa, con el objetivo de paliar esta situación desfavorable desde el ámbito de la educación. Sin embargo, los participantes reconocen que estas leyes no se han cumplido cabalmente, sobre todo la Ley indígena. Los participantes más bien manifiestan que aún persiste la presencia de prácticas de discriminación de tipo racial, étnica y nacionalista en todo el sistema escolar, involucrando a estudiantes, docentes, directivos, padres y apoderados.

Esta evidencia corrobora las investigaciones realizadas sobre el tema en la zona y a nivel nacional. A su vez, muestra la necesidad de incorporar una visión intercultural que involucre principios educativos como la inclusión efectiva, para favorecer planificaciones que pongan su acento en la diversidad en el aula, así como también la atención individualizada de los alumnos. Para generar este cambio y atender al estudiantado inmigrante, es necesario generar un ajuste en el Proyecto Educativo Institucional, el cual impregnará el proyecto curricular y permitirá el tratamiento de las diferentes culturas en un plano de igualdad, potenciando la integración social y la capacidad del alumnado para aprender a convivir en contextos culturalmente diversos. Ello supone una implicación colectiva de todo el profesorado del centro, con un proyecto común, consensuado y compartido.

En tercer lugar, uno de los temas más debatidos en la jornada fue la introducción y enseñanza de la lengua aymara en los establecimientos educativos. En general, los participantes manifestaban que, si bien ha habido claros avances respecto a lo que ocurría en la década de los 90, aún persiste una infravaloración de la enseñanza de esta lengua, tanto por parte del resto de

docentes como de muchos apoderados. Esto da cuenta que aún es necesario generar procesos de reflexión y concientización sobre la importancia de la enseñanza de esta lengua en la educación local. Además, es necesario potenciar el estudio de lenguas vernáculas presentes históricamente en la región a través del bilingüismo. Este debería incorporar la inserción de estudiantes migrantes con otros idiomas, potenciando sus idiomas de origen y la masificación universal del inglés. Finalmente, esto implica necesariamente el perfeccionamiento de las habilidades y competencias de enseñanza de los docentes de las especialidades, desde una perspectiva intercultural e inclusiva.

En cuarto lugar, queremos señalar que, si bien en las discusiones predominó un tono crítico con todo lo que implicaba la educación intercultural, los participantes también identificaron claramente la existencia de prácticas concretas exitosas que habían implementado en sus establecimientos educativos. En este marco, se destacan sobre todo aquellos eventos que buscan rescatar los valores, identidad, lengua y costumbres andinas, las cuales podrían ser consideradas de manera muy amplia como parte de su patrimonio cultural. Esto nos entrega información relevante sobre el ámbito que resulta más exitoso para incorporar la diversidad cultural en los planteles educativos y nos da pista de hacia dónde podrían redirigirse los esfuerzos en este ámbito.

Por último, quisiéramos realizar una breve reflexión y recomendación considerando nuestros hallazgos. En general, hemos podido apreciar que los establecimientos no cuentan todavía con un proyecto curricular intercultural. En esta línea, un aspecto importante que se debería desarrollar más en profundidad es el Proyecto Educativo Institucional (PEI), pues éste da la posibilidad de convertirse en una herramienta fundamental para recoger el reconocimiento y aprecio de los rasgos más relevantes -que constituyen sus máximos valores- de todas las culturas presentes en la escuela. De manera que las distintas actividades y los contenidos curriculares incorporen

mecanismos de respeto a las diferencias culturales de aquellos grupos en situación de minoría, enseñando a convivir de forma positiva en una sociedad cada vez más diversa.

El PEI es la vía para desarrollar e implantar estrategias educativas más inclusivas en los centros educativos, que en forma práctica permitirían evaluar al PEIB y elaborar actividades didácticas en cada unidad escolar, para orientar en el proceso de enseñanza aprendizaje las opciones y definiciones institucionales que permitan incorporar elementos que aboguen por la inclusión efectiva de todos los estudiantes. Dicho instrumento de planificación cobra relevancia al momento de elaborar el proyecto curricular de los centros educativos, porque permite la toma de decisiones desde una perspectiva de gestión estratégica, donde los equipos directivos deben establecer, previo análisis en conjunto con los profesores.

De esta forma, cuando los proyectos curriculares son elaborados de forma mancomunada y colectivamente con los docentes, previo ejercicio de reflexión y análisis pedagógico, pueden representar una mejora significativa en los aprendizajes de los estudiantes, ya que se organiza la enseñanza a partir de las diversas miradas y aportes que cada profesor, y ayuda a incrementar como también actualizar los conocimientos de los docentes, mejorando con ello su práctica en el aula. Especialmente si se incorpora a la discusión a toda la comunidad de apoderados y estudiantes.

## Bibliografía

Aguirre, A. (2017). "Metodología cualitativa en la investigación científica". Barcelona: Editorial PROFIT.

Alsayyad, N. (2003). ¿Europa musulmana o euro-islam?: política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización. En Alsayyad y Castells (Eds.). "Europa musulmana o euro-Islam". Madrid: Editorial Alianza.

Ansión, J., & Tubino, F. (2007). "Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos". Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bello, A. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicaciones para la educación. En L. E. López (Ed.). "Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas". La Paz: FUNPROEIB Andes – Plural, s/p.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). "La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo". México: Fontamara.

Bravo, R. (2012). "Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación". Revista latinoamericana de educación inclusiva, 6(1): 39-52.

Bunch, G. (2008). "Claves para el éxito de la educación inclusiva desde la perspectiva de las experiencias reales". Revista de Educación inclusiva 1: 77-89.

Cañulef, E. (ed.) (1996). "Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena". Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI - FREDER.

Carrasco, S., Pamies, J., Narciso, L. (2012). "A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)". *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 6(1): 105-122.

Del Mar, M., Ryan, G. y Valverde, M. (2017). "Diseño de la investigación". Barcelona: Editorial PROFIT.

Escarbajal, A. (2010). "Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo". Narcea: España.

Fernández, F. (2003). "Hacia la construcción de una educación pertinente: La Educación Intercultural Bilingüe en la Primera Región". Santiago. Tesis de Grado para optar al grado académico de Licenciado en Antropología y al título profesional de Antropólogo: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Antropología.

García, N. (1995). "Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización". México: Editorial Grijalbo.

García, S. (2012). "Alcances y límites de la política de educación intercultural bilingüe en Chile: Un análisis desde lo postcolonial". *Discusiones Públicas* 3(2): 1-16.

Garrido, O. (2002). "Del multiculturalismo a la ciudadanía global reflexiones a partir del caso de la Araucanía (Chile)". *Investigación & Desarrollo* 10(2): 170- 187.

Gelabert, T. (2015). "Cuidados, poder y ciudadanía. España". Disponible en: <https://goo.gl/d7Lw7c>. Revisado 7 de noviembre de 2016.

Guizardi, M. (2014). "Migración, integración y nacionalismo: reflexiones para una ciudadanía inclusiva". *Migraciones*, 35, 43-70.

Guizardi, M., y Garcés H. (2013). "Circuitos migrantes. Itinerarios y formación de redes migratorias entre Perú, Bolivia, Chile y Argentina en el norte grande chileno". *Papeles de Población*, 78(19), 65-110.

Hernández, A. (2016). "El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula". *Estudios Pedagógicos* 42(2), 151-169.

Herrera, J. (2008). "La Investigación cualitativa". Disponible en: <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacioncualitativa>.

Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). "Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Calidad en la Educación* 45: 132-173.

Kumar, K. (2002). El Estado Nación, la Unión Europea y las identidades transnacionales. En Alsayyad y Castells (Eds.). "Europa musulmana o euro-Islam". Madrid: Editorial Alianza, pp. 81-99.

Le-Bert, J. (2004). "Informe final de evaluación Programa Orígenes". Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación.

Leiva, J. (2012). "Educación Intercultural y Convivencia en la Escuela Inclusiva". Málaga: Ediciones Aljibe.

Mardones, P. (2006). "Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial". Buenos Aires: CLACSO.

Marshall, T. y Bottomore, T. (1950). "Ciudadanía y Clase Social". Madrid: Editorial Alianza.

Meléndez, L. (Coord.) (2012). “Construyamos Centros Educativos Inclusivos Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana”. San José de Costa Rica: CECC/SICA.

MINEDUC (2011). “Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe. Programa Educación Intercultural Bilingüe – Orígenes”. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2015). Ley N° 20.845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>. Revisado el 15 de abril de 2016.

MINEDUC (2015). Programa de Integración Escolar PIE. Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional. Santiago: Gobierno de Chile.

MINEDUC (2016). Proyecto de Actualización Marco para la Buena Enseñanza [MBE]. Disponible en: <http://www.demcisnes.cl/index/descarga/iddocumento/41> Revisado 30 noviembre de 2015.

MinisterioSecretaríaGeneralde laPresidencia(2017). Constitución Política de la República de Chile; Constitución 1980. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>. Revisado el 4 de junio de 2016.

Mondaca, C. (2018). Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota. Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Mondaca, C. (2003). "La Educación Intercultural Bilingüe entre los Aymaras de la Región de Tarapacá-Chile: Enfoques y perspectivas en su implementación". Tesis para optar al Grado de Magíster en EIB, con mención en Formación de Formadores Aymaras. Arica: Universidad de Tarapacá.

Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). "La Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010". *Diálogo Andino* 42: 69-87.

Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013) La Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo Andino* 42: 68-87.

Mondaca, C., Gajardo, Y., Muñoz, W., Sánchez, E., & Robledo, P. (2015). Estudiantes migrantes en la región de Arica y Parinacota. Caracterización, distribución y consideraciones generales. En Guizardi, M. (Ed.). "Las Fronteras del transnacionalismo. Límites y desbordes de la experiencia migrante en el centro y norte de Chile". Santiago: Ocho Libros, pp. 258-180.

Mondaca, C., Muñoz, W., & Sánchez, E. (2016). La inserción de estudiantes migrantes en las escuelas y liceos del norte de Chile. Estrategias y prácticas de integración sociocultural emergente. En: Red INCHE (Ed.), "Socializar conocimientos N° 3. América Latina en Dialogo: Oportunidades para hoy y mañana". Barcelona: RedINCHE, pp. 429-447.

Mondaca, C., y Gajardo Y. (2015). "Interculturalidad, migrantes y educación". *Diálogo Andino* 47: 3-6.

Mondaca, C.; Gajardo, Y. y Sánchez, E. (2014). "Historia, memoria y ciudadanía intercultural. El reto del siglo XXI para las aulas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile". *Revista Interciencia* 39(7): 524-530.

Mondaca, C.; Muñoz, W.; Gajardo, Y.; Gairín, J. (2018). "Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile". *Estudios Atacameños* 57: 181-201.

Mondaca, C.; Rivera, P. y Gajardo, Y. (2014) "Educación parvularia e inclusión en el norte de Chile. Formando pequeños chilenos en las aulas de Tarapacá". *Alpha* 39: 251-266.

Mujica, L. (2007). Hacia la formación de las identidades. En: Tubino y Ansión (Coord.) "Educar en ciudadanía intercultural". Lima-Perú: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Red Internacional de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Organización Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf). Revisado 12 agosto de 2016.

Poblete, R. (2009). "Educación intercultural en la escuela de hoy: Reformas y desafíos para su implementación". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200.

Poblete, R. (2009). "Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3: 181- 200.

Raviola, V. (2011). "La educación intercultural bilingüe en el marco de las políticas sobre educación en Chile". *Soñando el Sur*, 2(2): 40-57.

Riedemann, A. (2008). "La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?". *Indiana*, 25, 169-193.

Rincón, T. (2014). "Ciudadanía sin derechos políticos: ¿Una Ciudadanía Cercenada?". *Revista Criterio Jurídico Garantista*: 28-43.

Rodríguez, C. (2007). "Derecho a la igualdad". *Manual de Constitución y Democracia de los derechos 1*: 189-203.

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996) "Metodología de la Investigación Cualitativa". Málaga: Ediciones.

Rojas, N., y Vicuña, T. (Eds.) (2014). "Migración y Trabajo. Estudio y propuestas para la inclusión sociolaboral de migrantes en Arica". Santiago: Ciudadano Global - Servicio Jesuita Migrantes.

Rother, T. (2005). "Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche". *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84.

Rother, T. (2005). "Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche". *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84.

Sánchez, M. (2001). "Diseño curricular y educación intercultural bilingüe". *Pensamiento Educativo*, 29, 341-358.

Sassen, S. (2013). "Inmigrantes y ciudadanos. De las migraciones masivas a la Europa fortaleza". Madrid: Siglo XXI.

Sir, J. (2009). "Una aproximación a la educación intercultural bilingüe en el sistema escolar chileno". *Docencia*, 19:19-25.

Stefoni, C. (2003). "Inmigración peruana en Chile. Una oportunidad a la integración". Santiago: Editorial Universitaria.

Stefoni, C. (2004). "Inmigración y ciudadanía: la formulación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos". Santiago: Universidad de Chile.

Stefoni, C. (2005). Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos. En Berg, U., & Paerregaard, K. (Eds.), "El Quinto Suyu. Transnacionalidad y formaciones diaspóricas en la migración peruana" (s/p). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). "Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis". Estudios Internacionales-Universidad de Chile 185: 153-182.

Tapia, M., & González, A. (2014) "Regiones Fronterizas. Migración y los desafíos para los Estados nacionales latinoamericanos". Santiago: Ril Editores - Universidad Arturo Prat.

Tibi, B. (2002). Los inmigrantes musulmanes de Europa, entre el Euro-Islam y el gueto. En Alsayyad y Castells (Eds.). "Europa musulmana o euro-Islam". Madrid: Editorial Alianza, pp. 55-79.

Tijoux, M. (2013). "Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias". Convergencia 61: 83-104.

Tijoux, M. E. (2011). "Negando al "otro": el constante sufrimiento de los inmigrantes peruanos en Chile. En Stefoni, C. (Ed.) "Mujeres Inmigrantes En Chile: ¿Mano de Obra o Trabajadoras Con Derechos?". Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, pp. 15-42.

UNESCO (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>. Revisado 30 de noviembre de 2016.

Vargas V. (1997). Un debate feminista en curso. En Hola, E. y Portugal, A. (Eds.). "La ciudadanía a debate". Editoras Eugenia Hola y Ana María Portugal. Santiago: Ediciones de las Mujeres N° 25, pp. 55-85.

Verd, J. M., & Lozares, C. (2016). "Introducción a la investigación cualitativa: fases, métodos y técnicas. Síntesis". Madrid: España.

Vicuña, J., & Rojas, T. (2015). "Migración en Arica y Parinacota. Panoramas y tendencias de una región Fronteriza". Santiago: Servicio Jesuita a Migrantes - Universidad Alberto Hurtado.

Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". Presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz, marzo de 2009.

Yubal-Davis, N. (1997). Mujeres, ciudadanía y diferencia. En Hola, E. y Portugal, A. (Eds.). "La ciudadanía a debate". Editoras Eugenia Hola y Ana María Portugal. Santiago: Ediciones de las Mujeres N° 25, pp. 35-53.

## Anexo: Listado de participantes al plenario

LISTADO DE PARTICIPANTES SEGUNDA JORNADA REFLEXIÓN DOCENTE	
Nombre	Establecimiento / Institución
María Molina	Colegio Abraham Lincoln
Mirella Lazzete Alaniz	Colegio Alta Cordillera
Mery Martínez	Colegio Alta Cordillera
María José Pavez	Colegio Andino
Karla Llantén Zamora	Colegio Andino
Jorge Yáñez Castro	Colegio Arica College
Orlando Fuentes	Colegio Arica College
Ignacio Johnson	Colegio Arica College
Luis Cuba	Colegio Arica College
Julio Vargas Lobos	Colegio Centenario
Juan Villarroel	Colegio Chile Norte
Alexandra Lazo	Colegio Chile Norte
Rodrigo López Cabezaz	Colegio Chile Norte
María Burgos	Colegio Chile Norte
Sandra Galleguillos	Colegio Chile Norte

LISTADO DE PARTICIPANTES SEGUNDA JORNADA REFLEXIÓN DOCENTE	
Nombre	Establecimiento / Institución
Milton Antezana	Colegio del Alba
Sandra Armijo	Colegio del Alba
M. Victoria	Colegio del Alba
Miriam Peña	Colegio del Alba
Mario Ovando	Colegio Ford College
Guido Riveras	Colegio Ford College
Manuel Castro	Colegio Integrado Eduardo Frei Montalva
Andrés Díaz	Colegio Italiano Santa Ana
Mauricio Zagals Quinteros	Colegio Juan Pablo II
Evelyn Valdés	Colegio Juan Pablo II
Ingrid Rousseau	Colegio Miramar
Vinka Pérez Vildoso	Colegio Miramar
E. Candecino	Colegio Miramar
Ma. Cristina Vera	Colegio Miramar
Omar Sagredo	Colegio San Jorge

LISTADO DE PARTICIPANTES SEGUNDA JORNADA REFLEXIÓN DOCENTE	
Nombre	Establecimiento / Institución
Jessica Arias Dubó	Colegio San Jorge
Verónica Pizarro	Colegio San Jorge
Mónica Molina	Colegio San Marcos
Nancy Ramos Alegría	Colegio San Marcos
Luis Santos	Colegio San Marcos
Andrea Aravena Tudela	Representante del DAEM
Gabriel Fernández Canque	Escuela Ejército de Salvación
Alicia Lobos Acuña	Escuela Ejército de Salvación
Lourdes Gómez	Escuela Ejército de Salvación
Verónica Fornes	Liceo Artístico
Guillermo González	Liceo Comercial
Jorge González	Liceo Instituto Comercial
Juan Jondan	Liceo Octavio Palma Pérez
Marcela Vergas Gómez	Liceo Politécnico Arica
Isabel Olave	Escuela Ricardo Silva Arriagada

LISTADO DE PARTICIPANTES SEGUNDA JORNADA REFLEXIÓN DOCENTE	
Nombre	Establecimiento / Institución
Ester Gutiérrez	Escuela Ricardo Silva Arriagada
Francisco Araya	Escuela Subteniente Luis Cruz Martínez
Edith Droguett Venegas	The Azapa Valley School
Ana Lorena Durán	The Azapa Valley School
Sebastián Lorca Pizarro	Universidad de Tarapacá. Vicerrector Académico
Álvaro Palma Quiroz	Universidad de Tarapacá. Vicerrector Administración y Finanzas
Liliana Hernández	Universidad de Tarapacá. Directora CIDD
Raúl Bustos González	Universidad de Tarapacá. Coordinador Alterno FIP 1309
Carlos Mondaca Rojas	Universidad de Tarapacá. Director Centro EDUCAR
Alison Rojas	Universidad de Tarapacá. Profesional Dirección de Docencia
Wilson Muñoz Henríquez	Universidad de Tarapacá. Profesional Centro EDUCAR











  
Comisión Nacional  
de Acreditación  
CNA-Chile

**5** Años  
UNIVERSIDAD  
ACREDITADA

Desde 22 de noviembre 2017 al 22 de noviembre 2022

- Docencia de Pregrado
- Investigación
- Gestión Institucional
- Vinculación con el Medio



**Convenios de  
Desempeño**  
Integración y Desarrollo

Av. 18 de Septiembre N° 2222, Arica - Chile

(56) (58) 2 386 153 

[www.uta.cl/convenio](http://www.uta.cl/convenio) 