

Sección especial "Educación e interculturalidad"

INTRODUCCIÓN: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL COMO HERRAMIENTA CONCEPTUAL PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE *

Intercultural educational inclusion as a conceptual tool for school change in times of uncertainty

Carlos Mondaca-Rojas**; Claudio Aguirre-Munizaga***

La incorporación de la perspectiva intercultural y del enfoque inclusivo se ha ido consolidando a nivel iberoamericano, desde 1990 con la Conferencia Mundial de Educación para Todos, seguida de la Declaración de Salamanca (1994), el "Foro Mundial sobre Educación" (2000) y la Declaración de Incheon (2015). Esta última tuvo como resultado el "Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), donde se propuso como meta a futuro garantizar una educación inclusiva y de calidad, así como también la promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas las personas, sin condiciones de sexo, edad, etnia, etc.

La evolución y resultados de estos encuentros han permitido la instalación de una agenda común de Educación entre Chile y Latinoamérica para el año 2030, la cual fue revisada el 2020 en Beirut (UNESCO, 2020). En esta reunión, respecto de la Inclusión en Educación y el ODS 4 se informaron avances, pero también brechas importantes en materia de datos e información de calidad, en particular sobre la débil capacitación docente y la baja cualificación de los profesores para lograr una educación inclusiva e intercultural. Se sostiene en este informe que, al momento de evaluar los indicadores de interculturalidad, equidad e inclusión, los datos no son fiables son más bien escasos, y difíciles de comparar y no tienen pertinencia respecto de las diversidades de forma específica (género, cultural, sexual, social, étnica, etc.).

Con relación a lo anterior, se indica que: "(...) las actividades de seguimiento de los ODS han puesto de relieve los grupos en riesgo de exclusión, que habían permanecido en gran medida invisibles en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Por ejemplo, la discapacidad, el origen étnico y la condición migratoria han cobrado importancia. A pesar de ello, el desglose de los indicadores por, digamos, la condición indígena, no supone una verdadera inclusión

de las perspectivas y prioridades indígenas (Yap y Watene, 2019)", (citado en UNESCO, 2020, p. 227).

Al respecto, algunos países del mundo muestran considerables disparidades por razones de género (feminización y masculinización de la oferta académica), desigualdad social en la educación de adultos (envejecimiento), baja inversión y posibilidades en la educación en contextos de encierro. Estas brechas se incrementan en los grupos no representados, como por ejemplo, las mujeres, las minorías sexuales, los desempleados, los migrantes y los pueblos indígenas (UNESCO, 2020; Frisnacho y Vera-Cossio, 2020; Cristia y Pulido, 2020).

En este contexto, en la actualidad un crisol de identidades convive en una tensión permanente frente a los cambios manifestados en las primeras décadas del siglo XXI. La irrupción de grupos y colectivos diversos confrontan a la investigación en educación en temas emergentes; tales como: lenguas y cosmovisiones originarias, migración, patrimonio, ciudadanía, formación inicial docente, didáctica, racismo, discriminación e inclusión. Todos, elementos fundamentales para la comprensión de la interculturalidad, perspectiva teórica que en el último tiempo se entiende como la relación dialógica que las personas independientemente de sus creencias, sus tradiciones o sus orígenes deben aprender para convivir, teniendo como principal valor el respeto por la alteridad del "buen vivir" (Sánchez y Norambuena, 2019; Arroyo, 2017; Arias y Quintriqueo, 2021).

De acuerdo con la evidencia científica en educación e interculturalidad las representaciones y creencias en el ámbito de la política pública, de las instituciones y sus componentes, se fundan en una dualidad conceptual. El primero se asocia de forma general solo a elementos étnicos y el segundo a las necesidades educativas especiales. Sólo en los últimos años se visibilizan interculturalidad, inclusión,

* Resultado del Proyecto FONDECYT N° 1220055

** Departamento de Educación, Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. Correo electrónico: cmondacar@academicos.uta.cl

*** Departamento de Educación, Sede Iquique. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. Correo electrónico: caguirre@academicos.uta.cl

migración, género y ciudadanía como formas particulares e independientes de tratar las diversidades y sus interacciones en los espacios educativos (Mondaca, 2018; Sánchez, *et al.*, 2020).

Algo similar ocurre en el ámbito del currículum, que en educación superior se manifiesta principalmente con la existencia de algunas asignaturas de interculturalidad, género e inclusión muy dispersas en las mallas curriculares y sin una coherencia de proceso. Por otra parte, desde las políticas públicas en la educación inicial y escolar, el proceso de implementación de los programas de Educación Intercultural Bilingüe en particular del avance con la asignatura de lenguas originarias y cultura indígena y la incorporación de los/las educadores/as tradicionales o los/las educadores/as de Lengua y Cultura Indígena, aún siguen siendo estrategias y programas insuficientes para tan variada diversidad presente en las escuelas y salas de clases (Mondaca, 2018; Mondaca, *et al.*, 2020).

Sin embargo, también se reconoce que existen cambios en materia educativa, sobre todo después de la promulgación de la Ley de Inclusión que ha demandado reformas en el sistema educativo en su conjunto. Principalmente en, la implementación de contenidos que amplían la perspectiva de la diversidad incorporando a la población escolar de migrantes y personas en situación de discapacidad, la participación femenina, el enfoque de género, temas de participación, paridad y equidad social.

Pese a estos avances, aún se mantiene una deuda con la diversidad social que se visibiliza la enorme brecha con que enfrentan sus procesos formativos los estudiantes vulnerables en ambientes culturalmente diversos. Se advierte en ellos una adquisición de capital cultural en condiciones de desigualdad e inequidad importantes a lo largo de sus trayectorias educativas. Sobre todo, en los tiempos de incertidumbre que estamos viviendo, donde la emergencia sanitaria ha confrontado a las instituciones escolares y universitarias a desplegar esfuerzos importantes en recursos de infraestructura, y también en recursos humanos y financieros que permitan armonizar las brechas digitales que en los últimos tres años se incrementaron por el impacto de la revuelta social y el Covid-19.

En este contexto, la evidencia científica de forma particular en materia de Educación Intercultural Bilingüe y de Inclusión de las NEE en el sistema educativo chileno da cuenta de la presencia de un enfoque inclusivo e intercultural efímero, que no permite observar prácticas de inclusión concretas. Por el contrario, estas manifiestan una exclusión de las diversidades sociales, económicas y culturales que hasta hoy en día, han estado invisibilizadas y marginadas como resultado de la implantación de un currículum rígido y

homogeneizante, lo que en términos prácticos no se traduce en prácticas educativas de inclusión efectivas, llegando en algunos casos a existir procesos neutros o excluyentes de la alteridad presente en el sistema educativo (Mondaca y Gajardo, 2013; MINEDUC, 2011; Rufinelli, 2017; OCDE, 2018; Cisternas y Lobos, 2019; Ibáñez-Salgado y Druker-Ibanez, 2018; Arias y Quintriqueo, 2021; Stefoni, *et al.*, 2016; Martínez, *et al.*, 2021).

La inclusión educativa intercultural: una vía necesaria para la atención de las diversidades.

Entendemos la inclusión educativa intercultural como aquellas prácticas que se han implementado principalmente por directivos y docentes de forma autodidacta para incluir a todas las diferencias en su ejercicio en los sistemas educativos, desde el respeto por los derechos humanos, las necesidades educativas especiales, las exclusiones de todo tipo, producidas por problemas emocionales y/o de comportamiento, los conflictos generacionales y principalmente por las tensiones sociales y culturales producidas en los colectivos en situación de minorías, tales como: étnicas, culturales, de género, por orientación sexual, y en particular contra las brechas producidas por el racismo y la discriminación en los sistemas educativos por la creciente migración del último tiempo (Bell, 2017; Juang y Schachner, 2020; Anderson 2021).

Desde esta idea de inclusión educativa intercultural se propone "una escuela para todos", donde se respetan las diferencias locales y la idea de la atención de las diversidades con una mirada de educación con enfoque intercultural y decolonial (Mignolo y Walsh, 2018) para todos los seres humanos en todas las etapas de la vida (Ainscow, Booth y Dyson, 2006a; Ainscow, Booth y Dyson, 2006b; Nilhom y Göransson, 2017). Un sistema educativo que hace frente al acceso universal manifestado en un incremento notorio en las matrículas de todos los niveles educativos, tanto a nivel mundial (Rodríguez, 2019) como latinoamericano; sin embargo, esta masificación en el acceso no ha garantizado necesariamente la posibilidad de una educación con equidad y calidad que entregue aprendizajes significativos pertinentes (Pastore, 2021).

