

REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A CLAUDIA PEÑA TESTA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número Especial

Octubre / Diciembre

2020

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Director

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

OBU - CHILE

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Europa del Este

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev
Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza
Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera
Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy
Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya
Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach
Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín
Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio
Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira
Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona
Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar

Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Angeles, Estados Unidos*

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez

Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

*Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel",
España*

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras,
Honduras*

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elían Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

**REVISTA
INCLUSIONES** M.R.
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
Santiago – Chile
OBU - CHILE

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**DIVERSIDAD CULTURAL DEL ESTUDIANTE INMIGRANTE Y EL DESAFÍO POLÍTICO
DE IMPLEMENTARLA EN LA ESCUELA MUNICIPAL CHILENA**

**CULTURAL DIVERSITY OF ITS IMMIGRANT STUDENTS AND THE POLITICAL CHALLENGE
OF IMPLEMENTING IT IN THE CHILEAN MUNICIPAL SCHOOL**

Dr. Luis Enrique Pincheira Muñoz

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1413-1170>

pincheira.luis@gmail.com

Fecha de Recepción: 13 de enero de 2020 – **Fecha Revisión:** 08 de mayo de 2020

Fecha de Aceptación: 30 de agosto de 2020 – **Fecha de Publicación:** 01 de octubre de 2020

Resumen

Objetivo: este artículo describe los hallazgos de una tesis que describe la integración de la diversidad cultural de los estudiantes inmigrantes en dos escuelas municipalizadas en las Comunas de Independencia y Santiago en la ciudad de Santiago de Chile. El objetivo fue comprender el significado de los discursos y representación que establecen los actores participantes referidos a la práctica educativa sobre la integración de la diversidad cultural en la cotidianidad de las instituciones escolares contempladas. La línea investigativa es cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo. Por lo tanto, se realiza un análisis desde la cultura de los actores a investigar. Método utilizado, fue un estudio de caso de carácter colectivo o múltiple con el objeto de comprender el fenómeno para profundizar sus “proximidades”, “lejanías”, “similitudes” y “discrepancias” del fenómeno de interés del investigador. Se utilizó la entrevista en profundidad para recabar la información. Resultados: Los hallazgos reflejan que la aplicación del currículum oficial, se contrapone a la aceptación de la diversidad cultural de los estudiantes inmigrantes, apunta a la normalización de la cultura receptora. Conclusión: Estas dos comunidades educativas, se han configurados en campos culturales complejos y diferenciados, por lo cual, la pluralidad de estudiantes plantea un escenario en el cual todos los actores deben construir un modelo educativo que permita una comunidad generadora que incluya en el currículum y todas las actividades extraprogramática en la cotidianidad a todos los grupos culturales.

Palabras Claves

Escuela municipal – Política Pública educativa – Estudiante Migrante y Diversidad Cultural

Abstract

This article describes the integration of cultural diversity about the immigrant students in two municipal schools. In the Independence and Santiago community. In Santiago city of Chile. The objective was understand the meaning of the lecture and representation that set the participating actors conferred to the educational practice about the integration of cultural diversity in the daily life of the contemplated school institution. The research line is qualitative, descriptive and interpretive. Therefore, an analysis is made from the culture of the actors to be investigated. A character case of study collective and multiple with the object of understanding the phenomenon to deepen their proximity, remoteness, similarities and discrepancies the researches phenomenon of interest. The in- depth interview was used to collect the information. Results: the finding reflect that the application of the official curriculum, is opposed to the acceptance of diversity cultural of the

Diversidad cultural del estudiante inmigrante y el desafío político de implementarla en la escuela municipal chilena pág. 409

immigrant students. Aims at the normalization of the receiving culture. Conclusion: These two educational communities have been configured in complex and differentiated cultural fields. For this reason, the plurality of students presents a scenario in which all the actors must build an educational model that allows a generating community that includes all the cultural groups in the curriculum and all the extraprogramatic activities in every life.

Keywords

Municipal School – Educational Public Policy – Migrant Student and Cultural Diversity

Para Citar este Artículo:

Pincheira Muñoz, Luis Enrique. Diversidad cultural del estudiante inmigrante y el desafío político de implementarla en la escuela municipal chilena. Revista Inclusiones Vol: 7 num 3 (2020): 408-423.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



Introducción

La Diversidad Cultural y su implementación en estas dos escuelas municipalizadas es el tema central de este análisis, estos contextos educativos son el fiel reflejo lo que sucede actualmente en el país, la diversificación cultural en el aula, esta nueva configuración educativa conlleva a una serie de preguntas al respecto tales como: ¿Los docentes que desempeñan labores educativas están preparados para enfrentar el desafío de la Diversidad Cultural de sus estudiantes dentro y fuera del aula? ¿Los docentes y otros profesionales de estas comunidades educativas necesitan capacitación para el desarrollo entre el diálogo de las diferentes culturas que coexisten? ¿Cuál podría ser la solución o el proceso adecuado para desarrollar la riqueza cultural de estas comunidades escolares? Unesco en su (Artículo 1. Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural) afirma que: “La diversidad cultural se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano 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”¹.

Como segundo subtema del análisis, es el reto de la política pública como implementar la diversidad cultural en el contexto municipalizado, que Según la ley General de Educación (LGE) N° 20.370 /2009 (art.5) manifiesta que “se debe promover el conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana, fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria y la protección y conservación del patrimonio cultural y medio ambiental y la diversidad cultural de la Nación”.²

Para Solimano y Tokman,2006 los datos del Censo 2017, en el año 2002 se registraron 184.464 extranjeros residentes en Chile y en el año 2017, esta cifra se cuadruplicó, llegando a 745.774 personas con un 4,2% de la población total en Chile. Este cambio se debería al mayor crecimiento económico y estabilidad laboral de Chile, en comparación con otros países de América Latina.³

Esta razón, ha transformado una nación atractiva para los migrantes de diversos países, especialmente aquellos fronterizos y centroamericanos siendo los pioneros provenientes de Perú. Por su parte, Barra se refiere al primer grupo de nuevos inmigrantes que fueron mujeres peruanas que vinieron a trabajar como asesoras del hogar y/o niñeras para familias chilenas de clase media. En años posteriores llegaron de países centroamericanos a territorio chileno: haitianos, colombianos y últimamente venezolanos.⁴

¹ Unesco, Declaración Universal sobre la diversidad cultural. Una visión una plataforma conceptual un semillero de ideas un paradigma nuevo. 2002 Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

² Ministerio de Educación, Ley general de educación N° 20370/2009. Recuperado desde: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

³ Andrés Solimano y Víctor Tokman, Migraciones internacionales en un contexto de crecimiento económico. El caso de Chile. Serie Macroeconomía del Desarrollo 34, CEPAL. Santiago de Chile. Septiembre. 2006.

⁴ Nancy Barra, El Desafío de la Diversidad Cultural para Chile. Intercultural Center for Research in Education INCRE. Recuperado de <http://www.incre.org/pdf/Chile.pdf>. marzo 2019.

Un tercer subtema del análisis a desarrollar, es la misión de estas dos comunidades escolares del intercambio cultural entre sus estudiantes dado la transformación en campos culturales configurados de forma compleja y diferenciada, ya no es posible pensar en escuelas homogéneas. La pluralidad cultural plantea un escenario en el cual todos los actores deben construir un modelo educativo que permita comprender la realidad plural de las culturas y que a su vez convierta a la escuela en una generadora de construcción cultural: la escuela está llamada a convertirse en un ecosistema de plena convivencia y respeto entre todas las culturas.

Para finalizar, se resume en estas conclusiones: La primera, el modelo de asimilación cultural de estas dos escuelas municipales, produce un proceso de adecuación del estudiante inmigrante, a las costumbres y modos de vida de la comunidad que lo acoge, deja de lado lo propio, desaparece su condición de extraño o diferente, es entonces cuando la comunidad de adopción le reconoce como uno de los suyos, se produce la plena integración.

Y la segunda conclusión, la dimensión homogeneizadora con la aplicación del currículum oficial, se contrapone a la aceptación de lo diverso culturalmente que tiene el estudiante inmigrante, lo cual su objetivo principal apunta a la normalización de la cultura receptora.

Diversidad Cultural

Chile es un país que posee una diversidad cultural desde sus orígenes, la cual durante muchas décadas no ha sido debidamente reconocida. En los últimos años, con la incorporación en el mercado mundial internacional, surge la necesidad instrumental de incorporar el término de diversidad cultural como un requisito importante para que el país se familiarice con la complejidad de sociedades extranjeras con las cuales la economía chilena estable intercambios mercantiles.

En este contexto, el concepto de diversidad cultural tiene un contenido "instrumental", porque la justificación de la importancia de la diversidad está dictada por las necesidades impuestas por el sistema económico vigente y sus interconexiones internacionales, lo cual sin lugar a dudas es una necesidad importante en el contexto del desarrollo económico actual de Chile. En la literatura específica sobre el tema de Diversidad Cultural, se puede encontrar una multiplicidad de autores con diversas propuestas de trabajo en el ámbito educativo, pero según mi parecer los siguientes autores que cito a continuación desde sus planteamientos teóricos proponen una claridad conceptual para una mejor comprensión. Alicia del Valle, menciona: "cuatro modelos para trabajar la Diversidad Cultural el primero modelo lo llama integración intercultural, el cual ofrece posibilidades para la cultura minoritaria y respeto a la diversidad, igualdad de derechos y deberes, valoración de las formas y funciones propias de cada una de las culturas"⁵. El segundo modelo lo llama Asimilación que niega los rasgos propios de la cultura minoritaria, la que es progresivamente absorbida por la cultura dominante. El tercer modelo es la Segregación, que se caracteriza por la falta de contacto entre las culturas, lo cual conduce a la cultura minoritaria a la exclusión social o al aislamiento y, por último, menciona el modelo racista que niega cualquier tipo de contacto o existencia cultural.

⁵ Alicia del Valle y Viviana Vega, Una Escuela en y para la Diversidad. El entramado de la Diversidad, Primera Edición (Buenos Aires: Editores grupo Aique 2009), 42.

Por otra parte, “la Educación Multicultural, tiene como principio fundamental reconocer y salvaguardar la diversidad cultural que privilegia el estudio del conocimiento y las culturas de los diferentes grupos minoritarios y mayoritarios, que conviven en una sociedad plural y múltiple con la intención de comprender y comunicarse entre ellos”⁶

Continúa diciendo que la multiculturalidad ha generado un profundo debate sobre la educación en las últimas décadas, que resulta enriquecedor ya que plantea cuestiones relacionadas con el significado de la diferencia y la diversidad sobre la identidad de los grupos culturales mayoritarios y minoritarios.

Por consiguiente,

“Un siguiente autor, considera que deber haber un enaltecimiento y valoración a la diversidad sociocultural, mostrando un real énfasis a que ningún grupo o persona pierda su cultura o identidad propia, fomentando la tolerancia al respeto y las particularidades de cada cultura ...No se trata de proteger o defender culturas, sino de abogar por condiciones justas y equilibradas de encuentro de culturas, o, siendo más precisos, de los "portadores" o "portadoras" de diferentes culturas”⁷

A la vez Essomba, M. afirma que, “si los centros educativos no ayudan al alumnado a desarrollar actitudes positivas hacia los diversos grupos, entonces, los estereotipos y actitudes negativas se irán incrementando a medida que crecen, fundamentalmente, entre los siete y ocho años, momento en el cual se produce una intensificación gradual del prejuicio”⁸.

La Unesco en el año 2002, en el Artículo 2 en su Declaración sobre la Diversidad Cultural señala que: En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plural, variada y dinámica. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de su contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.⁹

Posteriormente, la Unesco en el año 2005, establece que la diversidad cultural implica, aceptar y reconocer nuestros propios sesgos, el origen diverso de lo que constituye nuestra forma de percibir el mundo y el ser capaz de ver este mismo proceso en los demás. A partir de este reconocimiento se deben establecer espacios de diálogo

⁶ Juan José Bueno, “Controversias en torno a la educación multicultural”, en Heuresis: Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa, Vol: 1 num 2 (1998): 66. En línea. Disponible en <<http://www2.uca.es/HEURESIS/acuerdo.html>>

⁷ Shalo, Smith. Reflexiones Sobre Pluriculturalidad, Diversidad Cultural, Educación Intercultural en la Universidad y las Políticas Públicas Culturales. (Agosto, 2012) 43 Recuperado de 10 enero 2019: <https://www.aporrea.org/actualidad/a147754.html>

⁸ Miguel Essomba, Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para Trabajar la diversidad étnica y cultural (Barcelona: Editorial Graó, 1999), 43

⁹ UNESCO, Declaración Universal sobre la diversidad cultural. Una visión una plataforma conceptual un semillero de ideas un paradigma nuevo (2002).

donde se incluya lo que nos diferencia y lo que nos une, para poder generar objetivos comunes que beneficien a todos e integren las diferentes formas de entender el entorno y vivir la vida¹⁰.

Agrega la Unesco que la diversidad cultural se manifiesta a nivel macro, de distintas formas, ya sea a través de la diversidad lingüística, las creencias religiosas, las diferentes prácticas en el manejo de la tierra, en el arte, en la música, en las estructuras sociales, en la selección de los cultivos, en la dieta y en todo número concebible de otros atributos de la sociedad humana y que engloban lo que se ha definido como cultura.¹¹ Y finalmente, la Diversidad Cultural como bien lo expresa Unesco, implica por una parte la preservación y la promoción de las culturas existentes y, por otra, la apertura a otras culturas no es algo nuevo, pues es un proceso que se ha dado durante la historia de la humanidad, el encuentro entre culturas¹².

Política Pública Educativa y el reto como Implementar La Diversidad Cultural En El Contexto Municipal

En la actualidad, la escuela municipal están demanda en forma educativa con el ingreso del estudiante migrante, que se integra

“con un pasado, historia escolar y familiar; dejando su país de origen por variadas razones: pobreza, persecución, intolerancia, estas familias y sus hijos/as llegan con una esperanza común: Vivir en un mundo mejor y poder tener un futuro...la escuela es el primer paso a ese camino de esperanza, ellos ingresan y se escolarizan sin conocer aspectos culturales que condicionan las formas de comprender y comunicar, haciendo compleja su situación en el aula”¹³.

Por lo tanto, estos dos contextos educativos, junto a los directivos, docentes, profesionales no docentes, y las familias suman un reto importante en su configuración heterogénea de la diversidad cultural, de sus estudiantes, pues está por delante en construir una comunidad desde la diversidad Identitaria, en la construcción de una comunidad multicultural. En una primera etapa, el estudiante inmigrante que proviene de otro país su acceso a la educación es dificultoso, debido a que su familia no tiene regularizada su residencia en el país. Su incorporación a la escuela regular en esta primera etapa está llena de experiencias de actitudes de discriminación y conductas racistas, contrarias con los principios de igualdad y de oportunidad como derecho de todos/as; por lo cual las comunidades educativas han tenido que realizar grandes esfuerzos con la población escolar para acoger y promover el respeto por el “Otro” diferente.

Díaz- Aguado, afirma: “Estas son las condiciones para que el estereotipo se convierta en una actitud negativa que conduzca a la discriminación, por lo tanto, la intolerancia contribuye a incrementar la discriminación”¹⁴

¹⁰ UNESCO. Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. (Santiago: Editorial. AMF 2005), 378.

¹¹ UNESCO, “Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente...”

¹² UNESCO, “Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente...”

¹³ UNESCO, “Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente...”

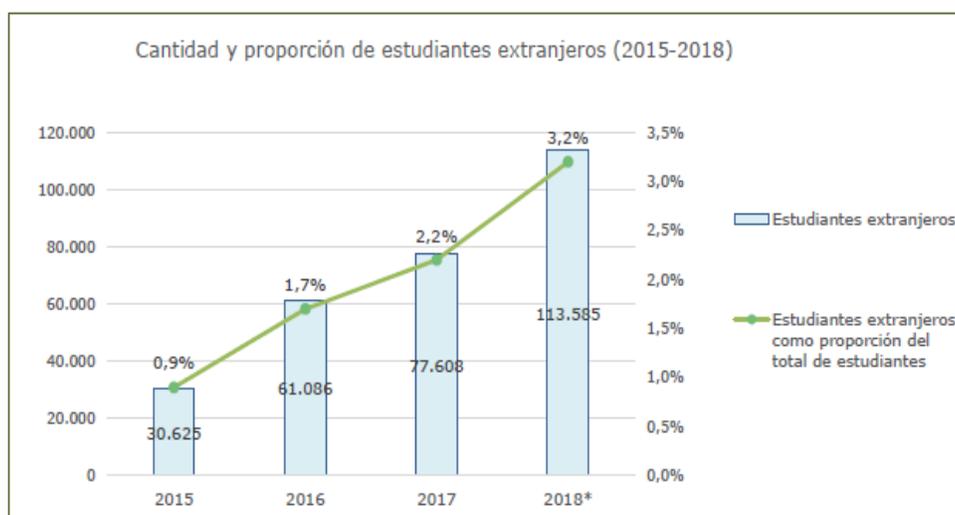
¹⁴ María José Díaz -Aguado, Educación intercultural y Aprendizaje cooperativo (Madrid: Editorial Pirámide, 2002), 56

De acuerdo al informe final de un estudio realizado por la Superintendencia de Educación en el año 2016, señala que: A partir de la década de los '90s, y en particular desde el año 2000, la presencia de los estudiantes inmigrantes es una realidad habitual en el sistema educacional. Estos estudiantes, junto a sus familias, han venido a Chile cargados de esperanzas con relación a su calidad de vida, y de expectativas respecto de un futuro mejor; vienen también a contribuir al desarrollo de nuestra sociedad y a enriquecerla con su diversidad cultural, con sus conocimientos, costumbres y visiones¹⁵

Por ende, el desafío, de estas dos comunidades escolares con alta tasa de estudiantes inmigrantes, dice relación con la comprensión de valorar y nutrirse de esta interacción de la diversidad cultural dentro y fuera del aula.

Estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno

Se ha casi cuadruplicado el número de estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno en cuatro años



*NOTA: La información de este año corresponde a la matrícula preliminar a abril de 2018.
Fuente: Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo N° 12. Santiago, Chile.

Figura 1

Como se observa en el gráfico el ingreso al sistema escolar chileno el estudiante inmigrante se ha cuadruplicado¹⁶

¹⁵ Ministerio de Educación, Chile, Superintendencia de Educación. Informe Final de Investigación Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana. 2016. Recuperado 22 de noviembre 2019. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Ni%C3%B1os-y-Ni%C3%B1as-Migrantes.-Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n.pdf>

¹⁶ Ministerio de Educación, Centro de Estudios. Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo N° 12. Santiago, Chile. 2018.

Sobre las últimas medidas que se implementado en estos últimos años en relación a la educación para la diversidad cultural en la educación pública chilena, en la cuenta pública realizada por la presidenta Bachelet,¹⁷

Estas fueron las siguientes orientaciones a implementar:

- La implementación de jardines infantiles para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas (para más de 3 mil estudiantes indígenas y no indígenas), además de la elaboración de material didáctico intercultural.
- La incorporación de educadores comunitarios a la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas en establecimientos educativos del país en los niveles inicial y pre-básico, y la especialización de personas indígenas en las áreas de educación intercultural, salud tradicional y productividad.
- La certificación de dos mil niños y jóvenes en talleres de adquisición y uso de estas lenguas por el Fondo de Cultura en el marco de la promoción de uso de las lenguas indígenas.
- La entrega de más 60 millones de peso para los programas de Aplicación al diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe y de Difusión y fomento de las culturas indígenas, entre otros.

Como se observa todas las orientaciones que se mencionan están dirigida a la diversidad étnicas de nuestro país, pero no se hace mención a la diversidad cultural con la inserción del estudiante inmigrante en el sistema escolar público. El proceso de la inmigración en estos últimos cinco años, ha provocado desafíos en los diversos ámbitos de nuestra sociedad chilena, el ámbito educativo no ha estado exento de cambios culturales e institucionales.

Tal, como lo señala, Rosa Blanco:

“La inclusión educativa no solo remite a un concepto, sino también a prácticas destinadas a favorecer la participación de todos y todas basadas en los derechos humanos, en la cual todos pueden ejercer el derecho a la educación, al margen de cualquier consideración relacionada con la etnia, migrantes, género, estilos de aprendizaje o necesidades educativas especiales”¹⁸

Iniciativas educativas en torno a la inclusión de estudiantes inmigrantes.

Respecto a los inmigrantes, si bien en la cuenta pública presidencial que se mencionó en forma anterior, se abordan medidas en términos educativos sólo se señala que el programa “Escuela somos Todos” se expande a las comunas de Antofagasta, Recoleta, Quilicura e Independencia, y la realización de un convenio con la Junta Nacional de Jardines Infantiles donde se establecen facilidades para el ingreso de hijos e hijas de mujeres inmigrantes o refugiadas

¹⁷ Mensaje Presidencial 21 de mayo Cuenta Pública 2015. Recuperado el 22 de noviembre 2019 de:

https://www.camara.cl/camara/doc/archivo_historico/21mayo_2015.pdf p.18

¹⁸ Rolando Poblete y Caterine Galaz. “Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile”. Revista Estudios Pedagógicos, Vol: 4 num 3 (2017): 239 -257. Recuperado el 18 de diciembre 2019 de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art14.pdf>

Actualmente las orientaciones a mejorar la inclusión del estudiante inmigrante en las escuelas son producto de iniciativas propias, sin que haya una política estatal orientada a ello.

Un estudio realizado por la Fundación para la Superación de la Pobreza y el Instituto de Estudios de Municipalidades sobre “Educación e Interculturalidad en escuelas públicas”¹⁹, analizó los proyectos para la diversidad cultural de seis escuelas de Santiago, pertenecientes a las comunas de Independencia, Estación Central, Recoleta y Santiago, donde se visibiliza la importancia de la “integración inicial efectiva”, centrada en favorecer y facilitar la incorporación del alumno migrante y su familia a la comunidad escolar, requiriendo de la voluntad y orientación de los actores sociales e institucionales. Para ello es importante generar espacios de participativos en el aula, donde el estudiante inmigrante pueda compartir sobre su cultura de origen.

Finalmente, a esta breve descripción sobre el proceso que se ha desarrollado con la incorporación del estudiante inmigrante, en la educación pública en Chile, recién en el año 2018 el Ministerio de Educación ha dado los primeros pasos hacia una construcción incipiente de una Política Nacional para estudiantes inmigrantes, en la que su objetivo principal es “garantizar el derecho a educación e inclusión en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile”²⁰.

Comunidades Escolares y la Misión Del Intercambio Entre Culturas

Las dos instituciones educativas, donde realice mi estudio Doctoral, entre los años 2014-2018 cuyo título fue “Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión Identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana”²¹, en las comunas de Independencia y Santiago Centro su experiencia educativa con la Diversidad Cultural de sus estudiantes data hace 15 años.

Directivos, docentes de aula y profesionales de estas instituciones escolares mencionadas, según sus relatos en las entrevistas que le realizaron, manifiestan que con el correr de los años se han transformado en un recinto escolar que dicen ser un espacio “multicultural”; en la práctica la prioridad básica, es determinar su inserción escolar, de acuerdo con sus antecedentes de estudios del país que proviene y/o nivelación según criterios curriculares de acuerdo con su edad cronológica y las exigencias del curriculum oficial en Chile.

Los directores manifiestan que dichas instituciones educativas se rigen por la normativa de la actual Política Educativa Inclusiva en Chile y como prioridad es lograr la aceptación del otro diferente desde su diversidad cultural por todos los actores: padre, madre, apoderado/a y/o tutor/a.

¹⁹ Fundación Superación de la Pobreza, Educación e Interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica (Santiago: 2016).

²⁰ Ministerio de Educación de Chile. Política Nacional de estudiantes extranjeros 2018- 2022. Recuperado el 25 de octubre de 2019 de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/PoliticaNacionalMigrantes.pdf> p.3

²¹ Luis Pincheira Muñoz, “Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana”, (Tesis doctoral inédita (Santiago de Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano, 2018), 19.

Según los actores participantes en sus discursos, mencionan que dicho trabajo institucional no ha sido fácil, dado que aún persisten en ciertos actores representaciones negativas mediante sobrenombres, seudónimos y actitudes discriminatorias en la cotidianidad. Tal como Carmen Norambuena lo afirma: “Pocos agraciados” “huele mal” o intelectualmente inferiores y que marcan la convivencia escolar”²²

Cuando sostuve conversaciones con los directivos y docentes de ambas escuelas me explicaban el sentido constructivista que tenían “las relaciones culturales”, su resistencia conceptual se afirmaba en la realidad que estamos en Chile y aquí hay normas legales y educativas que obligan a las escuelas públicas a enseñar el currículum oficial y para asegurar su reproducción estaban las Pruebas Nacionales Estandarizadas, tal como el SIMCE.

Las afirmaciones de estos actores que se mencionan en el párrafo anterior, el modelo curricular cultural chileno no ha sufrido ningún cambio, lo cual nos hace pensar que, desde el discurso retórico de directivos, docentes de aula y profesionales no docentes, no se condice con la práctica desarrollada durante más de una década con la diversidad cultural en ambas instituciones educativas.

Cada individuo inserto en el aula es un ser diverso y único, que se encuentra en constante cambio, en su naturaleza biológica y social, que crece, se desarrolla y se construye como ser humano gracias a la interacción con otros.

Todo estudiante pertenece a una cultura societal, es un proceso en el cual como indica Unesco²³ se comparten rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a dicha sociedad o grupo social.

Según Essomba,

“la escuela es un lugar de encuentro entre personas de diferentes culturas, “se relacionan e interactúan entre sí a través de las experiencias educativas, formales e informales, que se desarrollan en los diferentes contextos y ámbitos escolares”²⁴

Continúa diciendo, “que este encuentro da “intensos procesos de aculturación, entre dos o más subsistemas culturales”²⁵. Dicho proceso no implica que el individuo pierda su propia cultura y adquiera características de la cultura donde se inserta a través de un proceso de asimilación, por lo tanto, no logra anular su diversidad cultural originaria, sino que más bien construye nuevos elementos de la cultura que lo acoge.

Por lo tanto, el rol de los directivos, docente de aula y profesionales de estas comunidades educativas tienen como misión primordial de animar a los otros actores que trabajan en estas escuelas para ser el lugar indicado donde las diferentes culturas inician procesos de aceptación y valoración de todas las riquezas culturales de sus estudiantes,

²² Carmen Norambuena, “Chile y sus nuevos Inmigrantes, ni acogidos ni rechazados”, Revista Universitaria num 85 (2004): 12-21.

²³ UNESCO, Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente... 381.

²⁴ Miguel Essomba, Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para Trabajar la diversidad étnica y cultural (Barcelona: Editorial Graó, 1999), 39.

²⁵ Miguel Essomba, Construir la escuela intercultural... 40.

no cabe duda que es un proceso complejo dado que tiene que ver como cada comunidad implementa un proceso dialógico cultural en las diferentes actividades y relaciones que se dan en la cotidianidad entre los diversos actores que conviven a través de un reconocimiento explícito, pero a la vez puede suceder que la escuela aplique un modelo asimilador cultural, que solamente realice actividades esporádicas en su calendario escolar anual para compensar aquellos grupos culturales minoritarios.

Como se mencionó en forma anterior, la misión del directivo, docente y profesionales es fundamental en este proceso, pues son agentes que participa activamente en el proceso de formación de ideologías, estructura de pensamiento, contenidos culturales y comportamientos valorados socialmente.

Lo que sucede dentro y fuera del aula donde interactúan las diferentes culturas para estas comunidades educativas es fundamental y primordial valorar y reconocer a sus estudiantes en su diversidad y unicidad y no imponer la homogeneización y asimilación del curriculum oficial.

Por lo tanto, en estas comunidades educativas es clave desarrollar con claridad que la diversidad cultural es un constructo social un fenómeno flexible de aceptación de todo ser humano que se relaciona con un otro diferente culturalmente y que se debe trabajar para la aceptación en este siglo XXI donde cada vez el mundo se convierte en sociedades multiculturales y la escuela no está exenta del fenómeno social planetario.

El desafío para estas dos comunidades educativas es el transitar hacia una escuela intercultural un modelo educativo, que, para hacerse efectivo requiere un fuerte apoyo hacia un cambio del modelo educativo hegemónico cultural, pero, el docente necesita formación y orientaciones desde la Política Pública, para abordar este contexto sociocultural dentro y fuera del aula para realizar el intercambio y la valoración en forma sistemática de las diferentes culturas, en un plano dialógico.

Desde la perspectiva de la Alteridad, la noción del otro Dussel se refiere: “a la existencia de un sujeto distinto de mi yo, la existencia de un yo que no soy yo”²⁶ esta constatación del otro plantea dos tipos de problemas: a) El conocimiento del Otro yo, entendido no como objeto, sino como otro sujeto. b) La comunicación intersubjetiva, entre yo y el otro.

La realidad de estos establecimientos municipalizados con alta concentración de estudiantes inmigrantes, se contrapone a la propuesta de Dussel que da entender que la Alteridad es la valorización de cada sujeto como uno diferente; en estas comunidades educativas con la aplicación de curriculum oficial hegemónico cultural, prevale en la cotidianidad una superficialidad en las actividades del calendario escolar anual. Por su parte, Besalú afirma: “El riesgo de caer en el folclorismo pedagógico, el intento de transmitir elementos nucleares de una cultura en un ambiente descontextualizado hace muy difícil la comprensión de sus significados más profundos y acaba en la transmisión de sus expresiones más superficiales y externas (gastronomía, música, vivienda, vestidos, etc.). Estas adiciones pueden concretarse en asignaturas o programas específicos, unidades puntuales”.²⁷

²⁶ Enrique Dussel, Método para una filosofía de la liberación, Salamanca (España: Ediciones Sígueme, 1974), 176.

²⁷ Xavier Besalú, Diversidad Cultural y Educación (Madrid: Editorial Síntesis, 2002), 65.

Batalla, afirma: “que la clase subalterna, en este caso, el estudiante inmigrante sufre exclusión de las decisiones sobre los elementos culturales que desarrolla la institución escolar con la administración del currículum nacional en beneficio de la cultura dominante”²⁸

Existe un discurso retórico en la actualidad de quienes dirigen estas escuelas públicas, docentes y profesionales, pues sus fundamentos y conocimientos la mirada está anclada desde la perspectiva Inclusiva- Humanista como el lugar de “encuentro” con la diversidad cultural, hay una aceptación generalizada en las comunidades educativas con el ingreso del estudiante inmigrante, una perspectiva que silencia bajo el telón de fondo de una supuesta “igualdad y armonía” en la cotidianidad, comparto lo que manifiestan los dos autores mencionados en los párrafos anteriores, solo hay una superficialidad en el conocimiento de la diversidad cultural de aquellos que se han integrado en la escuela pública chilena.

Planteamientos sobre la diversidad cultural del Marco para la Buena Enseñanza

En estas comunidades donde se realizó este estudio investigativo aún, falta mucho camino para empoderarse de estos planteamientos que se mencionan en el Marco para la Buena Enseñanza para trabajar la diversidad cultural, donde se destacan:

El Criterio A.2 que indica que los profesores deben “Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes”, en medida que enseña en un contexto sociocultural particular, donde cada niño y niña tiene características distintas de desarrollo intelectual, social y emocional. Así también, reconoce que los alumnos llevan a la escuela conocimientos cotidianos, opiniones e ideas, erróneas o no, e intereses particulares, que afectan el aprendizaje de lo que se enseña. En este sentido, establece que los profesores conozcan las particularidades familiares y culturales de sus estudiantes, y la influencia de la cultura local en su aprendizaje, sabiendo cómo integrar estas experiencias, valores y recursos en sus clases (Descriptor A.2.2), manejando “las estrategias de enseñanza que permiten abordar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes”²⁹

Además, menciona que el profesor organiza los objetivos y contenidos de forma que sea coherente tanto con el marco curricular como a las particularidades de sus estudiantes (Criterio A.4).

Sumado a lo anterior, el Criterio B.1 señala que el docente genera un ambiente de aprendizaje en la sala de clases incentivando relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, logrando que los alumnos se sientan seguros, y sientan que sus opiniones, preguntas y experiencias son escuchadas con interés y respeto por todos sus compañeros, donde “el profesor demuestra con sus actitudes que las diferencias culturales, étnicas, físicas o socioeconómicas son consideradas como fortalezas, en cuanto permiten enriquecer las conversaciones, conocimientos y experiencias del conjunto de los alumnos”³⁰

²⁸ Colombres, comp., Una aproximación al problema del control Cultural Lo propio y lo ajeno (Ciudad de México: Premiá Editora, 1984) 3.

²⁹ Mensaje Presidencial 21 de mayo Cuenta Pública 2015. Recuperado el 22 de noviembre 2019 de:

https://www.camara.cl/camara/doc/archivo_historico/21mayo_2015.pdf p. 18.

³⁰ Mensaje Presidencial 21 de mayo Cuenta Pública 2015. Recuperado el 22 de noviembre 2019 de:

El profesor también establece normas claras que orientan la convivencia acordadas entre docente y estudiantes, contando con estrategias para hacer frente a alumnos que transgreden los límites establecidos (Criterio B.3).

Es así que en las políticas educativas de Chile se han abordado iniciativas relacionadas a una educación inclusiva culturalmente, sin embargo, hay varias aristas que aún quedan de lado en el diseño de los programas, así como la claridad de algunos objetivos a alcanzar, no significa que en la práctica se esté encaminando realmente o no a ellos. De aquí la relevancia de conocer más profundamente la incidencia de las medidas adoptadas hasta ahora según la propia comunidad educativa de estas dos escuelas.

Conclusiones

Cuando inicié el trabajo investigativo sobre las relaciones de valoración cultural en estos dos establecimientos educativos municipalizados de educación básica, de la Región Metropolitana, con los estudiantes inmigrantes que constituían la mayoría de la población estudiantil y que su experiencia educativa, de 15 años con esta realidad poblacional en aumento, suponía que encontraría un nivel de conciencia cultural mucho más centrada en la comprensión y valoración pedagógica y curricular más próxima a una práctica formativa multicultural.

Incluso cuando leí sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales parecía que su lenguaje valorativo de la inclusión y reconocimiento del aporte de la Diversidad cultural del estudiante inmigrante y sus familias, me daba a entender que efectivamente se reconocía como algo distinto a la cultural chilena.

Sin embargo, en la medida que fui profundizando las conversaciones con los actores de ambas instituciones escolares (Directivos, Docentes y Profesionales no docentes), al mismo tiempo, cuando fui invitado a varios eventos durante dos años, observé las formas de convivencia formal y no formal entre esos actores en su espacio escolar, configuré una realidad distinta al lenguaje declarativo, escrito y oral, que formulaban.

Este hallazgo diferencial entre sentidos declarativos y sentidos profundos de las relaciones pedagógicas y culturales que descubrí de esos mismos actores, me cambió la visión.

Abro interrogantes sobre una realidad situacional contradictoria que vive educativamente el estudiante inmigrante y que, al no ser comprendida en toda su magnitud, se transforma en una realidad que se aceptan como “lo normal” en nuestra sociedad nacional; se trata de la naturalidad de “chilenizar” al estudiante inmigrante y no de integrar su diversidad cultural en estas comunidades escolares como algo más justo y enriquecedor.

Una primera conclusión, el modelo de asimilación cultural receptor de estas dos escuelas municipales, produce un proceso de adecuación del estudiante inmigrante, a las costumbres y modos de vida de la comunidad que lo acoge, deja de lado lo propio, desaparece su condición de extraño o diferente, es entonces cuando la comunidad de adopción le reconoce como uno de los suyos, se produce la plena integración.

Una segunda conclusión, estas dos comunidades educativas con alta tasa de estudiantes inmigrante, docentes y directivos aceptan y valoran la diversidad cultural de sus educandos, bajo una concepción estética y folclórica superficial que se relaciona cuando hay eventos calendarizados en el año escolar.

Una tercera conclusión, la dimensión homogeneizadora con la aplicación del currículum oficial, en estas comunidades escolares municipalizadas se contraponen a la aceptación de lo diverso culturalmente que tiene el estudiante inmigrante, lo cual su objetivo principal apunta a la normalización de la cultura receptora.

Una cuarta conclusión directivos y docentes de aula de estas dos comunidades escolares conciben y aceptan, en sus representaciones sociales de que la diversidad cultural, como una simple convivencia de culturas no existe una adhesión a la Alteridad, que es la valorización de las diferentes culturas, en sus relaciones formal e informal.

Una quinta conclusión, el conocimiento epistémico básico de la realidad educativa instalada en estas dos escuelas repercute en las malas prácticas de los docentes y profesionales por la falta de crítica y autocrítica que genera una especie de ceguera en su actuar, a pesar de manifestar buenas intenciones discursivas en sus relatos y reconocimientos de la riqueza cultural del estudiante migrante.

Una sexta conclusión, el escaso perfeccionamiento de Directivos, docentes de aula y profesionales no docentes en estas comunidades educativas provoca poca reflexión de la realidad, y una reproducción de un patrón de homogenización cultural.

Una séptima conclusión, la integración del bagaje cultural del estudiante migrante no se debe tomar como algo perturbador, por el contrario, el docente y toda la comunidad educativa deben direccionar hacia el empoderamiento consciente de la realidad diversa, en la indagación de adquirir conocimientos para modificar las prácticas pedagógicas.

Una octava conclusión, estas dos comunidades educativas deben educar en y para la diversidad cultural, y en su proyecto educativo institucional deben realizar un cambio de paradigma que aspire a un proyecto de escuela intercultural en el reconocimiento de la Alteridad de todos los grupos socioculturales que coexisten en un plano simétrico.

Por último estas dos comunidades educativas, a través de la figura del rol docente y los diversos profesionales que laboran cotidianamente, tienen la oportunidad de educar a sus estudiantes con esfuerzos mancomunados para sensibilizar a las futuras generaciones que aspiren a un proyecto societal en la pluralidad sin segregación y exclusiones en una versión de construir una sociedad intercultural igualitaria y justa.

Bibliografía

Barra, Nancy. "El Desafío de la Diversidad Cultural para Chile". Intercultural Center for Research in Education INCRE. 2007. Recuperado de 04 marzo 2019 de: <http://www.incre.org/pdf/Chile.pdf>.

Bexalu, Xavier. Diversidad Cultural y Educación. Madrid: Editorial Síntesis. 2002.

Bueno, Juan. “Controversias en torno a la educación multicultural”. Heuresis: Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa. 1998. En línea. Disponible en <<http://www2.uca.es/HEURESIS/acuerdo.html>

Colombres, Adolfo. comp. Una aproximación al problema del control Cultural Lo propio y lo ajeno. Ciudad de México: Premiá Editora. 1984.

De Valle, Alicia. Una Escuela en y para la Diversidad. El entramado de la diversidad. Buenos Aires: Editores grupo Aique. Primera Edición. 2009.

Díaz -Aguado, María. Educación intercultural y Aprendizaje cooperativo. Madrid: Editorial Pirámide. 2002.

Dussel, Enrique. Método para una filosofía de la liberación. Salamanca: Ediciones Sígueme. 1974.

Essomba, Miguel. Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para Trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Editorial Graó. 1999.

Fundación Superación de la Pobreza. Educación e Interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica. Santiago, Chile. 2016.

Norambuena, Carmen. “Chile y sus nuevos Inmigrantes, ni acogidos ni rechazados” Revista Universitaria num 85, Vicerrectoría de Comunicación y extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. 2004.

Mensaje Presidencial. 21 de mayo Cuenta Pública 2015. Recuperado de: https://www.camara.cl/camara/doc/archivo_historico/21mayo_2015.pdf

Ministerio de Educación. Ley general de educación N° 20370/2009. Recuperado 30 de octubre 2019 desde: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación. 2006. Marco para la Buena Enseñanza. [en línea] <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>

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

Ministerio de Educación Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 Recuperado 25 de octubre 2019 de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/PoliticaNacionalMigrantes.pdf>

Pincheira Muñoz Luis. Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la region metropolitana. Tesis doctoral inédita. Santiago de Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano. 2018.

Poblete Melis, Rolando & Galaz Valderrama, Caterine. “Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile”. Estudios pedagógicos (2017). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>

Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo. Metodología de la Investigación Cualitativa. España: Editorial Aljibe. 1996.

Shalo, Smith. Reflexiones Sobre Pluriculturalidad, Diversidad Cultural, Educación Intercultural en la Universidad y las Políticas Públicas Culturales. 2000. Recuperado en 10 Enero de 2019. Obtenido: <https://www.aporrea.org/actualidad/a147754.html>

Solimano. Andrés y Víctor Tokman. Migraciones internacionales en un contexto de crecimiento económico. El caso de Chile. Serie Macroeconomía del Desarrollo 34, CEPAL septiembre. 2006.

Superintendencia de Educación de Chile. Informe Final de Investigación Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana 2016. Recuperado 27 de octubre de: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Ni%C3%B1os-y-Ni%C3%B1as-Migrantes.-Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n.pdf>

UNESCO. Declaración Universal sobre la diversidad cultural. Una visión una plataforma conceptual un semillero de ideas un paradigma nuevo. 2002. Recuperado 30 de octubre 2019 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

UNESCO. Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. Impreso en Chile por AMF Imprenta. Santiago: 2005.

REVISTA
INCLUSIONES M.R.
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.