

Hacia un enfoque intercultural en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: la visión de docentes chilenos en ejercicio

Towards an Intercultural Approach in the School curriculum of History, Geography, and Social Science: Insights from Chilean Practicing Teachers

Christopher Mauricio Fuentes González

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Email: christopher.fuentes25@gmail.com

Paula Verónica Villalobos Vergara

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Email: paula.villalobos@umce.cl

Recibido / Received: 10/02/2025
Aceptado / Accepted: 18/04/2025

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la visión de docentes chilenos en ejercicio sobre la interculturalidad en el currículum escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. A su vez exploró en las prácticas pedagógicas que desarrolla el profesorado y que a su juicio se vinculan a un enfoque educativo intercultural. La metodología es cualitativa e incluye la realización de un focus group con la participación de nueve docentes tanto principiantes como experimentados, todas y todos egresados de una universidad pública. Los datos fueron sometidos a análisis de contenido. Los resultados muestran que los docentes consideran que el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es monocultural y descontextualizado en relación a la diversidad cultural presente en el aula. Esto representa un desafío para las y los docentes en cuanto a contextualizar el currículum e implementar un enfoque intercultural, cuestión que se expresa en la innovación de sus prácticas. Al mismo tiempo los docentes consideran que la interculturalidad se aborda mayoritariamente a través de eventos aislados que involucran a asignaturas particulares o como un contenido acotado, lo que contribuiría a una folclorización en este ámbito, debiéndose avanzar hacia prácticas más allá de lo declarativo. Se concluye acerca de la necesidad de modificar el currículum en favor de la inclusión, avanzar en políticas públicas que dialoguen en pro de relaciones horizontales y más equitativas, como parte de un proyecto educativo y social más amplio. Finalmente se hace necesario avanzar hacia la sensibilización de la sociedad acerca de la valoración de la diversidad cultural.

Palabras clave: currículum escolar, enfoque intercultural, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, interculturalidad, prácticas pedagógicas.

Abstract: This article aims to analyze practicing teachers' perspectives on interculturality within the school curriculum subject of History, Geography, and Social Science. It delves into pedagogical practices employed by teachers, which they perceive to be aligned with an intercultural educational approach. Utilizing a qualitative methodology, a focus group was conducted with nine teachers, comprising both novice and experienced educators, all graduates of a public university. Data were subjected to content analysis. Findings reveal that teachers perceive the curriculum of History, Geography, and Social Science as predominantly monocultural and lacking contextualization concerning the cultural diversity present in the classroom. This presents a challenge for teachers to contextualize the curriculum and implement an intercultural approach, driving innovation in their teaching practices. Additionally, teachers suggest that interculturality is primarily addressed through isolated events involving specific subjects or as limited content, potentially leading to folklorization in this domain. Thus, there is an urgent need to move beyond declarative practices. The study concludes by advocating for curriculum modifications to foster inclusion,

advancing public policies that promote horizontal and equitable relationships among diverse cultures, as part of a broader educational and social initiative. Furthermore, it emphasizes the importance of raising societal awareness regarding the value of cultural diversity.

Keywords: School Curriculum, Intercultural Approach, History, Geography, and Social Science; Interculturality, Pedagogical Practice.

1. Introducción

Actualmente, el sistema educativo chileno cuenta con estudiantes de diversas nacionalidades sobre todo en instituciones municipales y subvencionadas, lo que se traduce en un aumento de la matrícula de un 50% y un 30%, respectivamente, según datos del MINEDUC (2018). Esto implica la presencia de “nuevas nacionalidades, etnias, lenguas, costumbres, entre muchos otros aspectos que hablan de la creciente diversidad cultural que se ha instalado en las escuelas” (Riedemann et al., 2020, p. 338).

En este contexto, el sistema educativo y las escuelas se han visto en la necesidad de generar estrategias para dar una respuesta educativa al estudiantado y sus familias bajo diversas políticas como la Ley de Inclusión Escolar. Esta, busca “eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impiden el aprendizaje y la participación (...) propiciando un lugar de encuentro entre las y los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o religión” (Mora-Olate, 2019, p. 85).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el concepto de inclusión se ha concebido en las escuelas desde un marco restrictivo, asociándolo a las necesidades educativas especiales y los programas de integración (Mora-Olate, 2019). Por lo tanto, se ha dejado de lado al resto de las diversidades (sexual, creencias, cultural, entre otras), que conviven de igual manera dentro del aula y los diversos espacios dentro de la escuela.

Por otra parte, dentro de las políticas educativas se encuentra la Ley General de Educación la cual establece normas que garantizan la igualdad a las personas (Loyola Bustos y Carvajal Villegas, 2020). Esta normativa apoya al estudiante migrante, centrándose principalmente en el acceso a la educación. Mientras que, por otro lado, se encuentra la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, la cual tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación, bajo el principio de igualdad y no discriminación (Mora-Olate, 2019). Un ejemplo de esto, es reemplazar el RUT 100 de los y las estudiantes por el Identificador Provisorio Escolar (IPE).

La actual política educativa si bien busca una mayor inclusión, aún se encuentra al debe, esto a causa de la falta de diálogo entre las políticas y la existencia de un alto grado de discriminación en las comunidades educativas (Mora-Olate, 2019). De hecho, el actual proceso migratorio posee un fuerte componente de racismo y xenofobia que viven las y los estudiantes migrantes a nivel intrarregional según Stefoni, Stang y Riedemann (2016). Esta situación se refleja en datos de Espacio Público e IPSOS que en 2018 establecieron que el 43% de los encuestados señalan que la migración es dañina para el país, ya que aumentan los problemas sociales y la seguridad (MINEDUC, 2018), lo que da cuenta del racismo, xenofobia y estereotipos que se relacionan con una falta de integración social en Chile con respecto a la población migrante y lo que se replica en las escuelas.

Los estudiantes de orígenes distinto a los dominantes sufren estigmatización racial en las escuelas (Tijoux Merino y Palominos Mandiola, 2015). El racismo se expresa en rechazo hacia la población migrante, especialmente en condiciones de pobreza de Latinoamérica, a diferencia de la europea o pertenecientes a los grupos

socioeconómicos más altos, por lo que se vive un proceso de etnocentrismo.

La discriminación escolar hacia migrantes, basada en estereotipos, afecta a estudiantes de varios países como Perú, Venezuela, Bolivia, Haití, entre otros (Riedemann et al., 2020), creando barreras para su inclusión social. El racismo escolar se manifiesta en las diferencias biológicas, culturales y físicas, así como en agresiones verbales o violencia simbólica.

El proceso de racialización sustenta diversas formas de discriminación en el ámbito escolar, influyendo tanto en las interacciones pedagógicas cotidianas como en la cultura escolar y el rezago de políticas públicas. Esto implica que el currículum debe tener una dimensión política, reconociendo las relaciones de poder y las desigualdades que enfrentan los estudiantes migrantes (Mora-Olate, 2019). Sin embargo, el currículum actual es homogéneo y prioriza lo local, como se refleja en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Las bases curriculares operan desde una lógica nacional (como también eurocentrista) y monocultural lo que se expresa en su objetivo “Conocer los hitos y principales procesos de la Historia de Chile, su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e Historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática” (Ministerio de las culturas, Artes y el patrimonio, 2024, p. 3). Este enfoque de la asignatura está lejos de generar inclusión dentro del aula, por lo que resulta necesario repensar el currículum y el rol de las escuelas con respecto al diálogo entre los conocimientos curriculares, identidades, saberes y culturas con el fin de avanzar hacia la interculturalidad (Mora-Olate, 2019).

La educación intercultural es un modelo educativo según González Mediel, Berríos Valenzuela y Toro Collantes (2021), que busca dar respuesta a la diversidad cultural de las aulas, construir un proceso educativo y de convivencia escolar que vaya más allá del respeto, tolerancia o reconocimiento de la diversidad cultural, siendo un proceso y proyecto social de la escuela en pro de la inclusión escolar que incluye tanto el eje de convivencia escolar como el eje curricular (Stefoni, et al., 2016).

En la implementación curricular las y los docentes de asignatura tienen un rol relevante en planificar e implementar prácticas pedagógicas que promuevan la inclusión de las y los estudiantes migrantes a través de la discusión de temas controversiales y el diálogo y la reflexión acerca de la diversidad cultural. Por tanto, este artículo tiene como propósito analizar la visión de las y los docentes en ejercicio sobre la Interculturalidad en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Mas específicamente nos preguntamos 1) ¿cómo los docentes comprenden la Interculturalidad dentro del Currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? Y 2) cuáles son las prácticas pedagógicas que desarrollan las y los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en ejercicio, que de acuerdo a su visión se vinculan a un enfoque educativo intercultural; y, 3) Identificar los principales desafíos que conlleva la Interculturalidad en el currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde la visión de las y los docentes en ejercicio.

2. Marco teórico

2.1. Interculturalidad

Es común que los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad sean considerados erróneamente sinónimos (González Mediel et al., 2021), esto debido

a que los núcleos centrales de la interculturalidad y la multiculturalidad son los conceptos de cultura, identidad, etnia y raza, sin embargo, son procesos diferentes.

La multiculturalidad, se entiende como una sociedad en donde existen grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas que conviven, no obstante, se mantienen las relaciones de poder existentes (González Mediel et al., 2021). Esto quiere decir, que reconocen la diversidad cultural dentro la comunidad, pero una de las culturas predomina por sobre el resto por lo que no implica una interacción necesariamente (Walsh, 2005). Al llevarla al contexto educativo, significa que existen culturas minoritarias que son reconocidas y atendidas, pero desde las culturas mayoritarias, por lo tanto, desde esta mirada, no se problematiza la desigualdad, solo se acepta la diversidad sin generar encuentros entre las culturas.

Por otro lado, cuando nos referimos a la interculturalidad, según González Mediel et al. (2021), se alude a un proceso dinámico que surge a raíz de la interacción, intercambio, apertura y diálogo entre las culturas existentes dentro de una comunidad. En este sentido, existe un reconocimiento de los valores, modos de vida y representaciones simbólicas dadas en esta diversidad cultural. Por ende, se da como consecuencias de dos o más culturas que coexisten dentro de una misma sociedad (González Mediel et al., 2021), en donde se rompen las relaciones de poder existente, ya que se busca construir un proyecto social.

Según Ortiz Granja (2015), la interculturalidad se toma de lo semejante y lo diferente para resolverlo de la mejor manera, con el fin de alcanzar la equidad de oportunidades. Son negociaciones y acuerdos de intercambios según Walsh (2005), en el desarrollo de una persona o grupo humano desde sus condiciones políticas, históricas, culturales y socioeconómicas. Por este motivo, Ortiz Granja (2015) señala que reconocer la asimetría y las relaciones de un “otro” se debe subsanar mediante un encuentro dialógico. Por lo tanto, la interculturalidad es una propuesta inclusiva, interaccionista y dialogante con el objetivo de crear un clima de respeto y tolerancia erradicando las desigualdades sociales y culturales existentes (Rosado Holguín, 2019).

De esta manera, una educación decolonial, dialoga de buena forma con la interculturalidad en Latinoamérica, ya que busca contribuir a la lucha contra el racismo y la discriminación, junto con “la edificación de sociedades más equitativas y justas” (Walsh, 2007, p. 85). No obstante, según Mora-Olate (2019) las actuales políticas en educación, no han sido suficiente para reconocer dicha diversidad cultural.

Por lo tanto, las escuelas deben priorizar el diálogo para implementar una educación intercultural en los procesos de aprendizaje dejando de lado la improvisación, y usando herramientas, mecanismos y procesos que colaboren entre las instituciones educativas de forma multidimensional (Maldonado-Alvarado, 2016). Para eso, es necesario según Ortiz Granja (2015), tener en cuenta tres elementos básicos como: 1) el contexto sociocultural del centro escolar; 2) la realidad sociocultural de las y los estudiantes junto a sus familias; y 3) el perfil de las y los docentes y la comunidad educativa.

Sin embargo, la evidencia investigativa en el contexto escolar muestra ante la presencia de estudiantes migrantes, que tanto docentes como estudiantes hacen ver las limitaciones del currículum nacional. En este sentido, es fundamental realizar una lectura crítica de las bases curriculares y los programas de estudio de las asignaturas, tales como la de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Mora-Olate, 2019).

2.2. *Prácticas pedagógicas interculturales*

Actualmente son pocas las comunidades educativas que ponen en práctica la interculturalidad, de hecho, en su mayoría responden a la lógica de la etnoeducación (educación indígena y educación bilingüe). Por lo tanto, las escuelas tienden a abordar la interculturalidad desde un contenido, asignatura o una actividad aislada, más que como un enfoque educativo (Stefoni et al., 2016).

Por este motivo, es que surge el concepto de “buenas” prácticas pedagógicas interculturales, las que se definen como “acciones planificadas y sistemáticas que realiza un docente dentro y fuera del aula, con el fin de asegurar el desarrollo integral y oportunidades de aprendizajes interculturales y de calidad para sus estudiantes” (MINEDUC, 2018, p. 30). De esta manera, se busca enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje mediante un intercambio de “identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula” (MINEDUC, 2018, p. 30).

La interculturalidad no debe minimizar la importancia de la raza o etnia ni reducirse a la cultura de cada grupo, ya que esto puede llevar a una folclorización de la migración (Walsh, 2007). En lugar de eso, debe reconocer las desigualdades y trabajar para subsanarlas mediante una reinvención crítica de la sociedad. Mientras no existan contextos de inclusión genuina, persistirán formas de discriminación como el racismo hacia estudiantes migrantes. Por ello, Mora-Olate (2019), establece que es crucial aplicar metodologías flexibles y promover una comunicación horizontal en las prácticas pedagógicas desde un enfoque intercultural.

Esta perspectiva involucra entender dichas prácticas desde la sistematicidad de estos diálogos sin folclorizar al estudiantado, promoviendo procesos más que actividades aisladas, logrando permear todo el currículum, además de las metodologías. No obstante, lo recién planteado, existen asignaturas como Historia, Geografía y Ciencias Sociales que son consideradas clave para dar inicio a la implementación de prácticas interculturales que posteriormente debieran ampliarse a la totalidad de la experiencia escolar.

2.3. *Currículum escolar en Historia, Geografía y Ciencias Sociales*

Cuando hablamos del Currículum escolar de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es necesario tener como referente las bases curriculares que fueron promulgadas el año 2012 para la Enseñanza Básica (MINEDUC, 2018). En estas, se establecen los estándares de aprendizaje que permiten a los establecimientos educacionales ordenarse, de acuerdo al logro de aprendizajes de las y los estudiantes junto al cumplimiento de estándares mínimos referidos en los objetivos de aprendizaje de cada nivel educativo (MINEDUC, 2018).

En el nivel de Educación Básica, precisamente de 5° a 8° básico, los lineamientos curriculares que son la base del modelo educativo latinoamericano y chileno se caracteriza según Mora-Olate (2019), por la homogeneidad y la relevancia de lo nacional en los planes y programas, desde una lógica monocultural. De hecho, el objetivo central de la asignatura según las Bases Curriculares es que “las y los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad (...) Ahí radica la base de que los alumnos comprendan su cultura y puedan apropiarse de ella” (MINEDUC, 2012, p. 178). De esta manera, se puede desprender que se está hablando de un sentido de identidad desde la lógica nacional.

Esta idea se refuerza con los énfasis que otorgan las Bases Curriculares en la asignatura como es la visión panorámica de la Historia de Chile, la cual busca que “el alumno se familiarice con su herencia cultural y desarrolle un sentido de pertenencia a la sociedad chilena (...) con el fin de identificar los aspectos que han cambiado y comprender la sociedad a la que pertenecen” (MINEDUC, 2012, p. 180).

Los programas de estudio de la asignatura poseen una organización curricular centrada en la Historia de Chile desde el proceso de Conquista hasta los procesos históricos actuales (MINEDUC, 2012), teniendo en cuenta los principales hitos, actores sociales, el ámbito político, económico, social, cultural y el patrimonio presente en la actualidad del país. Por otra parte, en 7° y 8° básico se amplían los objetivos de aprendizaje desde una lógica más globalizada, centrada en Europa desde los albores de la humanidad, la herencia clásica de Grecia y Roma, Europa medieval y las bases de la modernidad y la expansión europea (MINEDUC, 2012)¹. Lo mismo sucede desde el eje de Geografía y Formación Ciudadana, en donde el Estado y las características geográficas de Chile son lo relevante para el estudio, análisis y diálogo (MINEDUC, 2012).

El actual currículum escolar es fuertemente técnico, dando importancia a los Objetivos de Aprendizaje y los resultados, no obstante, al ser un marco da muchas posibilidades de innovar y establecer énfasis que hacen posible considerar otras perspectivas curriculares, según el MINEDUC (2018). En este sentido, las características de las bases curriculares son su flexibilidad “para adaptarse a los múltiples espacios y realidades educativas que derivan de los contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país” (MINEDUC, 2018, p. 8).

El currículum nacional no suele incluir saberes diversos, y aunque pueden crear sus propios programas con pertinencia al contexto o en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) valorarizar la diversidad y la interculturalidad, estas acciones suelen quedarse en lo declarativo o en medidas aisladas. Según Mora-Olate (2019), depende de los docentes aplicar un enfoque intercultural en sus prácticas pedagógicas, reconociendo la diversidad cultural para superar el racismo y la xenofobia. El objetivo es avanzar hacia un currículum inclusivo, que dialogue de manera horizontal con las identidades de estudiantes migrantes y no migrantes.

3. Metodología

La presente investigación se aproxima a responder los objetivos desde una perspectiva interpretativa (Castañeda-Meneses, 2019) asociado a un diseño cualitativo, con la finalidad de analizar la percepción de las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre un currículum intercultural de 5° a 8° básico en el sistema escolar chileno. El diseño corresponde a un estudio de caso, considerado una opción pertinente para investigaciones que, como esta, buscan responder a preguntas sobre la visión del profesorado en cuanto a un currículum intercultural y las prácticas pedagógicas asociadas a él (Morse et al., 2002).

Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, la presente investigación considera como técnica de recolección de datos la realización de un focus group

1. Otro de los Objetivos de Aprendizaje tiene relación con la Historia de América Latina principalmente sobre las Civilizaciones americanas (Incas, Mayas y Aztecas), desde el ámbito político, económico, social, cultural, religioso y su legado. Sin embargo, son los últimos objetivos de 7° básico por lo que no siempre se da la profundidad necesaria, como también no aborda otras culturas indígenas de América Latina.

(Castañeda-Meneses, 2019). El colectivo participante está constituido por nueve docentes en ejercicio que laboran en colegios municipales y subvencionados de educación, realizan clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el nivel de enseñanza básica y media. La muestra incluye a docentes experimentados y principiantes quienes han accedido a participar voluntariamente de la investigación y que son todos egresados de una Universidad pública.

Cuadro 1: Descripción de los participantes del estudio.

Participante	Trayectoria profesional	Comuna donde trabaja
1. Hombre	Experimentado	Cerrillos
2. Hombre	Experimentado	Ñuñoa
3. Hombre	Principiante	Renca
4. Hombre	Principiante	San Bernardo
5. Mujer	Experimentada	Cerrillos
6. Mujer	Experimentada	Santiago Centro
7. Mujer	Experimentada	Renca
8. Mujer	Principiante	Providencia
9. Mujer	Principiante	La Pintana

Fuente: Elaboración propia

El procedimiento de análisis de datos se ajusta al proceso de comprimir y dar sentido a los datos del focus group desde los aportes realizados. Para ello, es que se reducen los datos y se realiza una primera interpretación a partir de la codificación de la información relevante. Los códigos se comparan con otros segmentos de datos. Posteriormente, se procederá a la organización de los datos en categorías, grupos y temas para analizar las relaciones entre los mismos (Castañeda-Meneses, 2019). Adicionalmente, el análisis de resultados incluirá la revisión de la literatura como apoyo a la reflexión e interpretación de los datos. De esta manera, algunos elementos provenientes del marco conceptual serán considerados para enriquecer el proceso analítico, y así alcanzar los objetivos de investigación.

La presente investigación consideró el uso de cartas de consentimiento informado para las y los profesores, en donde se explicita que la participación del estudio no implica ningún beneficio económico, como tampoco supondrá perjuicio de ningún tipo. Se informa de igual forma, acerca de la opción de acercarse a los investigadores para aclarar cualquier duda que pueda surgir durante todo el proceso. Así, también se asegura la confidencialidad respecto de la identidad de los participantes, como también el adecuado resguardo de la información obtenida por parte de los investigadores.

4. Resultados

A continuación, se expondrán los resultados que fueron más ampliamente compartidos entre los participantes los que serán organizados en categorías temáticas estrechamente vinculadas con los objetivos del presente estudio.

4.1. Currículum colonizador y descontextualizado

Cuando se señala al currículum como colonizador o monocultural, esto se debe principalmente a que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales está

construida desde una perspectiva nacional, que busca establecer un sentido de identidad y pertenencia de la sociedad en torno a Chile en los procesos políticos, económicos, sociales y culturales, mas no desde una mirada que apunte a la diversidad cultural tanto indígena, latinoamericana o de una ciudadanía global (Mora-Olate, 2019).

Es esta línea los docentes se han encontrado con cursos de 5° básico a 4° medio en donde existen “6 nacionalidades y 2 pueblos indígenas presentes en el aula, y me toca ver esta visión que es totalmente de Estado - Nación, como también colonizadora desde un eurocentrismo” (E3). Esto genera desde su punto de vista, una nula comprensión o sentido para esos estudiantes porque “cargan con su propia historia y ahí el contenido y los aprendizajes que uno ve son anacrónicos, como fuera de contexto” (E1). Y esto se debe en gran medida porque las visiones históricas que se han tenido en cada época influyen en la percepción del “otro” en una ciudadanía desde un sentido nacionalista que genera climas de discriminación con estudiantes de otras nacionalidades. Por ejemplo, la enseñanza de la Historia tenía un sesgo bien importante en cuanto a la interculturalidad (...). Por ende, nuestro rol de docente es enfrentar y generar una interculturalidad dentro del aula en cuanto a la realidad actual y las identidades presentes en el aula” (E2). Para eso es necesario, que se diversifiquen los saberes del currículum, contrarrestando el predominio monocultural del currículum actual, dejando atrás los procesos de aculturación como también disminuyendo los discursos racistas y xenofóbicos que afectan los procesos de enseñanza aprendizaje y los climas de respeto en el aula.

Sin embargo, la mirada colonizadora, monocultural y nacionalista del currículum actual, genera según las y los docentes “patrones de dominación occidentales que en realidad no permiten a la fecha establecer una educación de carácter intercultural” (E6). Estos patrones se ejemplifican en la asignatura a nivel de 5° y 6° básico, en donde se “habla de los viajes de descubrimiento y eso es una nomenclatura que te da una posición determinada, como también te habla de Desastre de Curalaba” (E4), o sobre “la ocupación de la Araucanía, Independencia de Chile y no a nivel latinoamericano o la misma Guerra de Pacífica, enseñada desde una visión nacionalista de Chile” (E8).

Es en esta lógica, que la organización curricular de los conocimientos posee como centro una visión homogénea y de poder sobre los procesos históricos desde el punto de vista de Chile, dejando de lado el diálogo con la diversidad cultural existente en las aulas, preponderantemente con estudiantes migrantes latinoamericanos o asiáticos y también indígenas y posibilitando que existan situaciones de racismo y xenofobia en base a juicios emitidos a partir de los procesos históricos enseñados desde una visión monocultural y colonizadora. Así, se establece una contradicción constante entre lo establecido por el currículum y la realidad que existe dentro del aula en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

De esta manera, “no existe algo que incentive la interculturalidad en el currículum oficial” (E7), de hecho, las y los docentes establecen que el actual currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se encuentra descontextualizado teniendo en cuenta la diversidad cultural presente en las aulas.

“En educación tenemos una gran responsabilidad de ir guiando y orientando los cambios que van surgiendo. Entonces yo creo que se debe pensar y adecuar el currículum con un enfoque intercultural desde una política pública y no que quede en la interpretación del docente o la escuela” (E2).

En este sentido, la educación si bien debe nacer desde los contextos de cada comunidad escolar, en pro de la flexibilización, contextualización y diversificación curricular y pedagógica para convivir en ambientes heterogéneos y en constante movimiento, “ya que leer la realidad de la escuela es propia de los que la habitan” (E1), esta también debe ir de la mano de una concepción Estatal. Puesto que las verdaderas herramientas macro son del Estado, y si este no opera, se genera un “retroceso, criminalización de la diversidad cultural o se generan acciones que van en contra de nuestros estudiantes migrantes, puesto que la interculturalidad debe ser a nivel nacional y no solo de una escuela” (E8).

Para esto es fundamental un trabajo en donde las políticas públicas y las escuelas dialoguen en pro de pensar un currículum no desde la imposición sino desde la pertinencia, flexibilidad y contextualización curricular en procesos más democráticos, favoreciendo el clima y la cultura escolar. Sin embargo, las y los docentes establecen que actualmente esta situación no se da porque el currículum no va en línea con la heterogeneidad existente en las aulas, debido a que es “muy descontextualizado y anacrónico en relación a lo que hoy la realidad social nos invita” (E3).

De hecho, hay docentes que establecen que incluso desde las políticas públicas “la interculturalidad se ve como una amenaza todavía, ya que está la idea del Estado en observar grupos emergentes que puedan cuestionar el poder hegemónico que tiene este” (E9). Por eso el Estado lo que hace curricularmente, gestiona actos simbólicos que tiene una presencia de multiculturalidad, pero no incluye otras visiones que puedan desestabilizar el modelo.

4.2. Práctica pedagógica intercultural

El cuerpo docente posee un rol fundamental en la planificación e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, generando una contextualización y adaptación del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, “generando un enfoque intercultural en la asignatura” (E9). De hecho, las y los docentes afirman que la asignatura genera un espacio complejo debido a que se enfrentan constantemente a “situaciones de racismo y xenofobia dentro del aula, con estudiantes y apoderados, el cual debe ser abordado desde una perspectiva histórica” (E1). Para eso es clave la incorporación de saberes y prácticas culturales no hegemónicas al desarrollo de las clases para visibilizar la diversidad cultural presente en el aula.

No obstante, esta situación solamente se da desde la intención de la escuela o de las y los docentes en generar instancias pedagógicas que visibilicen la diversidad cultural que posee el estudiantado. Por ejemplo,

“He tratado de hacer actividades en donde se contemplen todas las visiones de estos estudiantes e integrar la participación desde la Historia propia que ellos traen, pero el currículum no hace ningún esfuerzo por integrar esas visiones y al final queda en decisión de cada profesor o profesora” (E4).

Frente a esta realidad, cada docente tiene un rol fundamental en la adaptación y contextualización del currículum en función de las y los estudiantes, con el fin de “generar una conciencia de su realidad y desde ahí construir en pro de su entorno” (E3). Ya que las y los docentes,

“no transmitimos conocimientos, sino que herramientas para que puedan ir comprendiendo realidades, expresando y entendiendo diferentes culturas,

respetando cosmovisiones diferentes. Por ejemplo, hay escuelas con muchos estudiantes extranjeros o también muchos estudiantes chilenos con padres extranjeros” (E1).

De esta manera, Stefoni y Corvalán (2019) y el MINEDUC (2018) establecen que las prácticas pedagógicas interculturales deben problematizar las desigualdades desde acciones planificadas y sistemáticas, en donde se enriquezca el proceso de enseñanza aprendizaje con un intercambio respetuoso de diferentes saberes e identidades. Por ese motivo, es fundamental generar espacios educativos inclusivos, en donde los docentes deben “hacerse cargo de cuáles son las acciones que invitan a lo intercultural y cuáles no tiene un real impacto” (E1).

Y es que la cultura no solo está dada por los procesos migratorios, sino que también a los entornos que cada uno habita, generando una contribución a los espacios que se circunda. Por ende, cada estudiante “si bien posee una identidad cultural a raíz de la nacionalidad que posee, esta varía según el lugar y espacio que circunda” (E4)

La interculturalidad debe ser parte de todas las asignaturas, no solo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Sin embargo, los docentes indican que las escuelas suelen tratar la interculturalidad como una actividad aislada en lugar de un enfoque educativo integral, lo que folcloriza la diversidad cultural. Es crucial identificar las prácticas pedagógicas interculturales que emplean los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y evaluar qué tan alineadas están con este enfoque pedagógico.

Entre las prácticas pedagógicas analizadas, se pueden resaltar algunas que reúnen, según las y los docentes, atributos para considerarlas prácticas pedagógicas interculturales, siendo innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables, generando oportunidades de aprendizaje intercultural con interacciones inclusivas y dialógicas. Estas experiencias en sus contextos educativos son claves para dar cuenta que visión tiene el profesorado sobre sus propias prácticas pedagógicas interculturales.

Las y los docentes participantes señalan que seleccionan desde las bases curriculares los contenidos y diseñan prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural presentes en el aula, visibilizando y valorando dichas diferencias. Por ejemplo, en un sexto básico uno de los docentes posee cinco estudiantes migrantes de Haití, Perú, República Dominicana, Venezuela y Colombia, por ende, utiliza las experiencias y conocimientos previos de sus estudiantes para adaptar el contenido curricular considerando ese contexto social y cultural.

En este caso, el docente se enfrenta a unas bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en donde se plantea que en sexto básico “se debe enseñar principalmente la Historia de Chile del siglo XIX y XX, dejando de lado al resto de los países de Latinoamérica, y es ahí donde uno tiene un rol clave en adaptar el currículum” (E6). Frente a esto, la necesidad de ampliar la mirada de los procesos históricos e ir más allá de lo que señala el currículum no sólo nace del docente, sino que también de las y los estudiantes, puesto que “la inquietud surge desde ellos, y obviamente le doy cabida, porque es parte de lo que vivimos en la actualidad y debemos visualizarlo” (E6). Por lo tanto, ya no es Chile el elemento central de los procesos históricos, sino que las diversas nacionalidades presentes en el curso.

De esta manera, existe un reconocimiento a la diversidad cultural de las y los estudiantes a raíz del acercamiento y pertinencia de la práctica pedagógica desde la decisión del docente, contextualizando el currículum a la diversidad cultural del curso.

“En el caso de sexto básico se enseña curricularmente los procesos Independistas, se hicieron grupos por afinidad. Cada grupo, investigó sobre un país de América Latina que está presente en el curso, y se vinculan en un proceso de hermandad antes de llegar a la República, generando una mirada global latinoamericanista desde un enfoque decolonial (...) Una estudiante señaló que ellos se sienten inútiles ya que sienten que no pueden presentar por no saber bien español, como es el caso de las estudiantes de Haití, por lo que permití que presentarán en su idioma y un compañero se dedicaba a traducir” (E3).

En estas prácticas se encontraron varios hallazgos, ya que las y los docentes realizan comparación en relación a costumbres, saberes e identidades de los diversos procesos independistas, para que las y los estudiantes reflexionen sobre los orígenes de las Repúblicas, de sus culturas y la resignifiquen, teniendo en cuenta la mirada que poseían los Estados Europeos sobre las colonias americanas. De esta forma, la docente expresa que en sus clases es fundamental “abarcara la Independencia más allá de Chile como la conformación de su Estado Nación, sino que ampliar la mirada a nivel de América y así dar cuenta que todos los países tienen rasgos comunes y las identidades pueden dialogar” (E3). De hecho, este tipo de saberes genera desde la visión de las y los docentes, espacios para conocer, compartir y dialogar sobre la construcción identitaria de la cultura de cada estudiante, padres y apoderados, docentes, miembros de la comunidad.

Así, la práctica pedagógica se transforma y le da un sentido decolonial e intercultural a un proceso histórico marcado de nacionalismos, miradas verticales y luchas constantes por imponer los Estados Nación en su surgimiento. Por ende, el currículum se enriquece saliendo de un currículum colonizador y la hegemonía cultural que invisibiliza a otros pueblos.

La educación intercultural no puede ignorar la enseñanza de la lengua, ya que esta está estrechamente relacionada con la identidad (Ludmer, 2010). En contextos interculturales, es crucial incluir a quienes hablan otros idiomas. En Chile, con la migración desde Haití, un ejemplo positivo es permitir que los estudiantes hagan presentaciones en su lengua materna con la ayuda de traductores. Esto no solo integra a los individuos en la actividad, sino que también promueve una experiencia educativa que abraza y equilibra ambas culturas, logrando uno de los objetivos de la educación intercultural.

Es en base a procesos históricos que poseen en común las diversas nacionalidades existentes en las comunidades educativas, que se planifican actividades que buscan abarcar todas estas identidades culturales. Por ese motivo, es que las fiestas patrias han variado en algunas escuelas, dejando atrás el componente netamente nacionalista y avanzando a fiestas de la independencia a nivel latinoamericano, con el fin de abarcar a todas las identidades culturales existente en las escuelas.

“se incluyeron bailes, comidas y tradiciones latinoamericanas para visibilizar la diversidad cultural de las estudiantes y sus familias. Esa vez, eran estudiantes de Venezuela, Colombia, entre otros, que participaban, y también se ocupaban de transmitir su cultura con las demás compañeras. También se trabajó según las tradiciones de Chile y como se ve que sobre todo en el norte por ejemplo se aborda la mezcla de culturas que hubo para dar paso al tema de la fiesta de la tirana. Esto nació del Departamento de Humanidades, específicamente de Historia y Lenguaje. trabajamos bastante de cerca y le dimos ese tipo de experiencia para tratar de

profundizar en su conciencia de los valores que se transmiten a las niñas” (E8).

Este tipo de actividades tiene como finalidad ir más allá de investigar, sino que llevar a cabo el dialogo intercultural, en una real inclusión desde lo curricular, reconociendo sus semejanzas y diferencias con aprendizajes significativos sobre la diversidad cultural existente y generando una reflexión de aquello. Para eso es fundamental que el equipo técnico pedagógico y el profesorado trabaje en conjunto para desarrollar este tipo de actividades interculturales.

No obstante, tal como hay hechos históricos donde es fundamental ver elementos que unen, existen otros que generan controversia en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como en las conmemoraciones que se realizan en las escuelas, tales como la Guerra del Pacífico que es un hecho que suscita discusiones y tensiones a partir del enfoque que se le da al análisis del proceso histórico, sobre todo cuando se tienen estudiantes migrantes de origen peruano o boliviano. Las y los docentes señalan que

“Lo que he hecho en la Guerra de Pacífico es enseñar la visión chilena a través del análisis de periódicos al igual que la visión peruana y boliviana. De esta manera se posee la visión de los 3 Estados y se ven las perspectivas históricas sobre el mismo proceso” (E5)

El relato anterior muestra una forma de generar un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en dar una visión holística del problema, atrayendo al aula las diversas visiones que pueden existir en temas históricos como la Guerra del Pacífico, lo cual impacta en formar sujetos más reflexivos, tener conciencia de los juicios y prejuicios existentes entre los países y ayuda a repensar los marcos de referencia del propio docente sobre cómo se abordan los contenidos del currículum, avanzando hacia uno más dialogante, colaborativo y didáctico en las prácticas pedagógicas avanzando hacia un enfoque intercultural.

Sin embargo, estas visiones sobre estas prácticas pedagógicas con enfoque intercultural no son transversales a todas las instituciones educativas con presencia de estudiantes migrantes, ya que, al tocar temas controversiales, se produce o reproduce en las escuelas visiones nacionalistas que no van en línea con una mirada inclusiva. Este tipo de situaciones generan contradicciones en el enfoque intercultural en donde las y los estudiantes se ven afectados, ya que se producen y reproducen escenarios discriminatorios. Por lo que es fundamental que el currículum, las escuelas y el profesorado transiten hacia una educación intercultural.

Así las prácticas pedagógicas pueden transversalizar el currículum mediante la interculturalidad, generando un dialogo entre los diversos conocimientos o posturas a raíz de un mismo tema, sin jerarquizar o relevar uno por encima de otro. Esto puede ser tanto con contenidos temáticos, acciones pedagógicas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales o junto a otras asignaturas para fomentar y potenciar la creatividad, la reflexión y el dialogo en la realidad diversa, culturalmente hablando, en que se encuentran. Esto es todo un desafío para la sociedad actual, “teniendo en cuenta el escenario social con el aumento de los procesos migratorio la cual implica en el ámbito educacional y cultural, pero también en el actual contexto político que posee Chile” (E1).

No obstante, la idea es ir más allá de implementar ciertas prácticas pedagógicas interculturales con ciertos contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales,

conmemoraciones o actos cívicos de las escuelas, sino que sea transversal a cada ámbito de las comunidades educativas y es ahí en donde los desafíos juegan un rol importante en cómo se visualiza una educación intercultural a futuro.

4.3. Desafíos de la interculturalidad

Son varios los desafíos que presenta la interculturalidad en el sistema educativo y en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde la visión de las y los docentes. En primer lugar, establecen que debe existir un cambio cultural, en donde se erradiquen las situaciones de xenofobia y racismo en las aulas chilenas. Para eso, la educación intercultural debe hacerse cargo de las huellas del colonialismo presentes en los procesos sociales. Frente a esto, es que si bien debe realizarse un avance significativo en cuanto las políticas públicas sobre un currículum intercultural este también debe venir con cambio de percepción y posturas de las comunidades educativas, ya que “constantemente se escucha el discurso sobre ser inclusivos, sin embargo, dentro de las escuelas se escucha constantemente a diversos actores de la comunidad educativa actúan de forma inversa” (E2).

Por ese motivo, la educación intercultural va más allá de lo que se da dentro de las escuelas entre pares, sino que también en generar una conciencia en toda la comunidad escolar. Un ejemplo de aquello es el relato de un docente, en donde señala que les dice a dos estudiantes que se den la mano y uno indica que no, debido al color de piel del compañero. Esto da cuenta que:

“El niño por sí solo no dice eso porque lo piense necesariamente, sino que hay una instancia previa o una formación humana, ética y valórica que está detrás de eso, y que le dice constantemente que el afrodescendiente no es un válido, y ahí te das cuenta de la urgencia de ver estos temas en las escuelas” (E1).

Es ahí, en donde los padres y apoderados deben ser parte de una educación intercultural en el cual puedan ser parte del diálogo junto a una reflexión profunda sobre estas prácticas pedagógicas en pro de una inclusión real en la comunidad educativa. Y es que en muchas oportunidades estos se oponen, ya que señalan “porque el haitiano no habla español si vive acá” (E5). No obstante, hay que hacerse cargo de estos pensamientos que están insertos en las comunidades educativas, ya que “la mentalidad y el currículum van de la mano” (E8). Es esta mirada sistémica en donde hay que ver la diversidad como una oportunidad de ampliar los horizontes educativos, en un camino con toda la comunidad.

En segundo lugar, establecen que es todo un desafío generar entornos inclusivos con enfoque de derecho, en donde se responda a las necesidades de aprendizaje en conjunto con las identidades dentro del aula mediante reformas estructurales en el sistema desde las políticas públicas. Para eso, es fundamental pensar en una educación desde un enfoque intercultural, en donde asignaturas como Historia, Geografía y Ciencias Sociales sirven como una puerta de entrada para dar espacio al diálogo de saberes e identidades en aulas diversas culturalmente hablando, a partir de una perspectiva histórica. Ya que entrega herramientas importantes para comprender y analizar los conflictos actuales que existen en Chile y el mundo, puesto que:

“ayudan a entender que estos procesos migratorios vienen desde el pasado. Si uno les entrega estas claves a los estudiantes, pueden entender lo que está sucediendo en el presente y volverse más empáticos, por ende, Historia tiene un rol

importantísimo que, complementado con otras asignaturas, se vuelve esencial” (E6).

En este sentido, la asignatura brinda la oportunidad de incluir diferentes culturas y desarrollar prácticas pedagógicas que sean transversales en el currículum, y estas prácticas no tienen que someter al estudiante con nuestras creencias, sino que: “modificarse en función de las necesidades de la comunidad educativa que en el contexto actual es la diversidad, por lo que las clases sean contextualizadas a esa realidad, las conmemoraciones o actos cívicos estén presentes, dejando de lado la asimilación” (E5).

En tercer lugar, y en completa relación a lo señalado previamente, es que las y los docentes consideran importante plantearse una educación intercultural que vaya más allá de una asignatura como Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino que sea transversal en el currículum. De esta manera, señalan que: “un trabajo interdisciplinar puede generar que se enriquezca el dialogo intercultural dentro del aula y creo que las ganas están, sin embargo, actualmente la posibilidad de conectar con otras asignaturas es compleja en cuanto al tiempo que poseen los docentes (...) ya que estos están destinados a otras actividades administrativas, los espacios son pocos o puntuales” (E9)

Y existiendo asignaturas que se conectan como Lenguaje y Comunicación, Música, Artes, entre otras, esto no se da por la falta de espacios para el trabajo colaborativo, lo cual es todo desafío en la educación, puesto que en voz de las y los docentes “no sirve mucho que solo una asignatura tenga un enfoque intercultural, mientras que el resto sigue con prácticas asimilacionistas” (E1). Por ende, se necesita una mayor planificación de los equipos de gestión en otorgar espacios de trabajo colaborativo, ya que el resto de las asignaturas tienen mucho que aportar. Por ejemplo, “existe un problema de matemática ¿qué pasa si una persona se lleva sus pastores a la cordillera y una se separa, cuantas quedan? matemáticamente es $x - 1$, pero desde la visión indígena, dicen que se van todos porque son una manada, y andan todos juntos” (E3).

Este problema da cuenta que existen diversos saberes que se relacionan dentro del aula, y por ese es fundamental avanzar hacia este enfoque intercultural desde todas las asignaturas. Si bien, Historia, Geografía y Ciencias Sociales puede dar un primer paso valorable dentro de las instituciones educativas, también es necesario avanzar en otros factores desde el currículum como los ya mencionados previamente.

En cuarto lugar, la docencia inclusiva en contextos de diversidad cultural representa desafíos en la profesión docente, sobre todo cuando en la formación inicial docente es escasa en la incorporación de un enfoque intercultural. Desde la experiencia de las y los docentes, consideran que es “fundamental tener una mirada intercultural desde la formación inicial docente. Son temas que interesan pero que topamos con la administración, políticas públicas, el Estado chileno y las mallas curriculares de las Universidades” (E4).

Según las y los docentes, la formación inicial docente es fundamental en incorporar competencias para el siglo XXI, y estrategias pedagógicas inclusivas para enfrentar los desafíos que demandan los sistemas educativos, ya que “es necesario tener condiciones para una educación intercultural y las universidades son claves en esto” (E4). De esta forma, se deben articular cursos disciplinarios y pedagógicos, es decir, ir más allá de la teoría, sino que herramientas claves para una docencia en el aula y profesionalizante.

5. Discusión y conclusiones

la visión que posee el profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con respecto a un currículum con enfoque intercultural en la enseñanza básica incluye el reconocimiento de que el currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales posee un enfoque monocultural y colonizador, el cual da sentido de identidad y pertenencia a la sociedad chilena. En esta línea, la diversidad cultural queda marginada a ciertas temáticas, por lo que no son partícipes de un diálogo constante, puesto que no existe una diversificación de los saberes del currículum. De esta manera se puede establecer que existe una descontextualización del currículum teniendo en cuenta la diversidad cultural existente dentro de las aulas, por lo que resulta fundamental que el MINEDUC incentive la flexibilización, contextualización y diversificación curricular para convivir en ambientes heterogéneos.

Cabe destacar que las y los docentes señalan que es fundamental la implementación de un enfoque intercultural desde el diálogo entre las políticas educativas, tanto en el rol del Estado como de las comunidades educativas, dejando de lado la estandarización. Y es que el profesorado cuestiona el currículum como poco flexible, ya que existe la obligatoriedad de las escuelas de implementarlo con el fin de cumplir con los estándares evaluativos. Es por ese motivo, que tanto las escuelas como el profesorado poseen un rol fundamental de avanzar con la implementación de un enfoque intercultural tanto en lo declarativo en sus PEI como en las prácticas pedagógicas, desde la contextualización de la diversidad cultural e identidades existentes a partir de un diálogo horizontal.

Podemos concluir que es fundamental el rol docente en cuanto a las prácticas pedagógicas interculturales, dado que la mayoría del profesorado indica que su rol es esencial en la planificación e implementación de un enfoque intercultural tanto en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como en el resto de las asignaturas del currículum. Para eso, se debe promover la contextualización y adaptación del currículum para visibilizar la diversidad cultural e identitaria presente en el aula a partir de un diálogo horizontal que se realiza en actividades dentro de las clases, espacios donde también subsisten problemáticas constantes en las cuales el profesorado debe trabajar desde un aspecto actitudinal.

Por ese motivo, resulta esencial que un enfoque intercultural no sea la acción de solo un docente dentro del aula, sino que también surja como una práctica pedagógica consolidada en las escuelas. Esto significa que los establecimientos educativos tengan un rol fundamental para generar este enfoque inclusivo con la diversidad cultural, y así no dar espacio a la discriminación o folclorización de esta. Ya que este enfoque pedagógico no se puede asociar o abordar desde un contenido, actividad o asignatura aislada, sino que como un enfoque educativo que permea a toda la comunidad educativa. A raíz de un esfuerzo de pensar el currículum como un elemento dinámico en donde se integre el saber del cuerpo docente en el rediseño de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y la valoración de la interculturalidad dentro de las escuelas.

Un desafío relevante corresponde a la construcción horizontal en pro de avanzar hacia una interculturalidad como enfoque en el sistema educacional chileno, ya que esta visión debe ir más allá del rol docente y expresarse en políticas de Estado, incluyendo un acuerdo transversal con la ciudadanía, con las comunidades educativas,

y con las y los docentes.

Sin embargo, cualquier cambio que se busque realizar, tanto en las comunidades educativas como desde el rol del Estado, debe ir acompañado de una concientización de la población con respecto a la valoración de la diversidad cultural y la inclusión dentro de las escuelas. Dejando atrás, por ejemplo, el racismo cotidiano en las escuelas, la cual constituye una matriz de relaciones que naturaliza la violencia dentro y fuera del aula, el cual nace desde una construcción ideológica que nace con la construcción nacional, desde la formación de la identidad nacional, en una cultura donde se señala al migrante como un “otro”. Y es que combatir contra el racismo y la xenofobia en aulas con diversidad cultural es fundamental, pero a la vez una lucha compleja y delicada debido a la “visión del otro” que existe en la sociedad, los cuáles han sido enseñados y señalados como inferiores o como enemigos.

Es por ese motivo, que asignaturas como Historia, Geografía y Ciencias Sociales resultan ser claves como puerta de entrada para dar espacio al diálogo de saberes e identidades en las aulas diversas culturalmente hablando, desde una perspectiva histórica y en donde el profesorado desde sus prácticas pedagógicas se haga parte de este diálogo intercultural. No obstante, es fundamental que este enfoque no se encapsule solo en una asignatura, sino que sea un proceso transversal a largo plazo.

La respuesta a la diversidad cultural migrante debe ir desde un currículum con enfoque intercultural, el cual vaya más allá de la cantidad de estudiantes migrantes existentes en cada escuela, aula o la nacionalidad de estos, sino que debe ser desde una contextualización del currículum nacional abierto al diálogo intercultural a partir de las prácticas pedagógicas (en donde la formación inicial docente posee un rol fundamental en el desarrollo de competencias), como también del rol de las escuelas en avanzar en ir más allá de lo declarativo en sus proyectos educativos y en el rol del Estado promover una educación intercultural como política pública.

Por lo tanto, se puede establecer que surge la necesidad, por ejemplo, de construir planes curriculares intercultural por las propias comunidades educativas, desde la participación del profesorado, con la finalidad de generar prácticas pedagógicas interculturales. De esta forma, se busca operacionalizar la interculturalidad en la práctica educativa. Puesto, que resulta esencial contextualizar el currículum nacional de acuerdo a la realidad del establecimiento, abordando la diversidad cultural y las identidades presentes en el aula desde el eje curricular con un enfoque intercultural.

Referencias bibliográficas

- Castañeda-Meneses, M. (2019). Análisis de los métodos de enseñanza que usa profesorado destacado en clases de ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), pp. 363-377. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.18>
- González Mediel, O., Berríos Valenzuela, L. y Toro Collantes, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), pp. 197-217. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>
- Loyola Bustos, C. D. y Carvajal Villegas, A. (2020). El Índice de Inclusión como herramienta para la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema

- educativo chileno. Aportes desde una propuesta metodológica. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), pp. 107-134. doi: <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.58609>
- Ludmer, J. (2010). *Aquí América latina: Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia. Recuperado de <https://eternacadencia.com.ar/nota/aqui-america-latina-una-especulacion/3308>
- Maldonado-Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política interculturalidad cero. *Revista LiminarR. Estudios Sociales Con formato: Fuente: y Humanísticos*, 14(1), pp. 47-59. <https://www.redalyc.org/pdf/745/74543269004.pdf>
- MINEDUC. (2012). *Bases curriculares Primero a Sexto Básico*. Unidad de Currículum y Evaluación: Santiago. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- MINEDUC. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. CPEIP, Santiago. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/12622>
- Ministerio de las culturas, artes y el patrimonio. (2024). *Guía para docentes. Chile para niños*, Santiago. https://www.chileparaninos.gob.cl/639/articles581255_archivo_01.pdf
- Mora-Olate, M. L. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), pp. 83-102. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100083>
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. y Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), pp. 13-22. doi: <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Ortiz Granja, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), pp. 91-110. doi: <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.05>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F. y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios atacameños*, (64), pp. 337-359. doi: <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Rosado Holguín, G. R. (2019). Prácticas Inclusivas e Interculturales destinadas al Alumnado recién llegado de otros Países a Cataluña. *Revista Científica*, 4(14), pp. 163-181. doi: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.8.163-181>
- Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales (Santiago)*, 48 (185), pp. 153-182. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071937692016000300008
- Tijoux Merino, M. E. y Palominos Mandiola, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis (Santiago)*, 14(42), pp. 247-275. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>

- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo. Pretextos educativos. *Revista Boliviana de Educación*, 7, pp. 81-89. Recuperado de <https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/18-walsh-interculturalidad%20y%20decolonialidad.pdf>