Junto con esto, el impacto de las leyes y programas obligatorios han demandado a los establecimientos educativos discutir al interior de sus unidades el tema de la inclusión de las diversidades en sus proyectos educativos institucionales y de mejoramiento escolar (Bellei, *et al.*, 2020), como por ejemplo, el desarrollo de propuestas de actualización y capacitación de sus equipos directivos y docentes (Akiba, *et al.*, 2010; Glock, 2019). Sobre todo en temáticas que tienen relación con los fenómenos que producen exclusión en los sistemas escolares, tales como: estereotipos y prejuicios racistas en términos de sexo, etnia, condición migratoria,

capital cultural, entre otros (Becerra, *et al.*, 2015; Rojas, *et al.*, 2016; Mondaca, *et al.*, 2018; Stang, Roessler, y Riedemann, 2019; Espinoza y Strasser, 2020; Ortega, *et al.*, 2020).

Entonces, el término de inclusión educativa intercultural para la atención de la diversidad, implica la transformación de los sistemas escolares en su conjunto, desde las políticas y prácticas de toda la comunidad para incluir a todas las diversidades en los procesos de organización y planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, y así abordar las particularidades de todos los estudiantes, lo que involucra una mayor participación de directivos, profesores, padres y apoderados y los propios estudiantes en la consecución de una educación intercultural pertinente, que no debe ser entendida de una manera reduccionista. Esta debe trascender a la particularidad de la diferencia. En definitiva, transformar la escuela para el contexto actual (Aguado, 2004; Toriñan, 2008; Geeregat, *et al.*, 2012; Arroyo, 2017; Zapata, 2014; Pibaque, *et al.*, 2018; Jiménez y Montecinos, 2018).

Los trabajos que presentamos a continuación tienen relación con esta lógica de inclusión educativa intercultural, donde la interrelación de la alteridad es la temática común de los estudios que se enmarcan dentro de los sistemas culturales, lingüísticos y educativos de España, Latinoamérica y Chile.

En el primer artículo, a partir de una investigación de tipo cualitativa, los autores Beltrán-Véliz, Klenner, Gálvez-Nieto y Teuracán se proponen develar las fuentes del conocimiento mapuche que los kimeltuchefes consideran necesarias para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños y jóvenes. Además, se sostiene que la naturaleza y el mapuzungún son fuentes importantes para la construcción de este conocimiento, donde el uso de los sentidos de la observación y la audición nos ayudan a comprender todos los fenómenos que ocurren en la naturaleza. Junto con ello relevan la importancia de la espiritualidad y la enseñanza de los abuelos en la transmisión de la cosmovisión mapuche.

En el mismo ámbito del pueblo originario mapuche, el segundo artículo la investigadora Katerin Arias-Ortega desde un enfoque cualitativo releva la importancia de la incorporación del educador tradicional (sabio mapuche) al sistema educativo escolar chileno. Además, describe los factores que influyen en la concretización de la EIB y el rol de los educadores tradicionales. De forma general, concluye que estos perciben prácticas de discriminación e invisibilidad, donde los actores del sistema educativo y del entorno social se resisten a incluirlos en los procesos educativos formales, lo que tiene como resultado la no aceptación de la implementación de la EIB.

En el tercer artículo, los académicos Zapata, Quintriqueo y Valdebenito por medio de la revisión de artículos científicos,

analizan las prácticas de enseñanza de los profesores de microcentros rurales, desde la perspectiva del *kimeltuwün* (acción educativa mapuche) en la transposición didáctica desde el pluralismo epistemológico. Los principales resultados se relacionan con la identificación de pistas de acción en el marco de la educación intercultural, para superar la omisión y desconocimiento de métodos educativos mapuches en la reflexión pedagógica. Se concluye que un enfoque co-constructivo posibilita la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje desde un pluralismo epistemológico, con lo cual se construyen aprendizajes culturalmente pertinentes.

En el cuarto artículo, desde una perspectiva historiográfica, Omar Turra analiza obras históricas y etnológicas sobre la sociedad mapuche, en perspectiva de la construcción de un imaginario histórico-social que promovió la configuración del araucano como "otro" y, en cuya difusión participó la enseñanza histórica, a través de la recreación en los discursos que propusieron los manuales escolares. La investigación demuestra cómo se construye el imaginario del otro, en base a supuestos científicos e historiográficos positivistas/evolucionistas, relegando a "la raza araucana" a un estado inicial de la evolución humana. Queda expuesto, también, el rol de la enseñanza histórica en la recreación de los imaginarios dominantes.

En el quinto, artículo en ámbito de la presencia de colectivos migrantes en el sistema educativo los investigadores/as Morales, Sanhueza, Friz, Sumonte y Berlanga desde una investigación de corte cualitativo analizan la importancia de la incorporación del patrimonio cultural migrante como contenido descolonizador para la educación intercultural, concluyendo que el alumnado multinacional forma parte del sistema escolar, por lo tanto debe ser visibilizado desde la política pública y el currículum, donde se deben incorporar nuevos saberes a través de los fondos de conocimientos que portan los niños/as, jóvenes y sus familias como patrimonio cultural migrante.

En este mismo contexto de cambios y mundo globalizado, en el sexto artículo a partir de un estudio de corte cualitativo desarrollado en España, los investigadores Abril y Aguado sostienen que el ejercicio y aprendizaje de la ciudadanía es una cuestión irrenunciable en sociedades que defienden ideales democráticos de participación y justicia social. De forma específica, a través de entrevistas en profundidad analizan el espacio de los movimientos sociales y específicamente el 15-M (también conocido como "movimiento de los indignados", surgido en el Estado español en mayo de 2011) como escuela de construcción de la ciudadanía.

En el séptimo artículo, en el contexto de saberes y cosmovisión indígenas, tenemos el trabajo de los académicos

Andrade, Quintriqueo, Arias-Ortega y Peña-Cortés, quienes a partir de una investigación de tipo cualitativa de revisión sistemática de la literatura científica de forma exploratoria, sostienen que el conocimiento mapuche esta íntimamente relacionado con los espacios ecológicos-culturales, donde se articulan sociedad, medioambiente y espiritualidad. Se concluye en este estudio que los contenidos educativos mapuches tienen directa relación con la mantención de los espacios ecológicos-culturales; además, que existe desconocimiento de los profesores respecto de estos, quedando el currículum escolar circunscrito a una mirada eurocéntrica-occidental, por lo que se requiere que el currículum nacional descentralice la educación intercultural.

En este mismo tenor, en el octavo artículo las investigadoras Mayanza y Mora, desde un enfoque cualitativo, revisan las evidencias bibliográficas sobre la Cosmovisión Andina de la Chakana y sus colores, y como estos elementos sirven como propuesta pedagógica y herramienta didáctica de aprendizaje colaborativo fomentando la enseñanza integral al cultivar los valores de la cultura andina, como el pensamiento crítico de los estudiantes para la implementación de una Educación Intercultural Bilingüe más pertinente.

En materia de formación inicial docente, investigación y educación intercultural bilingüe, en el noveno artículo las investigadoras Kvietok, Maurial y Guzmán, caracterizan la enseñanza de la investigación en los programas de formación universitaria en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a través de la sistematización de una experiencia de enseñanza de la investigación (2016-2019) en un programa de formación EIB en una universidad privada de Lima. A través del análisis de reflexiones autoetnográficas, testimonios y revisión bibliográfica sostienen que las pedagogías descolonizadoras en el campo de la investigación buscan reivindicar y reafirmar los saberes, identidades, prácticas comunicativas y maneras de relacionarse de los pueblos originarios, así como la apropiación crítica y reflexiva de los aportes de otras tradiciones culturales por parte de los estudiantes-investigadores, con el fin de comprender y transformar la realidad educativa.

En esta misma línea investigativa de la formación inicial docente, en el décimo artículo los investigadores Melero y Manresa analizan y exploran las perspectivas sobre educación intercultural e identidad de educadores en formación de postgrado en Ecuador. Sus principales conclusiones señalan que, aún cuando se sostiene una crítica a una interculturalidad superficial y folclórica, se mantiene el uso de categorías culturales cerradas y estáticas donde la interculturalidad sigue asociada directamente a la categoría "indígena". Sin embargo, cuando las personas tienen que identificarse a sí mismas, ese uso de categorías se vuelve problemático y conflictivo, dejando entrever las identidades

como complejas, permeables y en continua transformación, especialmente alrededor de la identidad mestiza.

Por su parte los investigadores Sandoval, Bustos y Pavié, en el undécimo artículo, a través de un estudio descriptivo, analizan las representaciones sobre la autoimagen y valoración de la profesión docente que poseen los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía, en cinco universidades del Estado de Chile (norte, centro y sur). Se concluye en el estudio, que los alumnos poseen representaciones sobre la autoimagen y valoración de la profesión docente claramente marcada y común entre ellos, independiente de las variables estudiadas (zona geográfica, sexo y pertinencia/identificación cultural). Sin embargo, existe una mayor intensidad en las tendencias representadas en aquellas regiones con un mayor componente de pertenencia a pueblos originarios.

También, en la línea de formación profesional, en el duodécimo artículo desde un estudio de análisis de clúster bietápico, los autores Teurecán, Briceño y Galván analizan la percepción de movilidad social intergeneracional de estudiantes universitarios mapuche. Sus resultados señalan que las variables de clase social de origen, educación de los padres y ruralidad, son factores determinantes en la percepción de movilidad social, concluyendo que el acceso a la educación superior no es un factor determinante en la proyección de movilidad social futura para los estudiantes universitarios mapuche, y cuando así lo perciben, se trata de una movilidad intraclase.

En el marco de la didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos con diversidad cultural, en el décimo tercer artículo, la investigadora Mora desde una perspectiva cualitativa hermenéutica analiza los discursos de los docentes y las tensiones del proceso de implementación del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en aulas con presencia de alumnado de origen migrante. Entre sus resultados sostiene que existe una concepción ambivalente del currículum y de la evaluación frente a la diversidad cultural migrante donde en los discursos docentes predomina un enfoque chilencentrado en la asignatura de Historia, a través de la recurrencia de efemérides y héroes nacionales y el abordaje unilateral, desde la perspectiva chilena, de hechos históricos conflictivos como la Guerra del Pacífico.

Posteriormente, en el décimo cuarto artículo, desde una discusión teórica, la académica García-Segura analiza la relación entre el Estado nación y la gestión de la diversidad cultural en el contexto latinoamericano, que se caracteriza por la construcción de una identidad nacional no homogénea. Sostiene la autora que el reconocimiento de un Estado multinacional es el resultado de las reivindicaciones de las minorías nacionales y a su vez del concepto de ciudadanía y el

papel del ciudadano. De este modo, el diálogo intercultural se convierte en una reacción a las políticas uniformadoras y en un espacio de convivencia entre todas las culturas, donde la puesta en marcha de políticas interculturales supone no solo el reconocimiento de la diferencia, sino un nuevo modelo de convivencia social basado en el intercambio cultural.

En el décimo quinto artículo, desde una perspectiva de las lenguas originarias en ámbitos universitarios, las autoras Pumacahua y Zeballos, analizan los diversos prejuicios lingüísticos de los estudiantes bilingües quechua-castellano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, desde un tipo de investigación cualitativa desde los enfoques teóricos de la sociolingüística crítica y la antropología lingüística, las investigadoras sostienen que los estudiantes mostraron prejuicios positivos hacia la lengua indígena, sobre todo en las tendencias favorables a la preservación y mantenimiento de la lengua indígena; sin embargo, también de manera negativa éstos resaltan una asociación ideológica del quechua como lengua del campo, lengua difícil, lengua antigua, lengua del pasado cultural. Por lo que estas representaciones y prejuicios resultan contraproducentes para la vitalidad de la lengua quechua desde una perspectiva bilingüe intercultural.

En el mismo campo lingüístico y de formación inicial, en el décimo sexto artículo las académicas Pardo y Rodríguez describen a partir de un estudio de corte cualitativo, las políticas lingüísticas y las prácticas educativas para la revitalización de la lengua Piapoco en instituciones educativas del Departamento de Guanía y del Vichada de Colombia. Entre sus principales resultados evidencian que la familia es el agente principal de enseñanza de la lengua Piapoco. Por otra parte, los profesores en formación desconocen las políticas lingüísticas para la preservación de las lenguas nativas, pero son conscientes de salvaguardar su lengua y su cultura. Finalmente, para preservar el Piapoco, los profesores en formación enseñan la lengua nativa en los niveles de educación preescolar y primaria, y manifestaciones culturales de su tradición oral en educación secundaria.

En otra línea temática, en el décimo séptimo artículo los autores Castillo, Medina y Morales, desde una perspectiva cualitativa analizan en el contexto educativo mexicano las percepciones docentes sobre la educación intercultural en el nivel de multigrado. De este modo sugieren como resultados que los profesores en multigrado identifican que la educación intercultural está enfocada solo para grupos indígenas, además que su implementación se centra en un interculturalismo solo funcional. Por último, sostienen de forma general que los docentes perciben el desapego como parte de la política intercultural y, por el contrario, ellos lo practican con acercamiento e involucramiento de la comunidad y la socialización de los grupos escolares, haciendo

didácticamente posible que la interculturalidad esté presente en el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas.

Posteriormente, en el en el décimo octavo artículo los investigadores Carvajal, Alvarado y Mondaca analizan la formación ciudadana desde el punto de vista de quienes tienen a cargo su implementación en las escuelas del norte de Chile; es decir, profesores/as de historia y geografía y docentes a cargo de los Planes de Formación Ciudadana en sus respectivas escuelas. Por otra parte, se incorpora también la visión de académicos/as de la Universidad de Tarapacá del norte de Chile, quienes forman a los/las docentes a cargo de implementar la enseñanza de la ciudadanía. A partir del análisis cualitativo de cuestionarios a docentes y académicos/as, se advierte que la mayoría de los docentes de las escuelas y liceos señalan no haber recibido una formación especializada en ciudadanía. A su vez, que la mayoría de los/las académicos no produce investigación en esta área. Esto implica maneras disímiles de entender la ciudadanía, lo que, en la práctica, repercute en cómo se imparte la formación ciudadana en las escuelas. El artículo concluye entregando recomendaciones para mejorar la formación inicial docente en materia de ciudadanía, mejorando así la enseñanza de la ciudadanía en las escuelas, de acuerdo al Plan de Formación Ciudadana promovido por el Ministerio de Educación de Chile.

Por último, en artículo décimo noveno los/las investigadores Morales, Mardones, de Aquino, Muñoz y Rodríguez analizan la Competencia Comunicativa Intercultural desde las representaciones de los docentes en el contexto de estudiantes sordos mediante la enseñanza en lengua de señas en una escuela especial de la Región Metropolitana en Chile. Se trata de una investigación cualitativa a partir de un estudio de caso. Los hallazgos plantean que las informantes entrevistadas presentan una competencia comunicativa intercultural y reconocen la otredad en sordedad mediante la pertinencia cultural en el aula. La evidencia da cuenta de una presencia equitativa entre las dimensiones de la competencia comunicativa intercultural: competencia cognitiva, competencia afectiva y competencia comportamental.

En definitiva, cada uno de estos estudios de distintas temáticas, países, lugares y culturas, forma parte de la inclusión educativa intercultural, y nos permiten comprender que este enfoque o perspectiva no se ocupa sólo de la representación de las diferencias u oposiciones binarias, sino de una perspectiva interdisciplinaria en la escuela, donde participa toda la comunidad educativa, que debe entenderse como una construcción colaborativa socio-discursiva y como contingencia de identidades que son diversas, en el sentido de que la diversidad es una expresión de su relación en sus diferencias (Braedel-Kühner & Müller, 2016; Mignolo & Walsh, 2018; Lütge y Merse, 2020; Lütge, *et al.*, 2020).

Referencias bibliográficas

- Anderson, T., Briggs, A., Spaulding, S., Zamani-Gallaher, E. & López, D.
2021 Racial and Ethnic Equity Gaps in Postsecondary Career and Technical Education. Considerations for Online Learning.
- Aguado Odina, T.
2004. Investigación en Educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 39–57.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A.
2006a. Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 295–308.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A.
2006b. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, Routledge.
- Akiba, M., Cockrell, K. S., Simmons, J. C., Han, S., & Agarwal, G.
2010. Preparing Teachers for Diversity: Examination of Teacher Certification and Program Accreditation Standards in the 50 States and Washington, DC. *Equity & Excellence in Education*, 43(4), 446–462.
- Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S.
2021. Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29, 503-524.
- Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S.
2021. Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29, 503-524.
- Arroyo, M. J.
2017. La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2). P. 144-159
- Becerra, S., Mansilla, J., Merino, M., & Rivera, P.
2015. School violence against Mapuche indigenous students in Chilean secondary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1538-1543.
- Bell, G. C.
2017. *Talking Black and White: An intercultural exploration of twenty-first-century racism, prejudice, and perception*. Rowman & Littlefield.
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. P., & Vanni, X.
2021. El liceo en tiempos turbulentos: ¿Cómo ha cambiado la educación media en Chile? LOM Ediciones.
- Cisternas, T., & Lobos, A.
2019. Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37–53.
- Cristia y Pulido
2020. La educación en América Latina y el Caribe: Segregada y desigual. En: "La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada". Editores, Busso y Messina. P. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Espinoza, A. M., & Strasser, K.
2020. Is reading a feminine domain? The role of gender identity and stereotypes in reading motivation in Chile. *Social Psychology of Education*.
- Frisancho y Vera-Cossio
2020. Más que dinero: Brechas de género, raza y etnicidad. En: "La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada". Editores, Busso y Messina. P. 101-132.
- Geeregat Vera, Orietta Fabiola, Vásquez Palma, Olga Angélica, & Fierro Bustos, Juan Manuel.
2012. Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales: inclusión y exclusión. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 345-351.
- Glock, S., Kovacs, C., & Pit-ten Cate, I.
2019. Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 616-634.
- Ibáñez-Salgado, N. y Druker-Ibanez, S.
2018 La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*. vol.25, n.78. 227-249.
- Jiménez, F y Montecinos
2018. Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Rev. Bras. Educ.* vol.23 Rio de Janeiro 2018 Epub 11-Dic-2017.
- Juang, L. P., & Schachner, M. K.
2020. Cultural diversity, migration and education. *International Journal of Psychology*, 55(5), 695-701.
- Martínez, D.; Muñoz, W. y Mondaca, C.
2021. Racism, interculturality and public policies. An analysis of the literature on migration and the school system in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open*. Volumen 11. ISSUE 1. January-March 2021:pp 1–12
- Mignolo, W; Walsh, C.
2018 Interculturality and Decoloniality. In "On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis". Mignolo, W; Walsh, C. Edit. Duke Press. Capitulo 3, p. 57- 80.
- Ministerio de Educación de Chile
2011 PEIB-Orígenes. Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe. Programa Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

- Mondaca Rojas, C. E.
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 obtener el Grado de Doctor en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mondaca, C. y Gajardo, Y.
2013 La Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010. Revista Dialogo Andino. ISSN: ISSN 0719 - 2681/ISS. Vol.: N°: 42. Páginas: 68-87.
- 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". Revista "Estudios Atacameños. Estud. atacam. no.57 San Pedro de Atacama. Páginas: 181-201.
- Mondaca, C.; Sánchez, E. y Bustos R.
2020 La Importancia de la Construcción de la Memoria Histórica Aymara en Estudiantes de Educación Primaria desde un Enfoque Curricular Intercultural Bilingüe Crítico en el norte de Chile. Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Volumen 28 Numero 17.pp. 1-30 Número especial Educación y Pueblos Indígenas: Identidades en Construcción y reconstrucción.
- Nilholm, C., & Gransson, K.
2017. What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451.
- OECD
2018, *Getting Skills Right: Chile, Getting Skills Right*, OECD Publishing, Paris,
- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., & Escribano, M. del R.
2020. The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-126.
- Pastore, P.
2021. Inclusión educativa en el nivel secundario. Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003-2018). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 178-208.
- Pibaque-Pionce, M., Baque-Pibaque, L., Ayón-Villafuerte, L., & Ponce-Merino, S.
2018. La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 153-168.
- Rojas, M., Falabella, A., & Alarcón, P.
2016. Inclusión social en las escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE).
- Ruffinelli, A.
2017. Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 38 (138), 191–206.
- Sánchez, E. y Norambuena, C.
2019. Formación inicial docente y espacios fronterizos. Profesores en aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios pedagógicos* Vol.45, n.2.
- Sánchez, E., Gatica, M y Aguirre, C.
2020. Educando en valores democráticos y habilidades cívicas. Estudio de caso: estudiantes secundarios vulnerables en la frontera norte de Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año:25, N° Extra13, 2020, pp.91-99.
- Stang, M. F., Roessler, P. I., & Riedemann, A.
2019. Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 313–331.
- 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.
- Touriñan, J. Dir.
2008. Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. <http://docplayer.es/52910361-Educacion-en-valores-educacion-intercultural-y-formacion-para-la-convivencia-pacifica.html>
- UNESCO
1990. Conferencia Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.
- UNESCO
1994. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.
- UNESCO
2000. Foro Mundial sobre Educación. http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf
- UNESCO
2015. Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS4.
- UNESCO
2020. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción.