



**ESTUDIOS**

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 24, n° 87 (octubre-diciembre), 2019, pp. 78-85  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.  
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9535

## Aportes de la filosofía intercultural latinoamericana para la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela

*Contributions of the latin american intercultural philosophy to the management of migrant cultural diversity in school*

**María Loreto MORA OLATE**

<https://orcid.org/0000-0002-7631-9179>

[mlmora@ubiobio.cl](mailto:mlmora@ubiobio.cl)

CONICYT, Universidad del Bio-Bio, Chile

Grupo de Investigación Literatura y Escuela, Universidad Autónoma de Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463789>

### RESUMEN

El modelo de escuela asimilacionista imperante se actualiza en discursos docentes homogeneizantes frente a la diversidad cultural de las aulas. Entonces ¿cómo el pensamiento filosófico latinoamericano y la interculturalidad aportan para el desafío de gestionar la diversidad cultural migrante en la escuela? Las respuestas, desde un proyecto intercultural crítico, retoman los aportes de pensadores/as latinoamericanos/as, como Fomet-Betancourt, Dussel, Walsh y Tubino. Esta reflexión reconoce a América Latina como un lugar de producción de pensamiento emancipador, cuestionando las formas de pensamiento colonizadas que sustentan los procesos de escolarización de los estudiantes desde una perspectiva monocultural de gestión del currículum escolar

**Palabras clave:** América Latina; filosofía; migración; multiculturalismo.

### ABSTRACT

The prevailing assimilationist school model is updated in homogenizing teaching discourses against the cultural diversity at the classrooms. So, how do Latin American philosophical thinking and interculturality contribute to the challenge of managing migrant cultural diversity in school? The answers, from a critical intercultural project, return to the contributions of Latin American thinkers, such as Fomet-Betancourt, Dussel, Walsh and Tubino. This reflection recognizes Latin America as a production place of emancipatory thinking, questioning the colonized ways of thinking that support the schooling processes of students from a monocultural perspective of school curriculum management

**Keywords:** Latin America; philosophy; migration; multiculturalism.

Recibido: 12-06-2019 • Aceptado: 21-08-2019



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

\*1 \*2

## **INTRODUCCIÓN**

Según el "Informe de seguimiento de la Educación en el mundo 2016" (UNESCO: 2017) en el año 2015 244 millones de personas vivían fuera de su país natal, siendo la proporción de migrantes internacionales en la población total de 3,3 %, en comparación con el 2,8 % en el año de 2000; destaca la migración Sur-Sur, la cual excedió a la migración Sur-Norte por primera vez en 2015. En la última década, Chile se ha transformado en un país receptor atractivo para los migrantes latinoamericanos, debido a sus condiciones de estabilidad económica y social.

A nivel latinoamericano, y en Chile especialmente, tanto la gestión educativa de la diversidad cultural y la formación inicial del profesorado (Zapata: 2014) han estado centradas en políticas educativas interculturales focalizadas en la diversidad cultural indígena (Hevia: 2005), siendo la educación de niños y jóvenes migrantes un tema cuyo abordaje es aún incipiente (OEA: 2011) y que se ha incluido "dentro de políticas públicas sobre diversidad y minorías étnicas" (Hernández: 2016, p.152).

Los niños y jóvenes hijos de migrantes migrantes llegan a un espacio escolar de imposición cultural, donde confluyen la diversidad étnica y cultural; enfrentando una serie de dificultades con las que se encuentran tanto a nivel idiomático-lingüístico como a nivel cultural. Una de las situaciones más complejas son las vinculadas con la discriminación o el racismo, que afectan el proceso de escolarización, especialmente cuando están presentes en las actitudes y discursos de los docentes, constituyéndose en una violencia simbólica (Bourdieu y Passeron: 1996), que Jiménez (2012) denomina violencia institucional-simbólica, que se refleja, consecuentemente, en las prácticas pedagógicas de los docentes (Tijoux: 2013; Riedemann y Stefoni: 2015).

El modelo de escuela asimilacionista imperante se actualiza en discursos docentes que son producidos desde la "convicción de no ejercer ningún tipo de discriminación por factores socioculturales" (Jiménez: 2012) siguiendo el principio de igualdad de trato, que desemboca en una homogeneización del grupo al equipar conceptos, como "igual" e "idéntico", en un mismo nivel de significación (Segura: 2016).

Frente a dicho escenario, surge la pregunta orientadora de esta reflexión: ¿Cómo el pensamiento filosófico latinoamericano y la interculturalidad constituirían un aporte para el desafío de gestionar la diversidad cultural relevada por la presencia de migrantes en la escuela chilena?

Estimamos que las respuestas podemos construirlas a través de una metodología de análisis documental, desde un proyecto intercultural crítico, por lo tanto, se retoman los aportes de pensadores/as latinoamericanos/as, principalmente de Raúl Fomet-Betancourt y Enrique Dussel, así como también de Catherine Walsh y Fidel Tubino.

Subyace en este ejercicio reflexivo un reconocimiento de América Latina como un lugar de producción de pensamiento emancipador, que nutre el tipo de educación necesaria de construir en contextos crecientes de diversidad cultural migrante y que cuestiona las formas de pensamiento colonizadas que sustentan los actuales procesos de escolarización de los estudiantes desde una perspectiva monocultural de la gestión del currículum escolar.

## **DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA**

La escuela chilena ha enfrentado a lo largo de su historia el desafío de gestionar la diversidad cultural generada por la presencia de niños/as indígenas y extranjeros, donde su actuación responde a los imperativos impuestos por las políticas educativas del Estado Chileno, que ha transitado, en el terreno

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue financiado por CONICYT PFCHA/DOCTORADO NACIONAL/2017 - 21170381

<sup>2</sup> Trabajo presentado en el VI Encuentro de Investigación de Estudiantes de Postgrado. Universidad del Bio-Bío, Concepción (Chile), noviembre de 2017.

curricular, desde la metáfora del “Marco” hacia la idea de las “Bases”, lo cual ha ido profundizado un currículum técnico (Oliva: 2017) y, a su vez, despojando a los docentes de su rol como intelectuales, en sus dimensiones éticas y políticas de su función profesional (Oliva: 2008). La diversidad cultural se reconoce cuando no se puede ocultar y empieza a ser muy llamativa, “cuando aumenta el número de los/as que son diferentes y, sobre todo, cuando estos, además, son pobres. Entonces, la discriminación, el rechazo y la sorpresa se manifiestan” (Santos Guerra: 2003, p.68). Sin embargo, el racismo muchas veces no es explícito, ya que existen formas encubiertas de discriminación e intolerancia étnica, racial y cultural (Tijoux: 2013).

Para el caso de los niños extranjeros, el devenir histórico permite observar una diferenciación en su escolarización dependiendo del tipo de migración. Si se toma el caso de una zona no fronteriza, como la región de La Araucanía, donde a fines del siglo XIX se experimentó una migración de tipo europea, con el asentamiento de familias provenientes de España, Francia, Italia, España, Alemania y Suiza; en su calidad de colonos y mediante la estrategia de la autogestión, fundaron escuelas con el propósito de preservar su lengua y la cultura, a partir de sus propios referentes culturales. Por lo tanto, dichos colonos “implementaron una educación lingüística y culturalmente muy asociada a sus países de origen, de donde provenían igualmente la mayor parte de los maestros” (Zavala: 2008, p. 284).

Situación muy diferente es la que experimenta la escuela chilena en la actualidad, con una creciente inmigración latinoamericana, con hijos/as de migrantes que arriban al sistema escolar municipalizado chileno, representativo de la cultura hegemónica occidental, con un rol atribuido de reproducción de conocimiento, desde la matriz colonial y como aparato de control ideológico de Estado (Althusser:1987). Los docentes contribuyen a que los saberes culturales que portan dichos alumnos extranjeros sean predominantemente desplazados, bajo el imperativo de adaptación a un determinado saber, concentrado en el currículum escolar y que es vehiculado a través de los discursos docentes, bajo un carácter colonial que rige la acción educativa (Quintriqueo *et al.*: 2014).

En consecuencia, la escuela constituye un terreno en disputa donde la migración ha puesto sobre la mesa la categoría conceptual denominada “diversidad”, planteando interrogantes referidos a los contenidos que deben enseñarse, a cómo compatibilizar también la enseñanza de un sentido de pertenencia nacional con la transmisión de contenidos particulares, e igualmente a cómo evitar la folclorización de las culturas que portan los alumnos migrantes, no “como productos de la permanente producción cultural inmersa en determinadas relaciones sociohistóricas” (Montesinos: 2012, p.215); pues es así como la diversidad cultural no es vista como un recurso pedagógico relevante para producir aprendizajes y generar diálogo intercultural (Hernández: 2016).

La matriz que transversaliza el currículum educativo es de naturaleza técnica, el cual realiza “una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrollará en la escolaridad” (Gimeno Sacristán: 2010, p.22); esto fija una racionalidad técnica en las actuales Bases Curriculares, configurando un orden escolar funcional al orden social dominante (Oliva: 2017). Este antecedente podría explicar que “gran parte de los establecimientos con alumnado migrante no ha logrado implementar un enfoque intercultural que supere la etapa del reconocimiento para trascender la interacción entre todas las culturas” (Hernández: 2016, p.168).

Un análisis de la política educativa y curricular que norma la educación en Chile permite encontrar trazas de una concepción funcional de interculturalidad, que la entiende como “parte del aparato de control y de la política educativa estatal” (Walsh: 2010) y que viene a profundizar las desigualdades, dejando intactas las estructuras de poder. Como contraparte, la evidencia investigadora y de reflexión coinciden en señalar como necesidad el desarrollo de una educación intercultural, pero aún no se observa como aspiración un sentido más crítico de ella, como proyecto político y epistémico (Walsh: 2005).

Huella de dicha concepción funcional de la interculturalidad se encuentra en la Política Nacional de Desarrollo Curricular (Mineduc: 2016), donde se realiza un reconocimiento de la realidad pluricultural y diversa en distintos sentidos de nuestra sociedad chilena, conforme al momento actual de Reforma Educativa, se observa una preocupación por generar un ordenamiento, una estabilidad curricular, porque cada gobierno

de turno, desde el regreso la democracia a Chile en los noventa, ha instaurado cambios que toman más años de los que dura un mandato, lo cual ha provocado un desfase en la implementación y apropiación de las nuevas Bases curriculares. Es así como, el Ministerio de Educación ha considerado “fortalecer una política curricular de Estado, con perspectiva país y de largo plazo, para el desarrollo curricular nacional, en que se resguarde la pertinencia, relevancia, contextualización, legitimidad y estabilidad del currículum para el sistema educativo” (Mineduc: 2016). Prevalciendo entonces una concepción de interculturalidad funcional al sistema dominante, que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, pero que no se ocupa de las causas de las desigualdades (Tubino: 2005).

No obstante, resulta lícito pensar que la migración podría constituir un gatillador para el cuestionamiento por parte del docente de este modelo curricular, pudiéndose encontrar alternativas a la monoculturalidad, que permitieran bosquejar propuestas de un enfoque de educación intercultural que emergieran del propio profesorado.

## **FILOSOFÍA LATINOAMERICANA E INTERCULTURALIDAD**

La filosofía de Nuestra América, como la llama Santos-Herceg (2013), marca su diferencia en cuanto al sujeto que piensa y realiza dicho ejercicio consciente de su espacio-tiempo y, a la vez, del devenir histórico de América Latina y de la diversidad que esta entraña. De lo contrario, el/la filósofo/a latinoamericano/a, estaría ejerciendo una racionalidad de corte monocultural, reproduciendo un vicio espetado a la filosofía europea. Desde esta especificidad de la filosofía latinoamericana, constituye una fuente teórica que transita por su propia historicidad, donde como en una suerte de palimpsesto, se tejen los saberes provenientes del Norte y del Sur. Es decir, el/la filósofo/a latinoamericano/a no puede eludir su condición de mestizaje y, desde allí, desde saber cuál es el tránsito de su reflexión avanza hacia la consideración de las condiciones de contexto, marcado, en términos de Santos-Herceg, por la herida de la conquista y el dominio, la colonización. El punto de inflexión, se constituye, entonces y por una parte, cuando el filósofo pretende “cicatrizarse” para siempre dicha herida, o “aprender a vivir con ella”; y, por otra parte, cuáles son los mecanismos escogidos para cada caso, en cuanto a si la diferencia se construye desde el despojo absoluto de las formas de construcción del pensamiento (“cicatrizarse”) o si los objetos de reflexión son propios de Latinoamérica.

Si pudiésemos fijar en un tiempo y lugar el encuentro entre la filosofía intercultural y la filosofía latinomericana, nos habríamos de remitir a México, 1995, consignado por Fernet-Betancourt (2007) como un hito acaecido en el Primer Congreso de Filosofía intercultural. Encuentro que tuvo, como consecuencia teórica, que la filosofía latinoamericana ingresara en una constelación filosófica que progresa dialógicamente por el diálogo entre las diferentes culturas del saber y que la filosofía latinoamericana realizara el descubrimiento de una pluralidad epistemológica y metodológica que le ayuda a revalorar sus propias tradiciones. Por lo tanto, ella se reconoce como parte de la pluralidad filosófica del mundo, lo cual deriva en un proceso de transformación intercultural de si misma, como una filosofía polifónica en cuya articulación resuenan todas las voces culturales de América Latina, dando pasos hacia una superación de la fijación europea.

La necesidad de vincular filosofía e interculturalidad se explica porque esta ayuda a la primera a redescubrir su propia actividad (Fernet-Betancourt: 2006, p. 29), a lo cual añadimos que ambas unidas al tema que nos ocupa, la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela, representan un camino por recorrer. La diversidad cultural es así, para la interculturalidad, exigencia de diálogo y apertura, exigencia de acogida y de compartir “lo propio” con el otro para redimensionarlo en común” (Fernet-Betancourt: 2006, p.29).

Para lograr aquel diálogo verdadero, cobra sentido la idea de “equilibrio epistemológico” propuesta por Fernet-Betancourt como condición *sine qua non*, donde la diversidad cultural pueda encarnarse en los procesos cognitivos y de innovación que deciden en el fondo sobre la manera en que se hace realidad y se

planea la configuración futura en el mundo, ya que la violencia epistemológica de la actualidad es una "situación de desequilibrio que pone en peligro de desaparición la diversidad cultural e incluso la vida en la tierra" (Fornet-Betancourt: 2006, p.51), siendo la reacción atingente el diálogo intercultural como diálogo abierto entre saberes y tecnologías. La apuesta de la interculturalidad es una apuesta por la diversidad cultural, subrayando que se trata de una diversidad cultural en diálogo. Y en este diálogo intercultural juega un papel de primer orden el diálogo de conocimientos y saberes, porque estos son el corazón de la diversidad cultural y los que realmente configuran el perfil de sus diferencias.

Pero el diálogo e interacción no se dan si no hay reconocimiento real de la pluralidad. Así, en la propuesta intercultural de establecer un equilibrio epistemológico, el primer paso lo constituye el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos, que no se da de verdad si no lleva a la prolongación en un segundo paso, que es el de la apertura del espacio libre que permite la interacción simétrica" (Fornet-Betancourt: 2006, p.51). Entonces, la interculturalidad entiende que el equilibrio epistemológico, supone la recuperación y reivindicación de los muchos conocimientos contextuales, justo en lo que saben por ser o por provenir de tal lugar. Esa sabiduría lugareña es la que pluraliza los conocimientos y es, por tanto, la que hay que aprender a compartir para generar universalidad en un mundo equilibrado" (Fornet-Betancourt: 2006, p. 53).

### **APORTES DE LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL LATINOAMERICANA: UN ASUNTO DE SABERES**

Como decíamos antes, desde la perspectiva funcionalista de la interculturalidad se está gestionando actualmente la diversidad cultural migrante en la escuela, como un aspecto residual, en contraposición a la óptica pluralista de la filosofía intercultural, a la cual le resulta imperativo recuperar y reactivar la memoria colectiva, como "una fuerza de resistencia y de innovación alternativa" (Fornet-Betancourt: 2006, p.35); por eso, como parte del proyecto civilizatorio hegemónico, debe ser neutralizada o marginalizada.

Una de las dimensiones más complejas de abordar es plasmar la diversidad cultural en el currículum, debido a que implica asumir desde una dimensión política el proceso educativo, en términos de relaciones de poder, reconociendo las desigualdades e inequidades derivadas de la posición en que se encuentran los alumnos/as inmigrantes en la escuela (Jiménez *et al.*: 2017).

En definitiva, la gestión de la diversidad cultural migrante alude a una cuestión de saberes, constituyéndose la filosofía intercultural como una plataforma argumental, al traer consigo ciertas acciones relevantes como la discusión participativa de todas las tradiciones cognitivas de la humanidad, en torno a lo "que realmente queremos saber lo que sabemos o se transmite como lo que hay que saber hoy, sino también de la prioridad en la transmisión del saber que a la humanidad le importa conocer" (Fornet-Betancourt: 2006,p.40). El resultado de dicha discusión, queda plasmado en el currículum escolar, específicamente en el instrumento de los programas educativos, que deberían recoger la diversidad de cosmovisiones del género humano, y no el proyecto civilizatorio hegemónico.

Sobre la mesa queda entonces el "desafío antropológico" que entraña vivir en una sociedad capitalista, consumista, patriarcal e individualista; en definitiva vivir "bajo el peso de estructuras de pobreza y exclusión que minan diariamente su dignidad" (Fornet-Betancourt: 2006, p.25). En este contexto, equivocadamente, la persona migrante es significada como un "problema"; al contrario, es "una persona en situación histórica específica, con sueños, alegrías, cansancios, desánimo, entusiasmo, en fin, una persona compleja que requiere compartir con otros para enriquecer su vida. No necesita que le tomen de la mano, sino que le ayuden a posesionarse de sus capacidades de diálogo y realización con autonomía y dignidad" (Calvo: 2008, p.326).

La perspectiva intercultural se hace eco de lo anterior, pero con una impronta crítica, que cuestiona el modelo social vigente, haciendo patente "el problema estructural-colonial-racial y su ligación al capitalismo de mercado" (Walsh: 2012, p.65), a través de la promoción del diálogo de saberes, como un requisito necesario para el diálogo simétrico de las epistemologías y así para combatir la exclusión epistemológica

donde los programas educativos “puedan ser espacios de participación en los que se discierne interculturalmente qué es lo que debemos saber y transmitir para la universalización humanizadora de cada ser humano”. Dicho diálogo de saberes, relevado también por la filosofía de la liberación como pensamiento crítico, como “contradiscurso en cuanto se articula a la praxis, a la formación cultural e ideológica de los pueblos, a los grupos, a los nuevos movimientos sociales y las clases, a los géneros, las razas discriminadas y a las generaciones futuras” (Dussel: 2014, p.22).

## CONCLUSIONES

El aporte de la filosofía intercultural latinoamericana a la cuestión de los saberes que entraña la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela radica en que ella releva el valor de la cultura popular propia de las clases explotadas, porque “guarda lo mejor de nuestro mundo y de donde surgirán las alternativas nuevas de la cultura mundial futura, que no será una mera repetición de las estructuras de la cultura del centro” (Dussel: 2014, p.147).

Por lo tanto, la insistencia del pensamiento intercultural de promover promover una pedagogía que, en lugar de despreciar los llamados saberes tradicionales generados en y para los diversos mundos de vida de la humanidad, recupere esos saberes contextuales como parte indispensable de la diversidad cognitiva que debemos seguir fomentando de cara a la universalización de la humanidad (Fornet-Betancourt: 2002, p.38). Es así como, la filosofía intercultural latinoamericana constituye un aporte para la renovación de las políticas educativas en la contribución que hace a “la fundamentación de la reivindicación de la autoridad contextual y cultural en los procesos de conocimientos de la gente y sus prácticas comunitarias” (Fornet-Betancourt: 2006, p.41). Entonces, desde la filosofía de la liberación de Dussel (2014), el proyecto pedagógico de liberación no lo formularían los docentes sino que “está ya en la conciencia del pueblo” (p.153), que desde la filosofía intercultural cuestiona el concepto de razón monocultural occidental, (Walsh: 2012) para lo cual propone una revisión a través de “un diálogo intercultural abierto y sin prejuicios” del proceso de constitución de las formas de racionalidad vigentes, que permita poner de manifiesto el tejido monocultural de dicho proceso” (Fornet-Betancourt: 2003, p.266).

Por lo tanto, desde el enfoque interculturalista crítico, la diversidad cultural no solo se reconoce en el pluralismo cultural, sino que también respeta la identidad cultural, centrándose en “el diálogo y la interacción cultural en un plano de igualdad real, lo que implica una reflexión y acción, también real, sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan desigualdad y racismo” (Besalú: 2002, p.66). Lo anterior deriva que la escuela asuma la misión de transmitir una cultura plural (Essomba: 2008), implicando un reemplantamiento del currículum escolar que supone desapegarse de la naturaleza etnocéntrica de sus contenidos, propiciando una lógica “desde abajo” del proyecto intercultural crítico, donde vamos dibujando el camino, en una constante condición de construcción.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, L. (1987). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones del Quinto Sol, México.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Ed. Síntesis, Madrid,
- BOURDIEU, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara. S.A, México.

- CALVO, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Nueva Mirada Ediciones, Santiago.
- DUSSEL, E. (2014). *Filosofía de la liberación*. FCE, México.
- ESSOMBA, M.A.(2008). *La gestión de la diversidad cultural. 10 ideas clave*. Ed. Grao, Barcelona.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2003). Supuestos, límites y alcances de la filosofía intercultural. *Brocar*, 27, pp. 261-274. Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/viewFile/1878/1772>
- FORNET-BETANCOURT, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Disponible en: <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>
- FORNET-BETANCOURT, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar*, 3, pp. 23-40. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf>
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?, en: GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp.21-43, Morata, Madrid.
- HERNÁNDEZ, A. (2016). "El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula" en *Estudios Pedagógicos*. XLII (2), pp. 151-169. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art09.pdf>
- HEVIA, R. (Coord.). (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. OREALC/UNESCO, Santiago.
- JIMÉNEZ VARGAS, F. (2012). Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), pp. 8-30. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-205
- JIMÉNEZ, F., AGUILERA, M., VALDÉS, R. y HERNÁNDEZ, M. (2017). Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(1), pp. 105-116. doi:10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE CHILE (2016). Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: [http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articulos-35514\\_recurso\\_1.pdf](http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articulos-35514_recurso_1.pdf)
- MONTECINOS, M. P. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), pp. 201-218. Disponible en: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1469/1481>
- OLIVA, M.A. (2008). "Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile" en *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, (2), pp. 2007-226. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art13.pdf>
- OLIVA, M. A. (2017). Arquitectura de la política educativa chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), pp.405-428. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0405.pdf>
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES. (2006). *Glosario sobre migración*. Suiza, OIM. Disponible en: [http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_7\\_sp.pdf](http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf)
- QUINTRIQUEO MILLÁN, S. E., QUILAQUEO, D., LEPE-CARRIÓN, P., RIQUELME, E., GUTIÉRREZ, M. & PEÑA-CORTES, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina: el caso

de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 201-217. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021>

RIEDEMANN, A. Y STEFONI, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), pp.191-216. Disponible en: [http://www.scielo.cl/pdf/polis/v14n42/art\\_10.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/polis/v14n42/art_10.pdf)

SANTOS GUERRA, M. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Universidad de Andalucía/AKAL, Madrid,  
SANTOS-HERCEG, J. (2013). *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. FCE, Chile.

SEGURA, L. (2016). Percepción de los docentes sobre sus alumnos migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 2, pp. 15-23. Disponible en: [www.fupress.net/index.php/ccselap/article/view/19994](http://www.fupress.net/index.php/ccselap/article/view/19994)

TIJOUX, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para un educación contra el racismo, *Polis. Revista Latinoamericana*, 35, pp.1-17. Disponible en: <http://polis.revues.org/9338>

TUBINO, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político- Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 24-28, 2005. Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

UNESCO (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Francia: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745s.pdf>

WALSH, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 26(46), pp.39-50. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>

WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural, en Víaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Disponible en:<http://aulainter-cultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

WALSH, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, 15, (1-2), pp.61-74. Disponible en: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/download/3412/1511>

ZAPATA, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina: necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 219-234. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217031054016.pdf>

ZAVALA CEPEDA, J. M. (2008). Los colonos y la escuela en la Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada Laica y Protestante en la Región de la Araucanía (1887-1915). *Revista UNIVERSUM*, 1(23), pp. 268-286. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/universum/v23n1/art13.pdf>

## **BIODATA**

**María Loreto MORA OLATE:** Licenciada, Magíster, Dra.(c) en Educación y Profesora de Castellano y Comunicación Social. Universidad del Bío-Bío (Chile). Máster en Educación, Asesoramiento Educativo Familiar. C. Universitario Villanueva. U.Complutense de Madrid (España-Santiago de Chile). Becaria CONICYT. Docente jornada parcial en Fac. de Educación y Humanidades e investigadora del Grupo de Investigación "Familia, Escuela y Sociedad" (FESOC) en la U.del Bío-Bío. Además, es investigadora en los grupos "Literatura y Escuela" (LyE) de la U.Autónoma de Chile (Chile) y "Migración e Interculturalidad" (GRIMI) en la U.Católica del Maule (Chile).