

El Reto de la Educación Inclusiva Intercultural en Chile

The Challenge of Inclusive Intercultural Education in Chile

MARIANA OYARZÚN ROASENDA

Universidad San Sebastián, Santiago, Chile(mariana.oyarzun@uss.cl)(<https://orcid.org/0000-0002-1151-7609>)

RESUMEN

La educación inclusiva intercultural nos desafía día a día y más aún, con el acelerado flujo migratorio que se vive a nivel mundial como en Chile. Una de las preocupaciones que tiene la comunidad educativa, es como enfrentar los requerimientos de una educación inclusiva intercultural, para dar cumplimiento a lo establecido en la política pública en coexistencia con la rigidez curricular que existe a nivel país. La falta de coherencia entre lo declarado en las medidas regulatorias y la praxis, dan paso a un gran reto.

El propósito del trabajo fue conocer el estado actual en Chile, en cuanto a la implementación de la educación inclusiva intercultural, a nivel curricular, en el sistema escolar. Se aplicó una metodología descriptiva, en base a un análisis documental, es decir, revisión de fuentes disponibles en la red, de los últimos cinco años.

Es posible concluir que, existe una discrepancia entre lo indicado en la política pública en relación con la educación inclusiva intercultural y lo que sucede en el aula escolar. Y al mismo tiempo, la rigidez curricular conlleva a un proceso de enseñanza y aprendizaje monocultural, asimilista y hegemónico, que va contra la inclusión y que se asocia a la exclusión. Asimismo, la formación del profesorado cobra importancia, ya que si no tiene las competencias para llevar a cabo la implementación en el aula de manera inclusiva e intercultural, será complejo poder llevar a cabo la política pública y a su vez, cumplir con el ODS 4 de aquí al año 2030.

ABSTRACT

Inclusive intercultural education challenges us every day and even more, with the accelerated migratory flow that is experienced worldwide as well as in Chile. One of the concerns of the educational community is how to face the requirements of an intercultural inclusive education, in order to comply with what is established in the public policy in coexistence with the curricular rigidity that exists at the country level. The lack of coherence between what is declared in the regulatory measures and the praxis, give way to a great challenge.

The purpose of this work was to know the current status in Chile, regarding the implementation of intercultural inclusive education, at the curricular level, in the school system. A descriptive methodology was applied, based on a documentary analysis, i.e., review of sources available on the network, of the last five years.

It is possible to conclude that there is a discrepancy between what is indicated in public policy in relation to intercultural inclusive education and what happens in the school classroom. At the same time, curricular rigidity leads to a monocultural, assimilationist and hegemonic teaching and learning process, which goes against inclusion and is associated with exclusion. Likewise, teacher training becomes important, since if they do not have the competencies to carry out the implementation in the classroom in an inclusive and intercultural manner, it will be complex to carry out public policy and in turn, comply with SDG 4 by 2030.

PALABRAS CLAVES / KEY WORDS

Educación inclusiva Intercultural, Política Pública, Chile / Inclusive Intercultural Education, Public Policy, Chile

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha enfrentado, a nivel país y mundial, una serie de cambios de tipo económico, político, social y educativo, entre otros. Esto ha traído consigo el surgimiento de nuevas formas de participación e interacción social, siendo un imperativo el adecuarse a las demandas emergentes y desafíos que esto conlleva para la sociedad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020). El mundo de la educación no es la excepción, en el que los nuevos escenarios socioeducativos tensionan cada vez más el proceso de todos sus actores; entre ellos/as, a los/as profesores/as. Además del imperativo señalado en la agenda de la educación 2030, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) tiene como misión que se cumpla el objetivo de desarrollo sostenible (ODS4) que indica que se debe "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de

calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.7). Asimismo, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, establece el derecho de toda persona al acceso a la educación y a la calidad en sus contenidos. Esto, a su vez, se entrelaza con la Ley N° 20.845 de inclusión escolar, que explicita el respeto y la promoción de la diversidad cultural.

Entonces, al considerar lo antes mencionado, surge la siguiente problemática: ¿Están las condiciones en Chile, para implementar una educación inclusiva intercultural, a nivel curricular en el sistema escolar? El objetivo del estudio fue conocer el estado actual indicado en la política pública en relación con la educación inclusiva Intercultural con su implementación, a nivel curricular, en el sistema educativo chileno. Esto constituye un insumo fundamental de diagnóstico actual en la temática, considerando la mirada de uno de los actores involucrados en el proceso y, así, reflexionar, comprender y aproximarse a las aristas de esta problemática.

La pregunta anterior refleja parte de las preocupaciones que tiene la comunidad en el ámbito educativo, para hacer frente a los requerimientos de una educación inclusiva y equitativa de calidad, para todos/as los/as estudiantes. Lo anterior es especialmente crítico si se tiene a la vista, tanto en Chile como a nivel mundial, el fuerte impacto del fenómeno migratorio, especialmente en cuanto a los cambios que se deben hacer para brindar mejores oportunidades a las familias extranjeras que eligen el país. De acuerdo con lo indicado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración, en diciembre de 2020, Chile alcanzó un 7,5% de migrantes en el territorio, que vienen principalmente de países como Venezuela, Perú y Haití, entre otros; en el año 2021, se registra un alza de 1,5% respecto a igual fecha y año anterior. La tendencia indica que la cifra seguirá en alza y, si se realiza un zoom, en cuanto al porcentaje de estudiantes en establecimientos educacionales, corresponde al 5,3% a diciembre 2021. La estimación no es menor, lo que implica una responsabilidad importante ya que, al darle el acceso al país a una gran diversidad cultural, también se debe garantizar las condiciones para que puedan desenvolverse y desempeñarse como cualquier compatriota, sin ser excluido.

Considerando que existe una diversidad cultural importante a nivel mundial, producto del fenómeno migratorio ya mencionado, entonces el currículum es una arista que se debe revisar en profundidad, si se quiere avanzar hacia la inclusión educativa. Tal como lo plantea Sánchez (2012, citado en Mora-Olate, 2019), “cualquiera que sea la fuente o fuentes de la diversidad (procedencia étnica, capacidades personales, extracción social, condiciones familiares, etc.), no solo se respeta, sino que se convierte en posibilidad de aprendizaje profundo y compartido por todos” (p.88). Si se tiene en cuenta lo antes mencionado, entonces en el currículum se debiese incorporar contenidos vinculados a las otras culturas presentes en el aula, lo que da paso a una serie de vertientes que son fundamentales de indagar.

El trabajo metodológico se estructuró en base a un análisis documental, descriptivo y temático que permitió por un lado, dar a conocer la problemática en relación con las condiciones para implementar una educación inclusiva e intercultural, y si se dan en Chile, a nivel curricular en el aula, desde la perspectiva de el/la profesor/a, y donde se revelan los elementos fundamentales que influyen en la situación; y, por otra parte, dar cuenta del estado del arte que existe al respecto.

La finalidad de investigar la problemática descrita es la de ser un aporte y dar luces a un análisis más exhaustivo que, creemos, debe realizar el Ministerio de Educación de Chile, para

dar respuesta al desafío de una educación inclusiva e intercultural.

ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA INTERCULTURAL

El primer elemento que resalta es la discrepancia entre lo declarado en la política pública, a nivel curricular, con las evidencias empíricas que demanda la escuela y los imperativos que se deben cumplir, para realizar una educación inclusiva intercultural. Tal como lo indica Stefoni et al. (2016):

Una rigidez curricular del sistema educativo chileno, que presenta dos grandes aristas: una vinculada a las dificultades para incorporar a la malla temas que no estén explícitamente contemplados, y que esta "nueva" realidad migratoria estaría demandando, y otra relacionada con la implementación institucional del currículo estándar, que se materializa en una presión permanente por cumplir con indicadores externos ligados a ciertos saberes y habilidades normalizadas. (p.173).

Claramente, este es un desafío en el que se debe trabajar, ya que la inflexibilidad curricular lleva a un proceso de enseñanza y aprendizaje asimilacionista, estandarizado y hegemónico, que se distancia, por un lado, del objetivo señalado en la agenda de la educación 2030 (UNESCO,2015) y, por otra parte, lo que es más preocupante, que no se le está garantizando el derecho de reconocimiento de su diversidad cultural al migrante, más bien se le está vulnerando. Tal como lo corrobora Mora-Olate (2018):

El modo indiferente en que el Estado de Chile está recibiendo a los y las estudiantes migrantes, revela una negación de la diversidad cultural, coherente con los afanes homogeneizadores y de reproducción de la cultura dominante que la educación ejerce a través de la escuela. La ausencia de una política educativa para migrantes implica no reconocer la presencia del otro, y si no se le reconoce, entonces, no se le respeta; de lo cual se deriva la invisibilización de sus saberes identitarios en el currículum. (p.49).

Un estudio cualitativo llevado a cabo en escuelas de educación básica y liceos de la ciudad de Santiago de Chile también concluye que los docentes expresan la poca flexibilidad curricular a la hora de querer visualizar la cultura existente en el aula (Poblete, 2018). Por lo cual, esto se traduce tan solo en una integración social de los niños y niñas migrantes en el aula.

Otra arista que subyace a la problemática es el adoptar una postura en cuanto a la conceptualización de multiculturalidad y de interculturalidad, ya que ello es fundamental para comprender estas nociones en el currículum. De acuerdo con lo planteado por Mora-Olate (2018), su:

Ausencia en el currículum, nos dice que la diversidad cultural migrante no ha sido objeto de reflexión sistematizada por lo actores involucrados, viniendo a reforzar la existencia de un Estado unitario, donde bajo una concepción de igualdad mal entendida, camufla un enfoque asimilacionista y que legitima la matriz monocultural que reproduce la escuela a través del currículum. (p.49).

La comunidad educativa, y principalmente el/la profesor/a, debe tener claridad de los conceptos y sus diferencias, ya que, de lo contrario, le será complejo interpretar la presencia o ausencia en el currículum. De ahí la relevancia de partir con las conceptualizaciones de multiculturalidad e interculturalidad, ya que muchas veces llegan a considerarse sinónimos, sin serlo. Por lo tanto, es importante comenzar por establecer las respectivas definiciones que existen al respecto.

Tal como indican Quilaqueo y Torres (2013) y Rodríguez (2018, citado en Fuentes y Arriagada, 2020), la multiculturalidad "es definida por diversos autores como la existencia de varias culturas presentes en un mismo territorio" (párr.19). Sin embargo, no nos podemos quedar tan sólo con el asimilar que tenemos diversidad cultural, sino también en cómo hacemos para convivir y coexistir con ellas. Allí aparece el concepto de interculturalidad; de acuerdo con Stefoni et al. (2016):

La propuesta política de la interculturalidad, en vez de simplemente "acompañar" los procesos ligados a la diversidad, lo que hace es procurar intervenir en el proceso, orientándolo hacia espacios de comunicación que no se generarían "naturalmente". Esta intencionalidad supone varios puntos de partida distintos, y sugerentes: en primer lugar, implica la voluntad de cambiar la propia cultura de origen e incorporar la diversidad, con sus consecuencias: "cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de deconstrucción, con el fin de poder compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia" (Zapata-Barrero, 2013: 57). (p.159).

Dado lo anterior, se entiende que la interculturalidad es un proceso que va más allá de reconocer la diversidad cultural e implica, más bien, hacer dialogar e interactuar entre sí las distintas culturas, dando énfasis a la relevancia que tiene el conocer y considerar los elementos culturales, sociales, religiosos y políticos de cada miembro de una comunidad educativa, en las prácticas pedagógicas. Las diferencias nos llevan a proporcionar oportunidades de aprender conocimiento, comportamiento, habilidades sociales y/o comunicativas. Por tanto, tal como lo menciona Linares y López (2006, citado en Prats y Gil Noé, 2016):

los centros educativos son el marco ideal, para pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad, (Intercambio de valores, estilos de vida y representaciones simbólicas entre individuos y grupos) viviendo la diferencia no como una amenaza, sino como una fuente de riqueza. En esta convivencia cada uno aporta lo mejor de sí mismo y todos tenemos un lugar para construir, codo con codo, un mundo más justo y solidario. (p.8).

En relación con lo anteriormente citado, el centro educativo es un espacio privilegiado y de encuentro entre personas, por lo que claramente se convierte en un sitio ideal para poder transitar hacia la interculturalidad; pero, para que ello suceda, se debe contar con las condiciones adecuadas.

En relación con el párrafo antedicho, otro elemento que sale a la palestra ante esta problemática es el de las competencias profesionales de los/as profesores/as para la concreción curricular de sus prácticas pedagógicas. Ellos son los actores fundamentales para poder lograr una educación inclusiva intercultural, considerando que normalmente son el modelo para seguir por parte de sus estudiantes. Lo anterior es concordante con lo planteado por el Servicio Jesuita a Migrantes, el Hogar de Cristo y el Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ, en su informe N°2, Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (2019), que plantea que:

Prácticas pedagógicas más activas, deben ir de la mano con competencias interculturales y anti-racistas, para educar poniendo a la persona como valor fundamental, sin negar ni invisibilizar a nadie. Dichas competencias requieren sensibilizar a los mismos agentes de enseñanza en relación al valor de la diversidad en el actual mundo cambiante, en lugar de observarla como “problemática” y “deficitaria”. (p.14).

Lo recién mencionado es fundamental, ya que los/as profesores/as, al ser modelo de sus estudiantes, deben contar con la formación necesaria para poder concretar esas prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, propiciar actitudes que fomenten el respeto, la aceptación, la empatía y la tolerancia, entre otros. Tal como lo indica García y Arroyo (2014):

Para que la Educación Intercultural se instaure completamente en el actual sistema educativo y dé respuesta a la diversidad del alumnado, es necesario un cambio en la Formación del Profesorado, que solo podemos realizar si somos conscientes del significado de esta formación. (p.132).

Diversos artículos de corte empírico (Arredondo y Paidicán, 2023; MINEDUC,2018; Parra y Osorio, 2023) llegan a determinar que existe ausencia de formación profesional por parte del profesorado, en el ámbito de la educación inclusiva intercultural, en cuanto a la adquisición de herramientas que puedan aplicar, tanto en la planificación como en las estrategias a desarrollar en el aula, bajo una mirada contextualizada y difundida a la comunidad educativa, para así lograr la colaboración y el compromiso.

Todo lo planteado lleva a reflexionar que se trata de una problemática que es digna de ser indagada con prontitud y, al mismo tiempo, apasionante, ya que los niños y niñas migrantes en edad escolar van al alza y se requiere dar respuesta a una educación que no sólo garantice el acceso a ella, sino que también reconozca la diversidad cultural y, a su vez, que las prácticas pedagógicas sean pertinentes para todos/as los/as estudiantes.

Estado actual de la implementación de la educación inclusiva e intercultural, a nivel curricular, en Chile

En el estudio realizado por Stefoni et al. (2016) -titulado Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis-, este ha profundizado en la comprensión de los procesos de inserción en la sociedad y los desafíos de la educación intercultural en el sistema educativo en Chile.

Se parte con una revisión crítica de lo que indica la literatura al respecto, en cuanto a multiculturalidad e interculturalidad, con la finalidad de poder comprender las diferencias y sus alcances. De acuerdo con ello, Stefoni et al. (2016) indica que:

La interculturalidad, en vez de simplemente "acompañar" los procesos ligados a la diversidad, lo que hace es procurar intervenir en el proceso, orientándolo hacia espacios de comunicación que no se generarían "naturalmente". Esta intencionalidad supone varios puntos de partida distintos, y sugerentes: en primer lugar, implica la voluntad de cambiar la propia cultura de origen e incorporar la diversidad, con sus consecuencias: "cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de deconstrucción, con el fin de poder compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia" (Zapata-Barrero, 2013: 57). Para que esta interacción sea posible, se requeriría la igualdad jurídica de quienes interactúan, por lo que se trataría de un enfoque reivindicativo y democrático, aunque a partir de este mismo punto se ha cuestionado que esta igualación jurídica supondría una acción homogeneizadora y, por lo tanto, atentaría contra la diversidad. (p.159-160).

En relación con la cita expuesta en el párrafo anterior, creemos que, para poder iniciar el tránsito de la multiculturalidad a la interculturalidad, los/as profesores/as, en su calidad de actores principales del proceso educativo, están llamados a dar el puntapié inicial, a partir de una voluntad e intencionalidad para que realmente se pueda llevar a cabo su implementación. Si no existe la disposición, el camino se pone cuesta arriba; además, urge contar con una política pública de interculturalidad, que permita que los/as profesores/as se guíen por el eje adecuado y no por supuestos. Al respecto, Stefoni et al. (2016) expone que:

La ausencia de una política clara en relación con la integración de los niños y adolescentes inmigrantes y la adopción de modelos de trabajo interculturales es una problemática que se ha señalado en estudios realizados en Chile en torno al eje educación/migración (Stefoni et al., 2010). En otros trabajos también se ha aludido a la carencia de una institucionalidad sólida en el Ministerio de Educación y los municipios. Ello redundaría en que diversas iniciativas que se han implementado en algunas escuelas de la Región Metropolitana no puedan asegurar su continuidad debida, precisamente, a la rigidez curricular y a la ausencia de una política integral (Tijoux-Merino, 2013b; Pavez Soto, 2013a; Pavez Soto, 2013b). (p.175).

La evidencia empírica (Arredondo y Paidicán, 2023; González, Berríos y Bastías, 2023) sustenta que Chile carece de una política educativa impulsada por el Ministerio, dada la cantidad de flujo migratorio que está día a día llegando a las aulas. Finalmente las prácticas pedagógicas que se están llevando a cabo son a partir de habilidades personales del profesorado, pero como pasa por voluntades personales, nada asegura que pueda

permanecer en el tiempo. Tal como lo señala Poblete y Galaz (2017, citado en Arredondo y Paidicán, 2023) “se requieren de políticas educativas que incluyan prácticas pedagógicas que rescaten las problemáticas y posibles soluciones de la EI en procesos sistemáticos y no en instancia aisladas” (p.214)

Una de las herramientas que aparece como una oportunidad para poder llevar a cabo prácticas que fomenten la interculturalidad, son las adecuaciones curriculares; pero, para poder implementarlas en sus prácticas pedagógicas, se requiere de sustento y apoyo de una política pública, para que exista coherencia entre el discurso y la praxis.

Otra arista a nivel curricular que aparece en el estudio es la demanda explícita, por parte de los los/as profesores/as, de conocer los contenidos que han adquiridos y cómo han sido las metodologías con que a ellos le han enseñado. Al mismo tiempo, aparece la formación docente como parte de las reflexiones e instancias de aprendizaje colaborativo que debe ocurrir al interior de la escuela, para que así, la comunidad educativa esté preparada para dar las condiciones a los migrantes, con una aproximación integral. Stefoni et al. (2016) concluye que:

Una educación intercultural no puede estar centrada ni dirigida a "la diversidad", sino muy por el contrario, debe pensarse hacia todo el sistema escolar, público y privado, pues en la medida en que logremos desanclar la diversidad de la alteridad, se podrá avanzar en comprender que todos y todas son diversos en múltiples dimensiones y construir, en este sentido, espacios de igualdad y reconocimiento. (181).

Fuentes y Arriagada (2020) realizaron un ensayo titulado: La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad, la que consiste en una revisión teórica de la literatura, en relación con las prácticas educativas del currículo escolar, desde la perspectiva de los factores que influyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje, desde una mirada intercultural compleja. Los autores expresan que:

La mirada educativa escolar es de carácter colonizador y homogeneizador que busca chilenizar a estudiantes que provienen de otros contextos socioculturales (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014), de modo que no contribuye a educar desde la diversidad social y cultural, puesto que no hay un intercambio de saberes socio-culturales. Es decir, se observa lo contrario, se adoctrina, se instruye e imponen ideas, conocimientos y la episteme basada en creencias, principios y saberes eurocéntricos occidentales, con el objetivo de que todos los niños, niñas y jóvenes estudiantes alcancen los mismos conocimientos expuestos por los planes y programas de estudio, lo que no considera la complejidad que conlleva la diversidad social y cultural dentro del aula (Walsh, 2009). (párr.26).

Lo antes mencionado da cuenta de que en el sistema escolar en Chile, no existe un avance a la interculturalidad ni menos aún a una educación integral, ya que allí intervienen otros factores que la complejizan, como lo son “escuela, currículo escolar, familia, ambiente, lenguaje,

sociedad, cultura, tradiciones, profesores, entre otros. Estos elementos se consideran como los constituyentes más importantes dentro del sistema educativo intercultural y complejo” (Fuentes y Arriagada, 2020, párr.28). La cita previa se convierte en un desafío mayor que se debe encauzar y es ahí donde la política pública sigue aún más en deuda, ya que está lejano de alcanzar la teoría de la complejidad.

Mora-Olate (2019) realiza un estudio sobre la “Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades”, cuyo objetivo es el, realizó un análisis documental crítico de las bases curriculares chilenas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, de 1° a 6° básico, para evaluar las proximidades y distancias del currículum allí establecido, en relación con la temática de la migración. En su trabajo, uno de los aspectos que se alude de inmediato, es la pertinencia curricular y la inquietud que ello provoca en los/as profesores/as. Tal como lo indica Mora-Olate (2019):

Conforme al curso de los años, la inmigración internacional comienza a tensionar en aspectos más específicos el fenómeno educativo, como lo son las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje, en particular; la pertinencia del currículo escolar y las competencias de los actores del sistema para atender las diversidades culturales que viven o intentan convivir en el aula escolar chilena actual. (p.84).

A la cita anterior, se le debe sumar la ejecución de la ley de inclusión, que se debe aplicar en los establecimientos educacionales y en la que se establecen tres principios básicos, que son: la presencia, el reconocimiento y la pertinencia, los cuales tienen relación con la diversidad cultural. Tal como lo expresa Mora-Olate (2019, citado en Mineduc, 2016):

El primer principio, Presencia, “todas las acciones que favorecen el encuentro de la heterogeneidad en las actividades curriculares y en la vida escolar permiten profundizar la incorporación de este principio desde una perspectiva propiamente educativa” (Mineduc, 2016, p.17). El segundo principio, Reconocimiento, expresa dicha relación en la “adecuación a las y los estudiantes reales, su capacidad de ofrecer un camino de aprendizaje pertinente y relevante para cada uno y cada una, y que por lo tanto valida y considera sus particularidades como información pedagógica fundamental (Mineduc, 2016, p.18). Por el último, el principio de Pertinencia implicaría para la inclusión de alumnado migrante “desarrollar marcos de participación y expresión de todos los individuos y colectivos que forman una comunidad en aspectos tan centrales como la forma de abordar el currículum, los marcos de interacción y participación y la vinculación con el contexto, de modo que sean significativos a la experiencia e identidad de las y los estudiantes (Mineduc, 2016, p.20), con énfasis en que “todos los esfuerzos por considerar en el trabajo pedagógico las diversidades de los estudiantes (asumiendo que esta diversidad es perfilada de acuerdo al principio de reconocimiento antes descrito) significarán avance y aprendizaje para la institución escolar respecto del modo en que se puede incorporar el principio de Pertinencia (Mineduc, 2016, p.20).(p.85)

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, no tan sólo al estudiante migrante se

le debe dar el acceso, sino que también la apreciación de su identidad, con sus valores, creencias, costumbres y contexto, interactuando con sus pares en una sana convivencia y respeto por el otro.

San Martín et al. (2020) realizaron una indagación denominada: "Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente", cuyo propósito fue analizar el contenido expresado por los/as profesores/as en curso de formación continua, en la línea de educación inclusiva, sobre los aspectos que ellos visualizaban como barreras y facilitadores para llevar a cabo esta educación, en los contextos donde se desempeñaban.

La inclusión es la superación de la exclusión, pero, para ello, se debe considerar el contexto educativo bajo tres perspectivas que se encuentran conectadas entre sí; tal como lo indica Durán et al, 2005; Ortega, Cilleros y Río, 2017 (citados en San Martín et al., 2020), "culturas, políticas y prácticas inclusivas. Dichas dimensiones tienen la misma importancia e influencia en el proceso de inclusión" (p.192). Lo anterior constituye una noción fundamental que debe contener estos componentes, ya que el profesor/a debe respetar la cultura de cada estudiante de su aula y valorarla, pero para ello es necesario que la política pública también la reconozca y puedan así, realizar las prácticas pedagógicas sin inconsecuencia entre los elementos. De acuerdo con Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2012; Duk y Murillo, 2016; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009 (citados en San Martín et al, 2020):

Las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas deben ser entendidas de un modo integral, pues son de igual importancia para el desarrollo de la inclusión en las escuelas. En complemento, se ha estudiado que la inclusión busca maximizar la presencia, participación y aprendizaje de los/as estudiantes, identificando y removiendo diversas barreras que limitan las oportunidades educativas, especialmente para los más excluidos. (p.205).

Al considerar estas dimensiones de manera integral, se podrá remover las limitaciones que dificultan los principios de la educación inclusiva, ya relatada en párrafos precedentes. Este punto es fundamental y levanta un hecho para tener en cuenta, si se quiere transitar a una educación inclusiva intercultural; entonces, se deben considerar que las dimensiones dialoguen, para evitar confusiones. Al mismo tiempo, según San Martín et al. (2020), "los procesos inclusivos no son de exclusiva responsabilidad de los/as docentes, o de una comunidad educativa, al contrario, son condicionados por procesos interactivos externos e internos" (p.205). En la misma línea, los autores antes mencionados, indican que "si todos los miembros de la comunidad educativa aumentan su participación y colaboración se avanza hacia una escuela inclusiva. Esto se manifiesta durante el estudio, pues los participantes consideran la colaboración como eje transversal" (p.206-207). Si lo anterior fracasa, puede convertirse en una barrera para alcanzar la educación inclusiva.

Mora-Olate (2018) publicó un estudio denominado "Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente", en el cual da cuenta de un desfase entre la política pública existente frente al gran avance de estudiantes migrantes presentes en la escuela, con la diversidad cultural que traen consigo. A través de este análisis documental pretende:

Argumentar que dicha ausencia de una política de escolarización de niños y jóvenes migrantes podría constituirse en una oportunidad para fortalecer procesos de profesionalidad docente y en un desafío político educativo en la atención de la diversidad cultural desde una perspectiva de educación intercultural crítica. (p.2)

Lo anterior pone de manifiesto la gran coyuntura que se enfrenta y la necesidad de avanzar, tanto a nivel de política pública como de adquisición de competencias de los/as profesores/as, en el ámbito de educación inclusiva e intercultural, desde la formación inicial docente hasta la continua. Así lo expresa Mora-Olate (2018), quien postula que:

Los docentes desarrollan una escolarización “sin haber contado con una formación previa relativa a lo intercultural, en un contexto donde llama la atención la ausencia de un marco legal institucional y de políticas públicas tendientes al “vivir juntos” (Palma, 2015, p.5). Entonces, “la suerte de cada alumno depende de la iniciativa e ideología particular de cada uno de los docentes que le sea asignado” (Beach, 2011, p. 69), lo cual es coincidente con Hernández (2016) quien además agrega que “las escuelas en contextos de alumnado migrante no han logrado implementar una política inclusiva que facilite la integración de los niños y niñas extranjeros. Se evidencia la ausencia de un plan de actividades concretas para eliminar la discriminación, el racismo y la xenofobia”. (Hernández, 2016, p. 167). (p.9).

La cita precedente es una tremenda alerta, tanto para la sociedad como para las entidades gubernamentales chilenas, ya que debe existir un marco regulatorio al respecto y no quedar al libre albedrío de cada profesor/a, sin contar con la formación necesaria para realizar una educación inclusiva de estudiantes migrantes. No se puede hacer caso omiso a las indagaciones que se tienen al frente, ya que ello sería desconocer por completo que se requiere potenciar la inclusión educativa y, además, de una falta de respeto por el prójimo, dándole sólo acceso a una educación pero sin tener en cuenta las condiciones adecuadas para ello.

CONCLUSIONES

Lo expuesto a lo largo del presente trabajo, permite concluir y a su vez, dar respuesta a la problemática planteada en la introducción. Para el logro de una educación inclusiva intercultural, se debe avanzar en las condiciones mínimas que requiere una educación de calidad al migrante; ya que las revisiones analizadas para el escrito nos indican que tan sólo se da el acceso al establecimiento sin prever los requerimientos para recibir una educación de excelencia. Esto constituye un tremendo desafío, que la sociedad como el ministerio, debe abordar con celeridad, considerando el alto porcentaje de niños y niñas migrantes presentes en las comunidades educativas.

Por un lado, las referencias teóricas abordadas y a su vez la evidencia empírica, indican que existe una rigidez curricular, lo que produce una discrepancia entre lo declarado en la

política pública relacionada con la educación inclusiva intercultural y la realidad educativa. Y a ello se le agrega, que el profesional que debe llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje es el profesor/a, no cuenta con la formación profesional adecuada para enfrentar los desafíos de la inclusión intercultural y que para poder realizar prácticas pedagógicas con niños y niñas migrantes, van a quedar supeditadas a las habilidades, competencias y disposiciones que tenga el profesorado; por tanto, se constituyen en acciones asiladas y no permanentes en el tiempo.

Por otra parte, las distancias encontradas en los estudios indican que existe un desfase entre las políticas públicas relacionadas a la temática, como la inflexibilidad curricular, lo que podría llevar más a la exclusión y no a la inclusión; ya que tan sólo logran realizar una integración social. En cuanto a las proximidades, el flexibilizar el curriculum e incorporar la riqueza de diversas culturas, favorecerá tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa, fomentando una mirada más crítica y el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, para enfrentarse al mundo globalizado con mayores competencias.

Además, es fundamental el trabajo coordinado, colaborativo y difundido por toda la comunidad educativa, ya que en la medida que se sientan incorporados, podrán aportar con cada uno de los saberes propios de la diversidad cultural presente, tanto en el establecimiento educacional como en el aula, facilitando el proceso de apropiación de cada contexto, que conlleva experiencias, herencias, rituales, entre otros.

Por tanto, el desafío de la formación del profesorado y la flexibilidad curricular, son prioritarios para abordar los nuevos escenarios socioeducativos que vive hoy por hoy Chile y a su vez, avanzar para alcanzar la escuela inclusiva e intercultural que la política educativa expresa de manera explícita.

REFERENCIAS

- Arredondo Herrera, P., y Paidican Soto, M. Ángel. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación, 22(49), 212-230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), "Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante", Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/116), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020.
- Fuentes, G. y Arriagada, C. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150037/html/>
- García, L. y Arroyo, M. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. Revista nacional e internacional de educación inclusiva 7 (2) 127-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773187>
- González, J., Berríos Villarroel, A., y Bastías, L. (2023). La educación intercultural en Chile.

- Estrategias pedagógicas en profesores jefes. *Palimpsesto*, 13(22), 97-116. <https://doi.org/10.35588/pa.v13i22.6129>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2022). Población extranjera residente en Chile llegó a 1.482.390 personas en 2021, un 1,5% más que en 2020. Consultado el 10 de enero de 2023, de https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4
- Ley N° 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. (8 de junio de 2015). 20.370. Establece la Ley General de Educación. (12 de septiembre de 2009). En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idVersion=2019-04-25&idParte=9605181>
- Ministerio de Educación(2018)Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/INTERIOR-PRACTICAS-PEDAGOGICAS-RESUMEN-EJECUTIVO.pdf>
- Mora-Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente, *Polis [En línea]*, 49, Publicado el 05 agosto 2019, consultado el 22 enero 2023. URL: <http://journals.openedition.org/polis/15161>
- 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*, 45(1), 83–102. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000100083>
- Parra Magaña, F., y Osorio Gutiérrez, P. A. (2023). Políticas inclusivas en México y Colombia.: Contextualización y análisis de un estudio comparado en el marco del programa SUNY-COIL. *Revista ProPulsión*, 7(1), 65–75. <https://doi.org/10.53645/revprop.v7i1.107>
- Poblete Melis, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículum en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>
- Prats, A. y Gil Noé, J. (2016). La diversidad cultural en las aulas de educación infantil desde el punto de vista de los padres. [Trabajo final de grado en maestra de educación infantil, Universitat Jaume I] *Core.ac.uk*. <https://core.ac.uk/download/pdf/92992145.pdf>
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>
- Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ. (2019). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe N°2). Santiago, Chile. <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>.
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- UNESCO (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. <https://>

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa