



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

ESCUELA PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

**DIALOGO INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO DE ESCUELAS DE LA
COMUNA DE PEDRO AGUIRRE CERDA**

Alumno: Romero Román Jorge Enrique

Profesor Guía: Ramírez Guzmán Boris

Tesis para optar al título de Profesor

de Historia y Ciencias Sociales.

Santiago – Chile

2019

Contenidos

Agradecimientos.....	4
Introducción	6
Capítulo 1 Antecedentes y problema de investigación.....	13
1.1 Antecedentes.....	13
1.2 Planteamiento del problema.....	21
1.3 Justificación.....	42
1.4 Pregunta de Investigación.....	46
1.5 Objetivo General.....	46
1.6 Objetivos Específicos.....	47
1.7 Caracterización Establecimientos Educativos.....	48
Capítulo 2 Marco Teórico.....	65
2.1 Dimensión socio-cultural conceptos multicultural e intercultural.....	65
2.2 Habilidades interculturales, hacia una justificación del concepto.....	73
2.3 Formación Ciudadana, evolución y contextualización.....	83
2.4 Interculturalidad y Formación Ciudadana en contextos escolares.....	88
2.5 Elementos en el desarrollo de habilidades interculturales.....	93
Capítulo 3 Marco Metodológico.....	113
3.1 Enfoque y tipo de investigación.....	113
3.2 Técnicas de recolección de la información.....	116
3.3 Metodología de análisis.....	119
3.4 Delimitación y criterio de selección de la muestra.....	124
Capítulo 4 Análisis Crítico de Discurso.....	126
4.1 Categorías de Análisis.....	126
4.2 Análisis Crítico Unidad 4 Programa de Estudios 2º medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	128

4.3 Análisis Crítico Discursos Planes de Formación Ciudadana Liceos Eugenio Pereira Salas y Enrique Backausse.....	149
Capítulo 5 Resultados Análisis Crítico de Discurso.....	173
5.1 Discurso Unidad 4 Programa de Estudios 2º medio.....	173
5.2 Discurso Plan Formación Ciudadana Liceo Eugenio Pereira Salas.....	175
5.3 Discurso Plan Formación Ciudadana Liceo Enrique Backausse.....	176
Capítulo 6 Conclusiones.....	178
Bibliografía	186

Agradecimientos

Comenzar a estudiar en una etapa adulta de la vida, implicó superar una serie de obstáculos y romper algunos prejuicios y no hubiera podido transitar este camino, sin el apoyo y aliento de muchas personas, por eso agradezco infinitamente:

A mis padres, por su lucha constante y hasta el final para con nosotros. Por su herencia valórica.

A mis hijos, Jorge y Camila, por sus primeras palabras de aliento en esta aventura y durante todo el proceso.

A toda mi familia, por su continua preocupación, especialmente a mis hermanos, siempre dispuestos a tender una mano.

A mis amigos, por tantas conversaciones que enriquecieron mis ideas, especialmente a Enrique y Artemio, por haber arreglado muchas veces el mundo.

A mis compañeros de universidad, por construir un sentido solidario y colectivo en esta ruta, especialmente Segundo y Leonardo.

A la Academia de Humanismo Cristiano, que abrió sus puertas cuando muchas se cerraron.

A mis profesores y profesoras de Universidad, por sus enseñanzas, ejemplo, compromiso y empatía, en especial a los profesores Felipe Zurita, por todo el apoyo entregado y Boris Ramírez, por su confianza y paciencia.

Por último, quiero agradecer a Lorena, por su amor, por sus palabras, por su compañía, por su sonrisa, por no dejarme caminar solo en este sendero y darme fuerza en momentos de dudas. Eternamente agradecido.

INTRODUCCIÓN

El nuevo escenario que presentan las escuelas y liceos del país, producido por el significativo aumento de la migración en los últimos años y que se traduce en la práctica en una mezcla de conocimientos, costumbres y visiones al interior de las comunidades educativas, ha implicado un importante desafío para estas escuelas y liceos. Y el primer desafío es comprender que la inmigración es una oportunidad que debe ser valorada tanto por lo que significa en términos culturales, como por la contribución que representa al desarrollo económico y social del país. Esto implica la existencia de comunidades educativas inclusivas, en las que el diálogo intercultural sea la base en la construcción de aprendizajes de esas comunidades.

Y para que la inclusión, entendida de la manera antes descrita pueda producirse, las escuelas cuentan con algunos instrumentos y mecanismos. Entre ellos los propios contenidos curriculares de los programas de estudios y, para efectos del presente trabajo, específicamente los señalados en la Unidad IV del Programa de estudios de 2° año medio de Historia y Geografía de Chile: FORMACIÓN CIUDADANA: ESTADO DE

DERECHO, SOCIEDAD Y DIVERSIDAD. Esta Unidad busca desarrollar, entre otras, las siguientes actitudes: 1) Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. 2) Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios, y 3) Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.

Y también cuentan, desde el año 2016, con el Plan de Formación Ciudadana, creado por la Ley 20.911, que todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, deben elaborar. En el mensaje N° 312-363 de fecha 8 de mayo de 2015, con el que la presidenta de la república, Michelle Bachelet, presenta el proyecto de Ley

al Congreso, establece la trascendencia en la aprobación e implementación de la Ley, en los siguientes términos:

La importancia de formar ciudadanos comprometidos con la construcción de un Chile más justo y para todos ha sido un eje central de mi programa. Formar ciudadanos activos, responsables, participativos y comprometidos con el rol que tienen al interior de la sociedad es una tarea de primer orden para nuestro Gobierno. Y para ello, el rol que cumple la educación escolar es fundamental. En efecto, mi programa de Gobierno plantea explícitamente el desarrollo de un Plan Nacional de Formación Ciudadana y Derechos Humanos en todos los niveles educacionales, que sea participativo y de formación integral, tarea que actualmente coordina el Ministerio de Educación. (Bachelet, 2015, p.1).

Y en el mismo mensaje se agrega lo que sigue:

Esta prioridad es consistente con la apreciación generalizada de distintos sectores y actores de nuestra sociedad, que consideran la formación ciudadana como una necesidad primordial para nuestro país. Así lo expresó el Consejo Asesor Presidencial encabezado por Eduardo Engel y creado con el fin de aportar en la construcción de una democracia más sólida a través del desarrollo de una cultura y una ética de la transparencia: “Prevenir y disminuir la incidencia de actos de corrupción y de faltas a la probidad requiere un sistema educacional que forme en valores cívicos de respeto a la convivencia y fomento del bienestar común. Una educación para los desafíos que enfrenta el país debe poner la formación cívica como un eje transversal que permita preparar a niño/as y jóvenes para enfrentar dilemas éticos a lo largo de sus vidas (...). En este sentido, el sistema educacional debe entregar herramientas a nuestros niños,

niñas y jóvenes en al menos cuatro ámbitos: (1) para que desarrollen una identidad individual autónoma, con capacidad de tomar decisiones; (2) para que sean capaces de convivir en una sociedad respetuosa de las diferencias y de participar en la construcción del país, contribuyendo como ciudadanos en diversos ámbitos; (3) para que sean personas con fuerte formación ética, capaces de convivir e interactuar en base a principios de respeto, tolerancia, transparencia, cooperación y libertad, y (4) para que contribuyan a que el país pueda avanzar a partir de un desarrollo económico sustentable con el entorno y con los otros. (Bachelet, 2015, p.2).

Estos dos instrumentos, Unidad IV del Programa de 2° año medio en Historia y Geografía y el Plan de Formación Ciudadana, apreciados en conjunto, debieran dar respuesta a la nueva realidad de nuestras escuelas y liceos y por tanto, el presente estudio se centrará en el análisis de los discursos presentes en éstos, en el sentido de determinar en qué medida son capaces, permiten o favorecen el intercambio cultural como un proceso que enriquece el desarrollo integral de todos los y las estudiantes de la comunidad educativa, principalmente desde la perspectiva del respeto a la diversidad, la no discriminación y la plena inclusión de los y las estudiantes inmigrantes, o si resultan insuficientes para el logro de este fin.

Para la realización de este estudio, se consideraron los antecedentes y datos aportados por dos escuelas municipales de la comuna de Pedro Aguirre Cerda: El Liceo Enrique Backausse y el Liceo Eugenio Pereira Salas, principalmente sus planes de formación ciudadana, cantidad y porcentaje de estudiantes migrantes, características generales de estos establecimientos y contexto socio-económico y cultural en el que se encuentran insertos.

Se seleccionaron estos liceos, a raíz de la experiencia laboral del investigador, quien ha trabajado en establecimientos municipales de la comuna mencionada desde el año 2016, en el área de la convivencia escolar, lo que le ha permitido observar y vivenciar los procesos de interacción que se producen en su interior, especialmente con la llegada de estudiantes extranjeros.

El presente trabajo se estructura en 6 capítulos. El primero expone los antecedentes y el problema de investigación, con su justificación y objetivos. En el segundo aparece el marco teórico de la investigación. El tercero da cuenta de su marco metodológico. En el cuarto se realiza el análisis crítico de la base discursiva y el paradigma ideológico de la Unidad 4 del Programa de Estudios de 2º medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el de los planes de formación ciudadana de los liceos Eugenio Pereira Salas y Enrique Backausse. En el capítulo quinto se exponen los resultados de dicho análisis. Finalmente, en el último capítulo se exponen las conclusiones y comentarios de cierre del estudio, dando respuesta a la pregunta de investigación.

Capítulo 1: Antecedentes y problema de la investigación.

1.1 Antecedentes

Chile es un país que atrae población extranjera y el Estado ha debido generar un conjunto de mecanismos que garanticen el ejercicio de aquellos derechos que se han definido para el conjunto de la sociedad. Este es el caso de la educación. Sin embargo, el proceso administrativo de acceder a las escuelas y liceos del país, por parte de estudiantes extranjeros, por sí solo, no da cuenta del ejercicio de este derecho. Para que esto ocurra, es fundamental que estos establecimientos propicien las condiciones para que las diferencias culturales, costumbres, visiones, hábitos, creencias, no sólo sean respetados en sus aspectos formales, sino que sean considerados al momento de desarrollar sus respectivos proyectos educativos, sus cronogramas, sus actividades lectivas y sus actividades extraescolares, de tal forma que la inclusión de estos estudiantes sea efectivamente un elemento enriquecedor en las respectivas comunidades educativas. No obstante lo anterior, y de acuerdo a lo planteado por Carolina Stefoni, Fernanda Stang y Andrea Riedermann en su artículo “Educación e

interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis” (2016), existe una ausencia de políticas públicas que orienten, capaciten y entreguen las herramientas suficientes al sistema escolar, para dar respuesta a esta nueva realidad que presentan las escuelas. Estas autoras sostienen además que la invisibilización de la discriminación de niños y niñas migrantes, termina reproduciendo la hegemonía de la cultura dominante, lo que impide sustentar un proyecto intercultural (Stefoni et al, 2016).

En este mismo artículo, se sostiene que la inserción de la población migrante debiera garantizar el reconocimiento y acceso a todos los derechos establecidos, en igualdad de condiciones que la población local. Que este es un principio que resguarda la normativa internacional y que no siempre se cumple en los países de llegada de esta población. Pero además, su aseguramiento no sólo requiere de instrumentos legales, sino también de la convicción de la sociedad, de tal forma que cada sujeto garantice en sus espacios de acción que esto ocurra. (Stefoni et al, 2016). Y en realidad, no sólo la normativa internacional resguarda este principio, como plantean las autoras

mencionadas, sino que también, lo hace la propia Constitución Política de Chile, que en su artículo 1° señala:

El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece (Constitución Política de la República de Chile, 1980, p.5).

Y una de aquellas garantías es el derecho a la Educación.

Por otra parte, la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845/2015) incorpora en el sistema educativo los principios de Integración e inclusión, de acuerdo con los que se establece que:

El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión. (Ley 20.845, 2015, p.2).

No obstante lo anterior, y de acuerdo a lo planteado por Tijoux (2008), en referencia a niños y niñas migrantes, aun cuando las reglamentaciones señalan la existencia de derechos y libertades, la discriminación opera en la vida de estos niños y niñas, transformando sus existencias negativamente. Esta discriminación se evidencia también en formas menos sutiles, que se despliegan en lo cotidiano en el habla de los adultos hacia los niños, niñas y adolescentes, categorizándolos y clasificándolos.

De tal suerte que cuando en la escuela intentan insertarse niños(as) socializados en otros contextos socioculturales, se generan nuevas dinámicas, tanto en las salas de clase como en los espacios exteriores. La educación tradicional, ordenada en función de discursos, métodos y prácticas uniformadoras, tiende a negar la condición de una sociedad diversa culturalmente, promoviendo la generación de habilidades y capacidades para sólo funcionar adecuadamente en la cultura dominante (Poblete, 2006).

Stefoni, Stang y Riedermann (2016) haciendo referencia a la interculturalidad sostienen que ésta supone la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias. Pero, además, el posicionamiento desde la interculturalidad implicaría una reflexión crítica sobre aquello que se identifica como las formas culturales propias, lo que permitiría entender su carácter relativo e histórico y, por lo tanto, la arbitrariedad que subyace a su imposición como las únicas formas culturales posibles. Sin embargo, en relación con este “encuentro igualitario”, señalan que las relaciones sociales, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, se sustentan en relaciones de poder que, a su vez, generan desigualdad. Que las relaciones sociales al ser relaciones de poder, se construyen, deconstruyen y reconstruyen históricamente. De lo que se trataría sería de asumir este punto de partida para imaginar estrategias de acción que, sin pretender ingenuamente una situación de paz social (y, por ende, de control), pudiesen arrastrar hacia situaciones más igualitarias, a partir de un encuentro y un diálogo que no necesariamente será armónico, pero que sí puede conducir a lugares de consenso.

Por su parte, Matta (2009) plantea que la educación intercultural se propone como horizonte un proyecto de futuro que no tiene que ver con la reproducción de ningún sistema preexistente, sino con la construcción de un nuevo espacio, partiendo de una transformación social (la cual) pasa por el desarrollo de procesos basados en la participación real, efectiva, democrática. En la construcción de estos procesos participativos es donde cobra importancia la recuperación del concepto de ciudadanía, una ciudadanía que se define como activa e intercultural, para diferenciarla de la ciudadanía estatus, fuertemente cuestionada por la propia autora.

En América Latina, por otra parte, la diversidad cultural ha sido debatida desde la segunda mitad del siglo XX, tomando fuerza a partir de la década de los 90, cuando se reconoció y asumió esta pluralidad étnica como una realidad en la mayoría de los países de la región, la fuerza con la que impregnó la discusión en los diversos espacios sociales, le concedió cierta influencia en las políticas públicas de los diversos países, pero lo esencial fue cuando adquirió un carácter político a partir de las luchas reivindicativas desde los pueblos indígenas. Es en esta perspectiva, que el concepto de

interculturalidad emerge desde las demandas de reconocimiento de los movimientos indígenas, especialmente en Sudamérica (López, 2009; Walsh, 2009; Paz, 2001). Gracias a estos movimientos se ha puesto en evidencia la necesidad de reconocer las diferencias con base en las identidades, que se fundamenta en el diálogo y hace énfasis en la convivencia.

La interculturalidad “puede presentarse como un paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacción” (Castro, 2004, p.16).

Fornet-Betancourt (2003), por su parte, desde la Filosofía intercultural propone entrelazar los paradigmas de la liberación y de la interculturalidad como perspectivas que se complementan y que, por tanto, se enriquecen mutuamente. Señala que no hay interculturalidad sin liberación de las alteridades ni hay liberación sin el diálogo de las diferencias, porque sólo una cultura libre puede comunicar su verdadera identidad y porque, a su vez, la liberación plena de cada cultura requiere el diálogo abierto con las

otras como lugar donde, por el apoyo y la corrección mutuos, se experimenten nuevas posibilidades.

1.2 Planteamiento del problema.

Desde la perspectiva del sistema educacional, la presencia de estudiantes migrantes en las escuelas y liceos del país, debiera ser una oportunidad para generar ambientes educativos diversos, más tolerantes y en los que la multiplicidad de historias de vida, de elementos culturales y costumbres diversas, enriquezca la experiencia educativa de todos los niños y niñas que asisten a ellas.

Sin duda, la presencia de niños (as) migrantes tensiona diversos aspectos de la vida en las escuelas y liceos, incluyendo las relaciones entre los propios estudiantes, el clima de convivencia, los contenidos curriculares, las actividades extra-escolares y las prácticas pedagógicas.

El proceso migratorio, es un elemento nuevo en las escuelas y liceos de Chile, y ha puesto en evidencia las dificultades o barreras que éstas han debido enfrentar en este nuevo escenario, puesto que las personas y familias que llegan al país en busca

de mejores expectativas de vida, no sólo requieren mejores oportunidades laborales, sino que también el acceso a mejor salud, mejor vivienda, mayor tranquilidad y también una buena educación para sus hijos e hijas. De tal forma que este incremento de la población migrante, va a la par de un incremento en la matrícula de estudiantes de diversos países en las escuelas y liceos de Chile.

A nivel general, se estima que el 3,2% de la población mundial vive fuera de sus países de origen, lo que equivale a cerca de 214 millones de personas (Organización Internacional para las Migraciones, 2015). Y aunque esto ha sido una constante en la historia de la humanidad, no cabe duda que durante el siglo XX y lo que va corrido del XXI se han producido los mayores desplazamientos que registra la historia de la humanidad.

Chile, no ha estado al margen de esta situación. Desde mediados de la década del 90 y con mayor fuerza a partir del año 2000, se ha consolidado como polo de atracción para personas que en su mayoría provienen de los países de la región, particularmente de Perú, Argentina, Bolivia y últimamente Colombia y Haití.

El reporte migratorio de septiembre de 2017 del Departamento de Extranjería y Migración, dependiente del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, arroja entre otros, los siguientes datos:

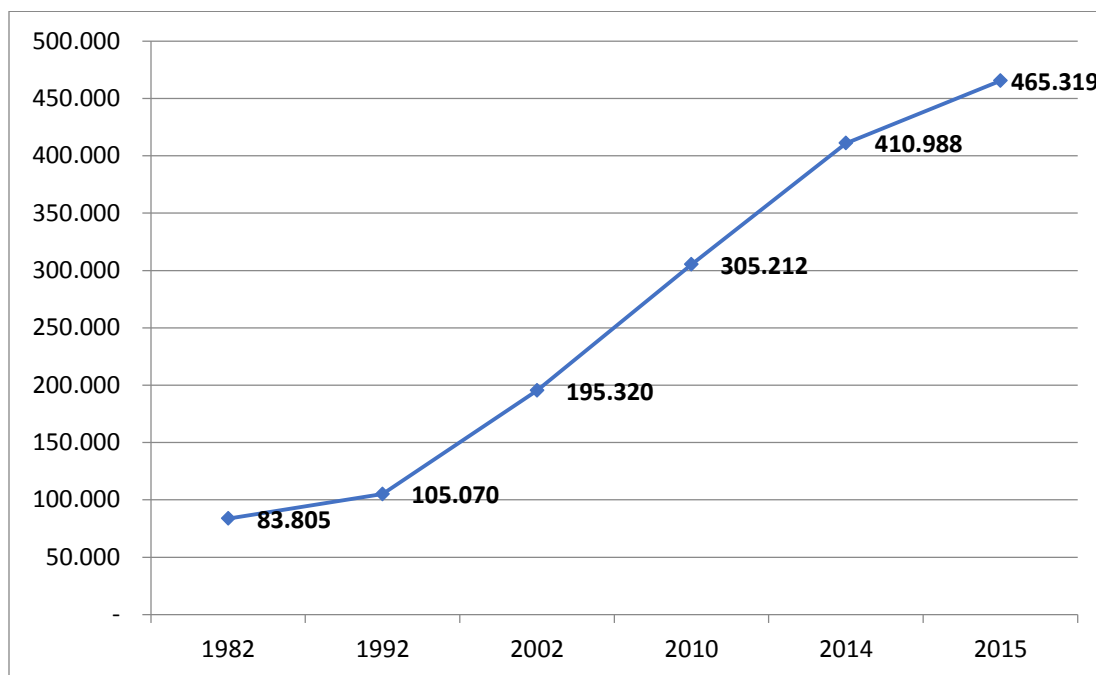
- a) Entre los años 2005 y 2016 en Chile se otorgaron 324.932 Permanencias Definitivas (PD) a un total de 323.325 personas. Entre las personas que obtuvieron una PD en el período, 321.718 obtuvo sólo una Permanencia Definitiva, mientras que 1.607 personas obtuvieron dos permisos en el mismo período.
- b) Por otra parte, si se observan las tendencias de los cinco países principales en términos de la cantidad de personas que obtuvieron una PD en los distintos años del reporte, entre los años 2010 y 2016 se observa un importante crecimiento de Colombia, Venezuela y Haití, que para el año 2010 contaban con 1.081, 333 y 81 PD, pero que para el año 2016 alcanzaron los 12.155, 3.699 y 3.646 personas, respectivamente.

- c) En cuanto a las visas, que representan la migración de corto plazo, pues otorgan un permiso de residencia generalmente de uno o dos años, el Informe señala que entre los años 2010 a 2016 se otorgaron 864.457 visas a un total de 612.474 personas extranjeras en Chile, con un incremento promedio del 13,4%.
- d) Las personas con visa otorgada en Chile se concentran principalmente en la Región Metropolitana, con un 62,5% del total de personas. En segundo lugar, en la región de Antofagasta reside el 14% de las personas a quienes les ha otorgado visa en el periodo. Finalmente en la región de Tarapacá se observa un poco más del 6% de las personas.
- e) El principal país de procedencia de las personas que solicitaron visas entre los años 2015 y 2016 corresponde a peruanos, con un 21,2%, seguidos de colombianos, con un 17,7%, y haitianos, con un 16%. Más atrás aparecen venezolanos, con un 14,7%, y bolivianos, con un 13,3%. Estos cinco países completan más del 80% de las personas que solicitaron visa por primera vez en Chile en estos dos años.

Ahora bien, según el Anuario Estadístico Nacional de Migración realizado por el Departamento de Extranjería y Migración (DEM) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, el aumento en la tasa de personas inmigrantes y refugiados en Chile se ha acelerado desde el censo de 2002, de acuerdo a los siguientes gráficos:

EVOLUCIÓN EXTRANJEROS RESIDENTES EN CHILE 1982-2015

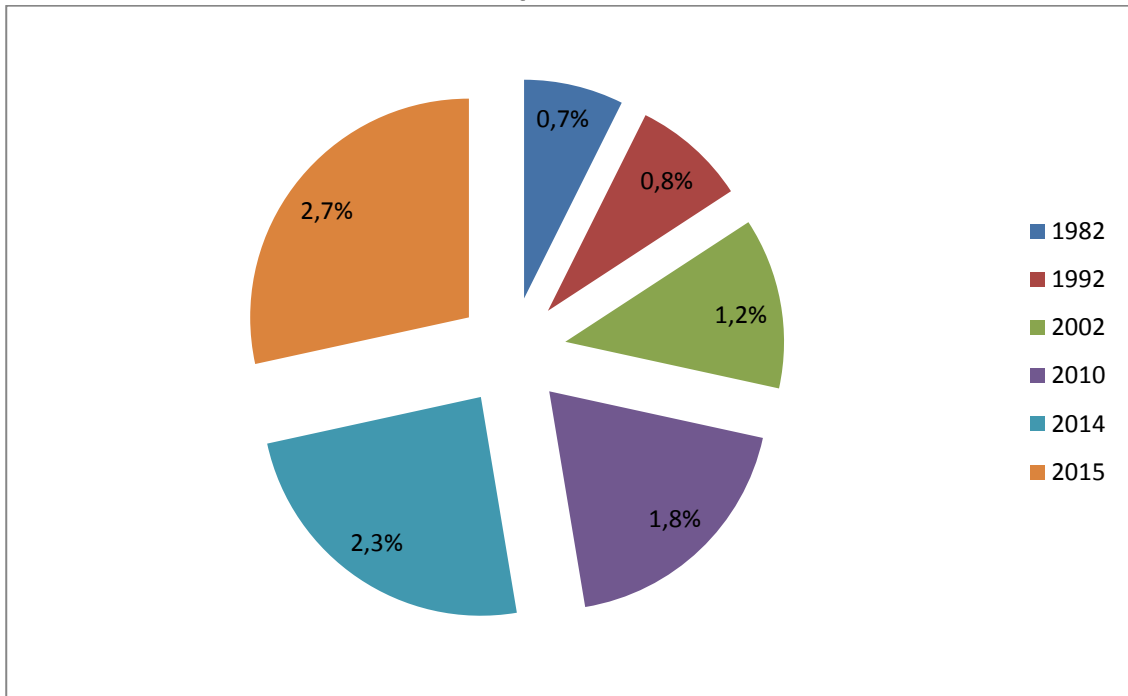
Fig.1



Fuente: Departamento de Extranjería y Migración (DEM) del Ministerio del Interior.

PORCENTAJE EVOLUCIÓN EXTRANJEROS RESIDENTES EN CHILE 1982-2015

Fig.2

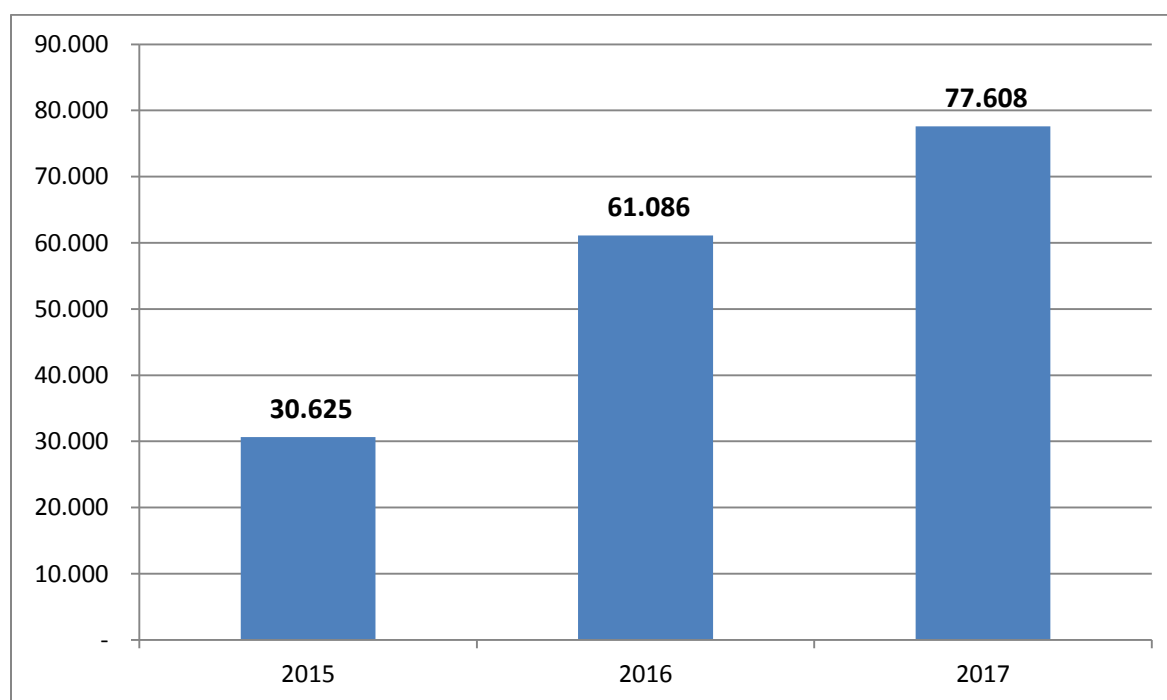


Fuente: Departamento de Extranjería y Migración (DEM) del Ministerio del Interior

Por su parte, los datos reportados por el Centro de Estudios del Mineduc, revelan la evolución y aumento de la matrícula escolar extranjera durante los años 2015, 2016 y 2017. Estos datos provienen del Sistema de Información General de Estudiantes, conocido como SIGE, a través del cual los propios establecimientos educacionales reportan sus antecedentes y se expresan en el siguiente gráfico:

CANTIDAD DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

Fig.3



Fuente: Centro de Estudios del Ministerio de Educación.

Según este gráfico, entre los años 2015 y 2016 se puede apreciar una variación al alza de la matrícula extranjera del 99,6%, lo cual representa sin duda un punto de inflexión para las comunidades educativas, que han debido enfrentar este nuevo escenario en sus escuelas. El gráfico considera todos los tipos de establecimientos: Municipales, particulares subvencionados, particulares y de administración delegada.

En efecto, sólo entre los años 2015 y 2017 el número de estudiantes migrantes pasó de 30.625 a 77.608 en el conjunto del sistema escolar. A diferencia de la distribución de los estudiantes nacionales, donde ha crecido el número de estudiantes en el sector particular subvencionado, en el caso de los migrantes se ha ido produciendo una creciente concentración en establecimientos educativos de la red pública, pasando del 51% en el año 2006 al 57% durante el año 2016 (Centro de Estudios del Mineduc, 2018).

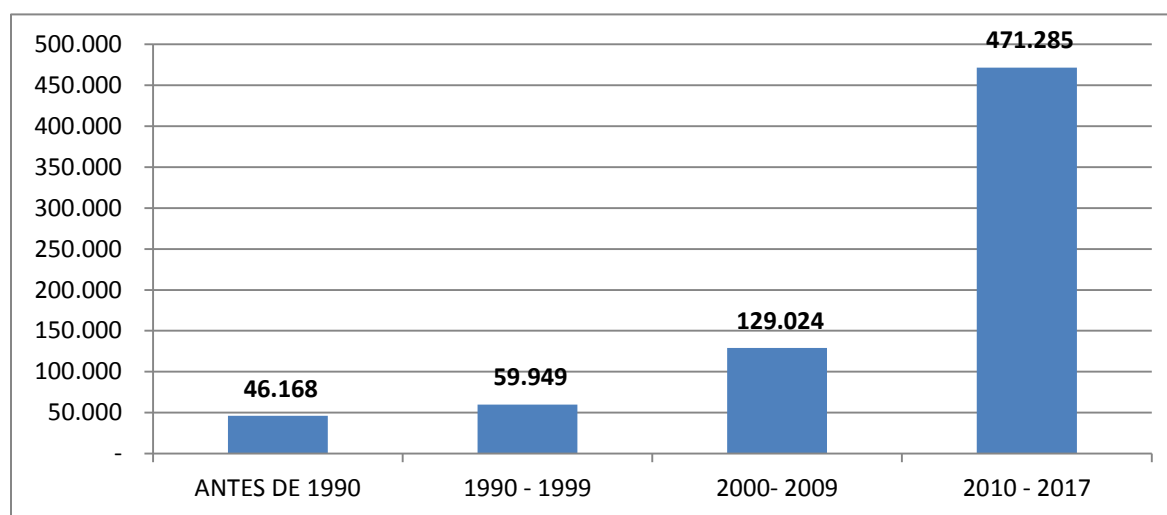
Por último, y según los últimos datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación la cifra de 30.625 de estudiantes de origen migrante durante el año 2015, lo

que representaba un 0,9% del total de estudiantes, aumentó durante el 2018 a 114.325 estudiantes, cifra que representa un 3,2% del total de estudiantes.

Ahora bien, y de acuerdo a los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadísticas en su informe de noviembre de 2018, acerca de las características de la inmigración internacional en Chile, basado en el Censo de 2017, el mayor volumen de población inmigrante fue el captado precisamente por este Censo de 2017. Este censo señala que el 66,7% del stock de inmigrantes internacionales llegó al país en el período 2010-2017, lo que se puede apreciar en los siguientes gráficos:

CANTIDAD DE INMIGRANTES, SEGÚN PERÍODO DE LLEGADA AL PAÍS

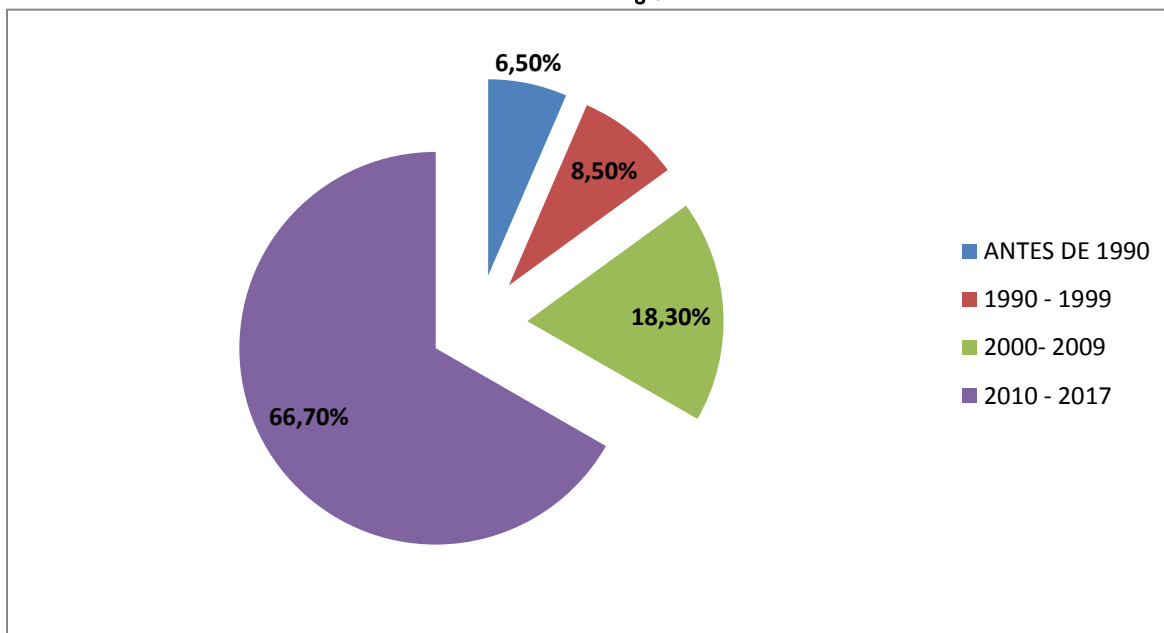
Fig.4



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas

PORCENTAJE DE INMIGRANTES, SEGÚN PERÍODO DE LLEGADA AL PAÍS

Fig.5



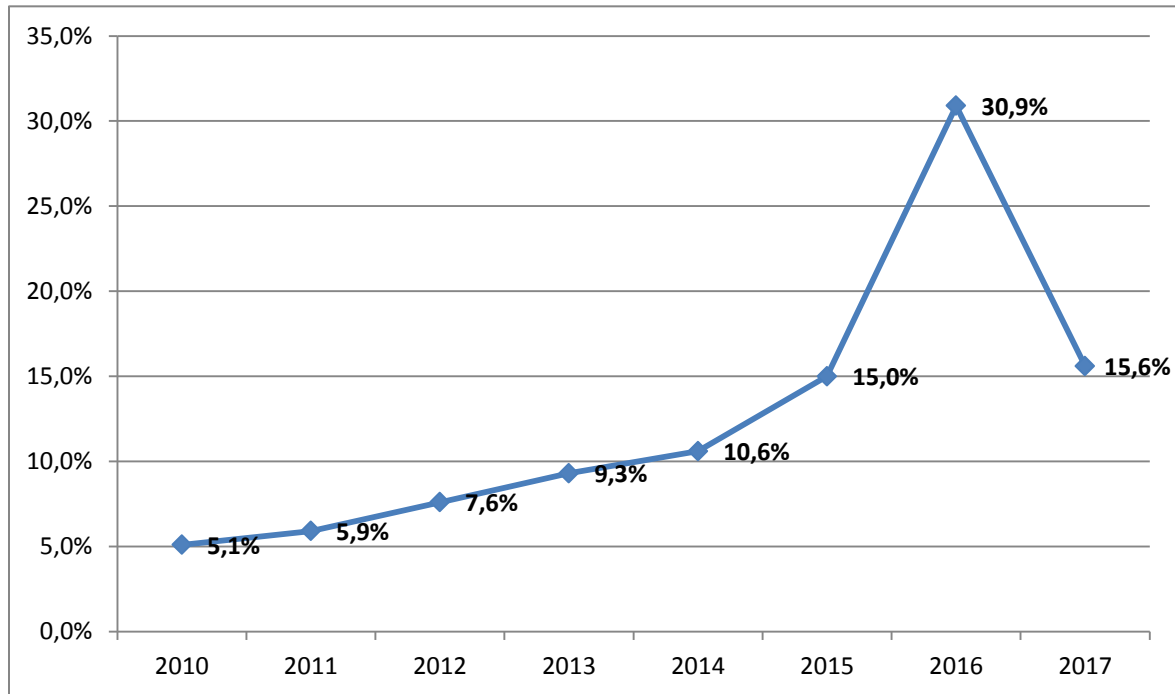
Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas

Este mismo Informe señala que al observar los datos, ya no por período, sino que por año de llegada, el Censo 2017 capturó el fenómeno en un momento en que se encontraba creciendo.

Esto debido a que dentro del período 2010-2017, el porcentaje de inmigrantes va creciendo año a año, pasando de 5,1% en 2010 a 10,6% en 2014, alcanzando 30,9% en el 2016, lo que se es posible apreciar en la siguiente gráfica:

PORCENTAJE DE INMIGRANTES QUE LLEGARON EN EL PERÍODO 2010-2017, SEGÚN AÑO DE LLEGADA AL PAÍS

Fig.6



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Otro dato importante que arroja este informe es que dentro del total de inmigrantes que llegaron en el lapso 2010-2017, 15,6% declaró haber llegado en el 2017, un porcentaje que es mayor que la población que declaró haber llegado en el 2015, incluso cuando el 2017 apenas corresponde a tres meses del año y fracción (enero, febrero, marzo, abril hasta el 19 de ese mes, el día del censo). (Instituto Nacional de Estadísticas [INE] 2018).

Finalmente y de acuerdo con los resultados de este censo de población abreviado de 2017, la cifra de migrantes residiendo actualmente en el país, se estimó en 750 mil personas, con un crecimiento significativo, como ya se ha dicho, especialmente durante la última década. De hecho, sólo el 6% de estos llegó al país antes del año 1990, mientras que el 66% lo hizo a partir de 2010. Este incremento en la población migrante se evidencia en las cifras: entre el censo de 1992 y el de 2002 su número creció un 77%, mientras que entre los censos de 2002 y 2017, el incremento fue de casi un 300% (Censo de población 2017, Instituto Nacional de Estadísticas).

De acuerdo con los datos de este mismo proceso censal, la población migrante latinoamericana es la más significativa. Existe una mayor presencia de personas provenientes de Perú (25,3%); Colombia (14,2%); Venezuela (11,2%); Bolivia (9,9%); Argentina (8,9%) y Haití (8,4%). Junto con ello, la Región Metropolitana es la que concentra la mayor cantidad de población extranjera, la que alcanza casi las 500 mil personas, cifra equivalente a un 7% de su población. (INE, 2017)

Todos estos antecedentes, dan cuenta del incremento de la población migratoria en Chile y consecuentemente del aumento de estudiantes migrantes en sus escuelas y liceos , principalmente en el sector municipal, como se desprende de la información proporcionada en el Reporte del Departamento de Extranjería y Migración de septiembre de 2017, al señalar que un número importante de la población extranjera acude a los establecimientos municipales (61%) y en menor medida a los establecimientos particulares subvencionados (32%), para todos los niveles que considera el sistema. (Departamento Extranjería y Migración [DEM], 2017)

Ante esta realidad, las instituciones y organismos públicos han debido adaptarse, generando instrumentos de carácter normativo que han buscado organizar el acceso de los/as migrantes a determinados servicios del Estado, como una forma de garantizar ciertos derechos sociales (salud, educación, vivienda, laborales, entre otros), que sean compatibles con las convenciones internacionales que rigen al respecto.

Es así como el año 2015, el Instructivo N° 005 del Gabinete Presidencial, sobre lineamientos e instrucciones para la Política Nacional Migratoria, establece que:

La población que reside en nuestro territorio se ha conformado históricamente por el encuentro de pueblos originarios y diversos flujos migratorios, lo que en el presente hace de Chile un país culturalmente diverso y mayoritariamente mestizo. Reconociendo esta realidad, el Gobierno de Chile favorecerá la salvaguardia y expresión de sus diferentes identidades culturales como un recurso para el desarrollo del país, potenciando su asociatividad, su vinculación territorial, desarrollando espacios de encuentro entre las culturas e incorporando un enfoque y trato inclusivo en todos los servicios públicos. (Gabinete Presidencial, 2015, p.3).

En este mismo Instructivo N° 005, se establece además que:

El Gobierno de Chile deberá, de conformidad con los instrumentos internacionales sobre derechos humanos y la

legislación vigente, respetar y asegurar a todas las y los trabajadores migratorios y sus familiares los derechos de que son titulares, sin discriminación y en igualdad de condición con la población nacional, con especial consideración hacia los niños, niñas y adolescentes, solicitantes de asilo, refugiadas y refugiados, personas con discapacidad y adultos mayores. (Gabinete Presidencial, 2015, p.3).

En forma adicional y como parte de su política educativa orientada a población migrante, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), ha aprobado la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros para el período 2018-2022, donde se describe el conjunto de herramientas normativas e institucionales con que cuenta el sistema escolar para abordar el proceso de escolarización de los estudiantes migrantes.

Por otra parte, la presencia de los y las migrantes no sólo ha supuesto el desarrollo de nuevas políticas educativas, también la sociedad chilena ha debido

habituarse a la presencia de colectivos que poco a poco comienzan a ocupar espacios tradicionalmente reservados a chilenos.

En relación con esto, distintos estudios realizados en el país han mostrado que la población que rechaza la diversidad, y en particular la que representan los y las extranjeras, tiende a ser mayoritaria.

Y esa misma situación se replica en las escuelas, tal como ponen en evidencia los estudios de la UNICEF que indican que los/as estudiantes chilenos/as tienen niveles de prejuicio preocupantes hacia niños y niñas de otras nacionalidades, considerando incluso como inferiores a quienes provienen de los países vecinos, especialmente de Perú y Bolivia (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], 2004, 2011).

Este nuevo contexto ha planteado un conjunto de desafíos al Estado y a una sociedad escasamente acostumbrada a la diversidad. Las escuelas no son una excepción, dado que reproducen los mismos discursos y prácticas sociales en su interior. Por lo mismo, la preocupación por la situación de niños y niñas migrantes en

nuestro sistema educativo, posee una alta relevancia en el contexto actual que vive Chile.

Las escuelas con presencia de grupos diversos en su interior (y la interacción entre éstos), ofrecen numerosos hechos de interés, dado que en tanto institución designada socialmente para educar en los conocimientos, habilidades y valores necesarios para el desarrollo de sus miembros, se identifican con las normas de la cultura dominante.

Las escuelas pueden hacer frente a este nuevo contexto, a través de distintos instrumentos, orientaciones o acciones. Uno de estos instrumentos, proviene de los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 2° año medio, específicamente la Unidad IV, Formación ciudadana, que indica poner énfasis:

Especialmente en las temáticas asociadas al núcleo de formación ciudadana, en tanto se trabaja el concepto de derechos humanos y sus características de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad; Estado

de derecho; Constitución; división de los poderes del Estado; respeto a los derechos humanos; y gobernabilidad, representación, participación ciudadana y convivencia pacífica. Del mismo modo, se profundiza en los desafíos pendientes para el país, tales como la reducción de la pobreza y la desigualdad, el garantizar los derechos de los grupos discriminados, la promoción de un desarrollo sustentable, el perfeccionamiento del sistema político, el fortalecimiento de la relación con los países vecinos, y los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos. Por último, la unidad trabaja de forma prioritaria la diversidad social de la sociedad chilena, promoviendo la libertad y dignidad humana, reconociendo las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de

discriminación. (Programa de Estudios 2º Medio para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2016, p.242).

Y dentro de las actitudes que esta Unidad pretende desarrollar, se señalan entre otras, dos que tienen directa relación con la realidad actual de las escuelas, desde el punto de vista de su diversidad cultural: Una de ellas busca desarrollar la actitud de:

Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. (Programa de Estudios 2º Medio para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2016, p.245).

Y la otra actitud promovida, señala: “Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios” . (Programa de Estudios 2º Medio para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2016, p.245).

Otro de estos instrumentos es el que señala la Ley 20.911, de fecha 28 de marzo de 2016, que obliga a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado a implementar un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. (Ley 20.911, 2016)

Y que entre sus objetivos, específicamente en su letra e), señala: “Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país” . (Ley 20.911, 2016, p.1).

La realidad migratoria descrita anteriormente, se concentra principalmente en la Región Metropolitana y con mayor fuerza aún en comunas periféricas, como es el caso de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, hasta donde ha llegado una importante migración de haitianos, constituyéndose en una presencia mayoritaria, que se ha incorporado a la vida comunal en todos sus aspectos: viviendas, puestos de trabajo, organizaciones territoriales, iglesias, consultorios y, desde luego, también sus escuelas y liceos.

Y es por tanto, en estas escuelas y liceos, en donde es posible dimensionar con mayor claridad, si los instrumentos descritos anteriormente (contenidos de la Unidad IV del programa de estudios de 2° medio en Historia y Geografía de Chile), y el Plan de Formación Ciudadana, permiten el despegue de procesos interculturales, que recojan la identidad, capital cultural, costumbres, formas de comunicación y todos los

elementos distintivos y diversos de los y las estudiantes inmigrantes, respetando esta diversidad y otorgándole un valor de enriquecimiento al conjunto de la comunidad escolar.

1.3 Justificación

La importante incorporación de estudiantes inmigrantes en las escuelas y liceos del país (ya descrita anteriormente), ha generado un nuevo contexto, una nueva realidad, un nuevo sistema de relaciones, en el que el clima de convivencia, el currículum, las propias prácticas docentes y otros factores que forman parte de los procesos educativos, se han visto alterados y puestos a prueba y, tratándose de un fenómeno nuevo, resulta importante comenzar a producir conocimiento en torno a él, no sólo para aportar al desarrollo de un área significativa para el país, sino también para garantizar los derechos de estos nuevos estudiantes.

Estos derechos, además, se encuentran consagrados en convenciones internacionales, a las que el Estado de Chile se ha adherido. Entre éstas, se encuentra la “Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los

Trabajadores Migratorios y sus Familiares” de 1990, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, promulgada en Chile mediante decreto N° 84 del Ministerio de Relaciones Exteriores de fecha 12 de abril de 2005 que en su artículo 30 establece que:

Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres.

(Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares, 1990, p.13).

Por su parte, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por Chile el año 1990, en su artículo 29, señala que:

Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya (Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, 1989, p.15).

Sin embargo, y pese a la ratificación del Estado de Chile de estos tratados internacionales, e incluso de su propia legislación, y hasta de su propia Constitución Política, la realidad podría indicar otra cosa: Un estudio llevado a cabo por la Superintendencia de Educación durante el año 2016 en torno a las denuncias por discriminación en las escuelas del sistema entre los años 2014-2015, ha puesto en evidencia, en sus resultados preliminares, que particularmente niños y niñas migrantes

viven situaciones de discriminación por parte de directivos, funcionarios/as, docentes y compañeros/as, entre las que destacan:

- a) El etiquetaje negativo hacia los y las estudiantes migrantes, calificándolos según su tono de piel o juicios infundados que guardan relación a su origen extranjero.
 - b) Discriminación por parte de docentes a estudiantes, en situaciones en las que se niegan a prestar el apoyo necesario o incurren en etiquetaje negativo.
 - c) Discriminación por parte de compañeros, a través de situaciones de violencia verbal aludiendo al color de piel, acento y a la condición de extranjero del estudiante, tanto dentro como fuera del aula.
- (Superintendencia de Educación, Informe sobre Denuncias de Estudiantes Migrantes en Chile, 2016).

De acuerdo a lo anterior, este estudio que se centra específicamente en dos de los instrumentos con que cuentan los liceos de la comuna de Pedro Aguirre Cerda para dar respuesta a las nuevas dinámicas escolares que se van configurando con la

incorporación de niños y niñas migrantes, busca establecer si estos instrumentos permiten o favorecen el desarrollo de habilidades interculturales en sus respectivas comunidades educativas, que garanticen los derechos de todos y todas sus estudiantes.

1.4 Pregunta de investigación

En qué medida los contenidos de la Unidad IV del programa de estudios de 2do. año medio, en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en conjunto con los Planes de Formación Ciudadana elaborados por los liceos Eugenio Pereira Salas y Enrique Backausse de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, permiten el desarrollo de habilidades interculturales al interior de sus comunidades educativas.

1.5 Objetivo General

Analizar cómo los discursos contenidos en la Unidad IV del Programa de estudios de 2° año medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y los discursos contenidos en los Planes de Formación Ciudadana elaborados por los liceos

municipales Eugenio Pereira Salas y Enrique Backausse, permiten el desarrollo de habilidades interculturales al interior de sus comunidades educativas.

1.6 Objetivos específicos

1.6.1 Identificar proximidades y distancias que pudieran existir en los discursos de los instrumentos mencionados.

1.6.2 Analizar el sustrato discursivo e ideológico de la Unidad IV del Programa de estudios de 2° año medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el de los Planes de Formación Ciudadana de los Liceos Enrique Backausse y Eugenio Pereira Salas.

1.6.3 Comprender la relación dialógica entre los discursos de estos instrumentos analizados y el desarrollo de habilidades interculturales.

1.7 Caracterización establecimientos educacionales

1.7.1 Liceo Eugenio Pereira Salas

a) INFORMACIÓN INSTITUCIONAL (Información proporcionada en la Ficha del Establecimiento del portal Comunidad Escolar del Ministerio de Educación).

RBD:	9695
Reconocimiento Oficial	Según Resolución Exenta 461 De Fecha 24/06/1986
Dependencia	Municipal
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Educación Básica adultos sin oficio Enseñanza Media Humanista-Científica Educación Media H-C Adultos Enseñanza Media Técnico-Profesional Industrial Niños Enseñanza Media Técnico-Profesional Técnica Niños
Énfasis del proyecto educativo	Desarrollo integral

	Enfoque inclusivo Inserción laboral
Orientación religiosa	Laica
Programas de Formación	Convivencia escolar Prevención drogas y alcohol Educación de la sexualidad Promoción de la vida sana Deporte
Apoyo al aprendizaje	Reforzamiento específico por materias Psicopedagogo (a) Psicólogo Profesor (a) educación diferencial Fonoaudiólogo PIE, Trabajador (a) Social
Educación Especial	Intelectual
	Trastornos de comunicación
	Dificultad Específica del Aprendizaje
	Trastorno Específico del Lenguaje
	Trastorno por Déficit Atencional

	Rango Limítrofe
Infraestructura educativa	Biblioteca
	Laboratorio de Ciencias
	Sala de usos múltiples
	Sala de computación
	Aula: Proyector, computador, telón
	Sala audiovisual
	Cancha de deportes
	Gimnasio
Encargada Convivencia Escolar	Macarena Morales Chandía
	Correo: macarenamorale@gmail.com
	Teléfono fijo: 22 – 3965877
Director	Pedro Jáuregui Morales
Dirección escuela	Cooperación 4581, Pob. Lo Valledor Norte, Pedro Aguirre Cerda
Correo institucional	liceo.eugeniopereirasalas@pedroaguirrecerda.cl

b) RESEÑA HISTÓRICA (De acuerdo a la información proporcionada en el Proyecto Educativo Institucional del propio Liceo).

El establecimiento educacional, es creado a fines de la década de los años 50, como escuela de enseñanza preparatoria para satisfacer los requerimientos educativos de la población adyacente al sector. En ese tiempo era la escuela 534 de hombres hasta sexto preparatorio y la escuela 341 de mujeres hasta sexto preparatorio. Durante la década de los 70, la escuela se divide en tres modalidades de enseñanza, funcionando todas ellas en el mismo establecimiento en distintas jornadas, incluyendo la educación vespertina. En esa época la escuela 561 sigue funcionando como establecimiento de enseñanza básica diurna, un sistema de enseñanza básica vespertina hasta octavo año y el liceo de enseñanza nocturna n° 9, todos ellos bajo la jurisdicción comunal y territorial de la provincia de Santiago. Al implementarse la municipalización de la educación, todos los establecimientos quedan supeditados a esta administración quedando bajo la denominación de “liceo B-2 municipalizado polivalente” , impartiendo enseñanza básica y enseñanza científico-humanista diurna,

enseñanza básica vespertina (1º, 2º y 3º nivel) y la enseñanza media científica humanista nocturna, que comenzó con la implementación de un año en uno, bajo el decreto 190 y posteriormente, con la implementación del decreto 12 a través del cual se imparten dos años en uno. En su siguiente fase, el liceo experimenta la transformación de su enseñanza media científico-humanista en enseñanza técnico-profesional con la implementación de cinco especialidades: electricidad, construcciones metálicas, contabilidad, secretariado y computación. A su vez, la enseñanza media nocturna, deja de recibir matrícula a fines del año 2003. Posteriormente, durante el año 2014, se comienza a captar nuevamente matrícula, lo que permite la apertura de los niveles de 1er nivel y 2do nivel, teniendo continuidad hasta el año en curso. En marzo del año 2004, se incorpora el programa de integración escolar (PIE). A partir del año 1992 (mismo año de creación de la comuna) y hasta la fecha, el establecimiento pasa a formar parte de la jurisdicción administrativa de la Municipalidad de Pedro Aguirre Cerda bajo la denominación de Liceo Eugenio Pereira Salas y actualmente imparte enseñanza pre-básica, básica, media científico humanista y media técnico profesional

con especialidades de técnica en atención del párvulo, dibujo técnico y la modalidad de adultos en jornada vespertina. (PEI Liceo Eugenio Pereira Salas, 2019, p.5).

c) VISIÓN Y MISIÓN

Los valores declarados por el Liceo Eugenio Pereira Salas, en su Proyecto

Educativo, respecto de su visión y misión, son los siguientes:

VISIÓN	MISIÓN
Queremos ser un sistema escolar que garantice y asegure el derecho a la educación pública de calidad e inclusiva, donde se potencie el aprendizaje de habilidades y competencias hacia una formación integral para cada uno de nuestros estudiantes, respetando sus diferencias y diversidades individuales al interior de nuestra comunidad educativa, como también el desarrollo valórico del respeto mutuo, tolerancia y responsabilidad consigo mismo y con la sociedad.	Somos un espacio educativo centrado en las competencias propias del conocimiento, fomentando el aprendizaje integral, cognitivo, valórico, socio cultural y deportivo otorgando espacios de desarrollo a la creatividad en diferentes instancias de aprendizaje colectivo, enfatizando el pensamiento crítico y reflexivo entre nuestros estudiantes y desarrollando las competencias propias del ser, el desarrollo de una cultura inclusiva e intercultural, respetuosa y solidaria.

d) CONTEXTO SOCIAL DEL ESTABLECIMIENTO (De acuerdo a la información proporcionada en el Proyecto Educativo Institucional del propio Liceo).

El Liceo Eugenio Pereira Salas se ubica en la población Lo Valledor Norte en la Calle Cooperación n° 4581, de la comuna de Pedro Aguirre Cerda. Se trata de un establecimiento con una amplia infraestructura que destaca en el sector. En sus alrededores están la prefectura de Carabineros de Santiago sur, la estación de Metrotrén Pedro Aguirre Cerda, hacia el norte se encuentra la población la Victoria y el centro de abastecimiento Lo Valledor. Por su ubicación es un establecimiento que atiende familias de escasos recursos y en situación de precariedad social. El sector es habitado por obreros, pequeños comerciantes, profesionales y técnicos de rango bajo y medio. Una de las principales amenazas del sector, que constituyen un alto grado de riesgo social, es el consumo y micro tráfico de drogas, alta tasa de alcoholismo, existencia de armamento y grupos delictuales. Y aunque estos grupos son relativamente aislados no dejan de ser una preocupación para los pobladores que honesta y mayoritariamente buscan en los medios convencionales sus fuentes

educativas y sus fuentes laborales. No obstante, cabe señalar que es un sector de buenas proyecciones, ya que los servicios aledaños conforman un polo de atención social, confluencia de transporte público, aumento de la plusvalía de las propiedades del sector. Además, en el transcurso de los últimos años la matrícula ha ido aumentando y diversificando debido a la creciente migración de familias haitianas que han encontrado en el Liceo Eugenio Pereira Salas una casa de estudios que los acoge, donde familias enteras han hecho del liceo su casa y una prolongación de su familia y su cultura ya que no solamente es su liceo sino que también los fines de semana el Liceo se transforma en la sede de su iglesia y otros grupos sociales, artístico, culturales. Cabe señalar que la comunidad haitiana también se encuentra dentro del grupo de alta vulnerabilidad y se trabaja mancomunadamente con la DEM en la legalización de documentación, entre ellas el Registro Social de Hogares. Asimismo, este liceo ha incorporado algunas iniciativas orientadas a superar la barrera idiomática, así como la validación de estudios, planes de re alfabetización al interior del aula con el propósito de apoyar la inserción efectiva de esta comunidad extranjera.

El índice de vulnerabilidad del establecimiento es de 59,24% en la enseñanza básica y 66,46% en la enseñanza media. Sin embargo, estos datos pueden resultar engañosos ya que esta información no contempla la matrícula de estudiantes haitianos, quienes en gran número no se encuentran incorporados al Registro Social de Hogares, que es el instrumento que entrega este índice. (PEI Liceo Eugenio Pereira Salas, 2019, p.1).

d) MATRÍCULA TOTAL POR CURSO Y ESTUDIANTES EXTRANJEROS

Curso	Estudiantes nacionalidad chilena	Extranjeros	Total estudiantes	% estudiantes extranjeros
Pre-Kínder	11	6	17	35,29 %
Kínder	7	13	20	65,00 %
1º Básico	9	13	22	59,09 %
2º Básico	16	7	23	30,43 %
3º Básico	20	8	28	28,57 %
4º Básico	5	8	13	61,53 %
5º Básico	20	6	26	23,07 %
6º Básico	16	8	24	33,33 %
7º Básico	13	8	21	38,09 %
8º Básico	10	6	16	37,50 %
1º Medio	27	10	37	27,02 %
2º Medio	24	14	38	36,84 %
3º A Medio	12	10	22	45,45 %
3º B Medio	14	4	18	22,22 %
4º A Medio	5	3	8	37,50 %
4º B Medio	5	1	6	16,66 %
Total	214	125	339	36,87 %

Fuente: Liceo Eugenio Pereira Salas, Registro de Matrícula, 2019.

1.7.2 Liceo Enrique Backausse

a) INFORMACIÓN INSTITUCIONAL (Información proporcionada en la Ficha del

Establecimiento del portal Comunidad Escolar del Ministerio de Educación)

RBD	9419
Resolución oficial	Según Resolución Exenta 263 de Fecha 26/05/1986
Dependencia	Municipal
Nivel de enseñanza	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista-Científica Niños Y Jóvenes
Énfasis del Proyecto Educativo	Preparación para la PSU e ingreso a la Universidad. Artístico Deportivo
Orientación religiosa	Laica
Programa de formación en	Convivencia escolar
Apoyo al aprendizaje	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a)

	Psicólogo(a) Asistente Social Fonoaudiólogo
Educación especial	Intelectual Dificultad Específica del Aprendizaje Trastorno Específico del Lenguaje Rango Limítrofe
Infraestructura educativa	Biblioteca Laboratorio de ciencias Sala de usos múltiples Sala de computación con internet Cancha de deportes
Encargado convivencia escolar	Felipe Gabriel Cornejo Carvajal Correo:convivenciaescolar.backausse@gmail.com Teléfono móvil: 989787159 Teléfono: 02 – 22396587
Director	Bernardo Astudillo Becerra
Dirección escuela	José Backausse 2850, Pedro Aguirre Cerda

b) RESEÑA HISTÓRICA (En base a la información proporcionada en el Proyecto Educativo Institucional del propio Liceo).

El Liceo Municipal Enrique Backausse fue construido por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales S.A, en el año 1960 denominada en ese entonces Escuela Coeducación N° 364 cuya directora fue la Sra. Ana Luisa Durán Fernández. Durante la década de los años 70 cambia su denominación a Escuela Básica N° 30 cuyo Director fue don Renato Sepúlveda Gutiérrez. Durante 1973 cambia la dirección y dirige la Sra. Carolina Casanova Ruiz. En la década de los 80 fue uno de los primeros liceos y colegios en dejar de ser estatal y pasar a ser municipalizado, debido a que la primera comuna en operar en este sistema fue San Miguel. Dirigió el establecimiento desde el año 1986 don Hugo Yáñez Somaruga. En el año 1992 bajo el régimen presidencial de don Patricio Aylwin Azócar, pasa al sistema administrativo municipal de la comuna de Pedro Aguirre Cerda debido a la separación de la comuna de San Miguel y es dirigido por la Srta. Carmen Donoso Miranda. Ingresa a la Jornada Escolar Completa en el año 2003 atendiendo exclusivamente a alumnos de 3° Básico a

4° Medio Científico - Humanista y media jornada desde kinder a 2° año básico. A partir del año 2005 se crea el 1er nivel de transición recibiendo alumnos desde los 4 años. A partir del 2005, dirige el Establecimiento educacional don Raúl Vallecillo Vicencio iniciándose la definición de su Proyecto Educativo Institucional que otorga lineamientos precisos hacia la conformación de un Liceo Humanístico Científico acorde a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, con un exigente nivel de desarrollo académico y personal-social, que se presenta como una opción educativa, preparatoria para el ingreso a la Educación Superior. En abril de 2006 el Liceo es visitado por la Presidenta de la República Sra. Michelle Bachelet quien inaugura la Educación Preescolar a nivel nacional. En mayo de 2006, los estudiantes de Educación Media, solidarizando y exigiendo una mejor educación, se unen al movimiento estudiantil más conocido como la revolución de los pingüinos, primero en forma de paro y luego como toma del establecimiento durante nueve días. En el mes de noviembre de 2006 se envía la propuesta de reformulación de Jornada Escolar Completa al MINEDUC para su aprobación. A fines del año 2007 el Departamento de Educación llama a concurso

público para proveer el cargo de Director, siendo el Profesor de Filosofía Don Luis Merino Guerra quien se hace cargo del establecimiento por los siguientes siete años.

En la actualidad el Liceo continúa con su tradición de formar en todos los niveles de aprendizaje con expectativas de continuación de estudios, siendo su director don Bernardo Astudillo Becerra, profesor de Historia. (PEI Liceo Enrique Backausse, 2019, p.2).

c) VISIÓN Y MISIÓN

Los valores declarados por el Liceo Enrique Backausse, en su Proyecto Educativo, respecto de su visión y misión, son los siguientes:

VISIÓN	MISIÓN
Ser un establecimiento educacional humanista científico inclusivo y multicultural que busca entregar elementos educativos de calidad, desarrollando el pensamiento crítico a través de la ciencia, arte y deporte.	Somos una institución educativa que entiende la educación como un derecho. Nuestro propósito es entregar una educación de calidad, integral, e inclusiva, desarrollando prácticas innovadoras y creando espacios participativos, acorde al entorno social.

d) CONTEXTO SOCIAL DEL ESTABLECIMIENTO (En base a información proporcionada en el Proyecto Educativo Institucional del propio Liceo).

El Liceo Enrique Bakausse, de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, se encuentra cercano al Parque André Jarlan y justo al lado del Departamento de Educación Municipal, en un sector de viviendas antiguas, de familias de escasos recursos. Con una gran cantidad de adultos mayores, en donde la mayoría de los trabajadores se desenvuelven en el área de la construcción u oficios técnicos. Existe, al igual que a nivel general dentro de la comuna, una importante tasa de delincuencia, constituyendo el consumo de drogas y alcohol, una de las principales amenazas de las familias, y por tanto, de los estudiantes que llegan a la escuela. No obstante, el sector cuenta con un adecuado nivel de interconexión, por cercanía de vías principales, metro y metrotrén, además de infraestructura social, como consultorios, comisarías, sedes comunales, áreas verdes, que le han permitido permear de alguna manera las amenazas descritas anteriormente. (PEI Liceo Enrique Bakausse, 2019, p.5).

e) MATRÍCULA TOTAL POR CURSO Y ESTUDIANTES EXTRANJEROS

Curso	Estudiantes nacionalidad chilena	Extranjeros	Total estudiantes	% estudiantes extranjeros
Pre-Kínder	25	5	30	16,66 %
Kínder	15	11	26	42,30 %
1º Básico	21	10	31	32,25 %
2º Básico	21	10	31	32,25 %
3º Básico	18	7	25	28,00 %
4º Básico	18	9	27	33,33 %
5º Básico	18	6	24	25,00 %
6º Básico	15	7	22	31,81 %
7º Básico	23	4	27	14,81 %
8º Básico	15	8	23	34,78 %
1º Medio	13	10	23	43,47 %
2º Medio	19	3	22	13,63 %
3º Medio	8	4	12	33,33 %
4º Medio	7	1	8	12,50 %
Total	236	95	331	28,70 %

Fuente: Liceo Enrique Backausse, Registro de Matrícula.

Capítulo 2: Marco teórico

2.1 Dimensión socio-cultural de los conceptos multicultural e intercultural.

Los términos multicultural e intercultural derivan del pluralismo cultural, y son dos modalidades para gestionar la diversidad cultural en la sociedad y en la escuela, y que tratan no sólo de oponerse al racismo, sino también de superar el asimilacionismo.

(Giménez, C. 2003). El concepto multicultural pone el énfasis en cada cultura, y busca la coexistencia entre éstas, dando origen a políticas y programas educativos, de salud y otros con el fin de responder a las necesidades e intereses de las diversas comunidades culturales lingüísticas y étnicas que conforman una nación. El multiculturalismo ha propagado un mayor respeto por las culturas de los pueblos, también ha potenciado la lucha contra el racismo y la discriminación, y ha contribuido a adecuar las instituciones del Estado a su contexto pluricultural y multilingüe, entre otros.

Por otro lado, la interculturalidad ha sido definida por la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales como “la presencia e

interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” . (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005, p.5)

De acuerdo a lo anterior se trata de un concepto dinámico, que alude a las relaciones evolutivas entre grupos culturales, y su énfasis está puesto en el terreno de la interacción entre sujetos culturalmente diferenciados, y propone algo sustantivo sobre el deber ser de las relaciones interétnicas, más allá de que deban ser no discriminatorias y basadas en el respeto y la tolerancia mutua.

Es decir, si en lo multicultural el énfasis está en cada cultura, y se asume la identidad de cada cual como un paso necesario para reclamar el reconocimiento -lo que enfatiza las diferencias-, la perspectiva intercultural busca las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común, poniendo el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio. Si el multiculturalismo se conforma con la coexistencia, o bien espera que la convivencia social surja del respeto y la aceptación del otro, la

perspectiva intercultural sitúa la convivencia en el centro de su interés, incorporando un mensaje de regulación pacífica frente a los conflictos interétnicos.

En función de estos conceptos, UNESCO (2006) en el documento “Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural”, identifica dos enfoques en los sistemas educativos que toman en cuenta el carácter multicultural de la sociedad, y procuran contribuir activamente a la coexistencia pacífica y la interacción positiva entre los diversos grupos culturales: la educación multicultural y la educación intercultural. Mientras la primera se orienta al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas, la segunda “se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2006, p.6).

Ahora bien, y en concordancia con lo planteado por la investigadora Catherine Walsh (2009), desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad

étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural.

Para Walsh (2009) es posible enfocar la interculturalidad desde tres perspectivas distintas.

A la primera perspectiva la denomina como relacional y hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afro descendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de lo cual se puede observar

en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana-caribeña.

A la segunda perspectiva de interculturalidad, la denomina como funcional, siguiendo los planteamientos del filósofo peruano Fidel Tubino (2005). Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas del juego, por esta razón sería perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente (Tubino, 2005). Esto formaría parte de lo que varios autores han definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión

del neoliberalismo (Muyolema, 1998). En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora incluyendo a los grupos históricamente excluidos en su interior.

A la tercera perspectiva, la autora ya citada la denomina como de la interculturalidad crítica. Bajo esta perspectiva, no se parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las

estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2009).

Bajo esta perspectiva no se trata simplemente de reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (Rivera, 1999).

Por su parte, Tubino (2005), señala que en América latina se hace una distinción clara entre la interculturalidad y el multiculturalismo, a partir de la cual, la opción por la interculturalidad es plenamente compartida. Mientras que la palabra clave en el multiculturalismo es tolerancia, la palabra clave en la interculturalidad es diálogo y valoración del diferente. El multiculturalismo busca evitar la confrontación, pero no genera la integración. En su lugar genera sociedades paralelas. La interculturalidad busca generar relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las

diferencias. En educación intercultural lo que se busca es mejorar la calidad de la convivencia, que es bastante más que la simple tolerancia. (Tubino, 2005).

Para este autor el multiculturalismo busca producir y produce sociedades paralelas, la interculturalidad busca producir sociedades integradas y relaciones simétricas entre las diversas culturas. Las políticas multiculturales evitan los desencuentros. Las políticas interculturales promueven los encuentros. El multiculturalismo promueve la tolerancia, el interculturalismo el diálogo. El multiculturalismo no erradica los prejuicios y los estereotipos negativos que contaminan las relaciones entre los diferentes. La interculturalidad busca erradicar los prejuicios que están en la base de la estigmatización social y la discriminación cultural. Las políticas multiculturales son acciones afirmativas, las políticas interculturales son acciones transformativas. Buscan transformar las relaciones de interculturalidad negativa en relaciones de interculturalidad positiva. Las políticas interculturales son políticas a largo plazo pues buscan transformar las estructuras simbólicas sobre las que se construyen las relaciones sociales entre los diferentes. Pueden ser

complementadas por políticas multiculturales de acción afirmativa y de educación compensatoria, pero nunca ser sustituidas por ellas. (Tubino, 2005.)

Sin embargo, Walsh (2009) plantea que el enfoque y la práctica que se desprenden de la interculturalidad crítica no son funcionales al modelo de sociedad vigente, sino que son cuestionadores serios de él. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales, dejando fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización.

2.2 Habilidades Interculturales, hacia una justificación del concepto.

El diccionario de la Real Academia Española define los términos capacidad, habilidad y destreza como sinónimos y para referirse a cada uno de ellos describe la disposición, la propiedad, la pericia, el talento o la aptitud para ejecutar algo correctamente. Por lo anterior, muchos autores relacionan competencias con el concepto de habilidades del pensamiento y destrezas cognitivas que utilizan habitualmente los profesionales de las Ciencias Sociales.

Desde el punto de vista de la Psicología Educacional, de acuerdo a Gardner y Rath (citado en Schmidt, 2006), las habilidades cognitivas son aquellas que permiten al individuo conocer, pensar, almacenar información, organizarla y transformarla hasta generar nuevos productos, realizar operaciones tales como establecer relaciones, formular generalizaciones, tomar determinaciones, resolver problemas y lograr aprendizajes perdurables y significativos. (Gardner, 1985 y Rath, 1997; en Schmidt, 2006).

En alusión al concepto interculturalidad y de acuerdo a lo planteado por Parker (2007), estamos en presencia de un concepto relacional, en este caso de relación entre culturas diversas. En esta acepción se hace referencia a una realidad que observa la interrelación empírica interpersonal e intergrupala entre personas y grupos diferentes. Otra acepción del término es la relativa a su uso en discursos cívico-políticos favorables a la interrelación pacífica y armoniosa entre culturas diversas, donde se legitiman las diferencias, ya no idiosincráticas, sino colectivas, y se promueve el respeto mutuo. Se definiría así a la interculturalidad como aquella capacidad de convivencia basada en el respeto a las otras identidades culturales. En la primera acepción se observa un nivel de relación individual, de la interacción directa. En el segundo caso, se trata de la construcción de un determinado orden de convivencia social, que arranca de una preconcepción de la convivencia humana, como una instancia que debe estar basada en el respeto a la relación recíproca de valores entre varias culturas.

Este autor aporta aún otra acepción, aquella que entiende a la interculturalidad como la afirmación de identidades en conflicto, o la afirmación de las identidades propias y la construcción de nuevas identidades en el contexto de relaciones desiguales y conflictivas. Se trata de la interculturalidad como relación entre filosofías diversas, como intercambio de saberes. Esta acepción supone comprender el hecho de que cada cultura no es sólo un conjunto de signos, símbolos, prácticas y valores estáticos; o un factor de auto-identificación que orienta y posibilita la interacción personal o colectiva; o un conjunto de activos materiales y simbólicos que constituyen y construyen grupos étnicos-sociales. Significa comprender que cada cultura es portadora de una determinada cosmovisión acerca del mundo y de la historia, y que dicha comprensión del mundo puede ser un aporte valioso en la construcción de una civilización global que entiende que la riqueza cultural planetaria sólo proviene del aporte de las creatividades de las culturas individuales, en su diversidad y sus aprehensiones profundas -a su manera y con su estilo- de los saberes y misterios de la vida y la historia en este planeta. (Parker, 2017).

Por su parte Fornet-Betancourt (2004) nos habla de la pedagogía intercultural y propone:

Pluralizar la educación y cancelar los programas de las famosas educaciones nacionales en América Latina, es decir, la educación como instrumento de un Estado nacional, como reproductora de la memoria nacional escrita en función de una nación más o menos homogénea. Una pedagogía intercultural tendría que empezar por ampliar la manera en que nos vemos a nosotros mismos; dejar un poco la mentalidad victimista que cree, por ejemplo, que los españoles o los estadounidenses, son el origen de todos nuestros males, etc. y empezar, por tanto, por revisar las propias políticas educativas. (p.49)

Para este filósofo cubano, la educación no debiera ser un instrumento para aprender a interpretar a los demás sino que tendría que ser una escuela de traductores, en la que nos traducimos mutuamente. Para este autor, lo decisivo para el mundo intercultural que se debe construir, es precisamente superar lo aprendido en la educación de la cultura hegemónica para aprender de nuevo en y con la gente, es decir, trabajando con la gente, compartiendo sus miedos y preocupaciones, asimismo sus esperanzas y sus muchas iniciativas en favor de una vida digna, justa y, por tanto, de convivencia. (Fornet-Betancourt, 2004).

Por su parte, Walsh (2002) plantea que “es mejor hablar de un proyecto de interculturalizar en vez de interculturalidad en sí” (p.135). Es decir, que la interculturalidad no es un fin, sino un proceso constante y verlo como proceso implica cuestionar, revisar, reformular, reconstruir constantemente para no caer en una nueva hegemonía. Esto refleja una postura, una actitud a seguir. Reconocer y valorar lo que somos, convivir y dialogar con el otro y con los otros, para tener la capacidad de

construir un nosotros, implica decolonialidad: romper con los paradigmas de la colonialidad y con las relaciones de dominio y exclusión. (Walsh, 2002).

Asimismo, desde una perspectiva filosófica, y en el contexto de los desafíos actuales para el diálogo intercultural, vale mencionar la noción de “Hermenéutica Diatópica” formulada por Boaventura de Sousa Santos (citado en Vergalito, 2009), quien, en el marco de su reflexión sobre los obstáculos que la globalización neoliberal opone a la emancipación social, introduce la noción de “hermenéutica diatópica”, buscando ofrecer con ella un procedimiento de traducción entre saberes pertenecientes a sistemas culturales diversos, así como un modelo para el diálogo intercultural. Su principal relevancia reside en el esfuerzo llevado adelante por el pensador portugués para elaborar herramientas categoriales y procedimentales destinadas a comunicar universos de significación distintos, en una época donde resulta urgente contar con esta clase de instrumentos para enfrentar los desafíos que la globalización presenta a la convivencia social y política. La discusión de las condiciones de posibilidad - ontológicas, gnoseológicas, cognitivas, socio-históricas, etc. - de dicha comunicación

se ha vuelto hoy una instancia imprescindible en el camino a una integración mundial que, desde la base de un reconocimiento mutuo, contenga y enriquezca a todas las expresiones culturales, y evite la imposición de los cánones propios de algunas de ellas. (Santos, B. de S., 2000; en Vergalito, 2009).

Esta hermenéutica diatópica consistiría básicamente, en una relectura de los fundamentos de una cultura desde los de otra, y viceversa. Se trata, entonces, de un proceso recíproco de traducción de saberes, valores, creencias, concepciones, etc.

En consecuencia, para efectos de la presente investigación, entenderemos el concepto de “habilidades interculturales” , como la capacidad, competencia o aptitud de una persona, que le permiten establecer relaciones de convivencia basadas en el respeto de otras identidades culturales, con plena conciencia que cada cultura es portadora de determinadas concepciones, creencias, saberes y costumbres y, por tanto, cada cual es un aporte valioso en la construcción de un nuevo tipo de sociedad, más justa, inclusiva e igualitaria, sin imposición de ciertos cánones culturales por sobre otros.

En síntesis, la definición anterior recoge los postulados de Fornet-Betancourt, cuando señala que la pedagogía intercultural debe ser un instrumento de traducción mutua de culturas. Los de Catherine Walsh, cuando establece que la interculturalidad es un proceso constante, que debe incluir la capacidad de construir un nosotros, y también los aportes de Boaventura de Sousa Santos, quien, desde una perspectiva filosófica, nos presenta un modelo para el diálogo intercultural, la hermenéutica diatópica, entendida como la traducción entre saberes pertenecientes a sistemas culturales distintos o la capacidad de captar significados. Y por último, las afirmaciones de Parker, que entienden la interculturalidad como un intercambio de saberes. Para este autor se trataría de la construcción de un determinado orden de convivencia social, que arranca de una preconcepción de la convivencia humana, basada en el respeto a la relación recíproca de valores entre varias culturas.

De acuerdo a lo anterior, y entendiendo que la interculturalidad es una habilidad, una destreza, una competencia o una aptitud, ésta puede ser aprendida y, por tanto también enseñada. Este proceso de enseñanza-aprendizaje podría darse naturalmente

en un contexto social que promueva en todas sus instancias el desarrollo de esta habilidad. Por cierto, desde las propias personas y familias que son parte de esta sociedad, desde las organizaciones sociales, culturales y territoriales, desde el mundo privado, desde las estructuras estatales, pero especialmente desde las entidades educacionales, precisamente por su rol en la transformación social.

2.3 Formación Ciudadana, evolución y contextualización.

En cuanto al concepto de formación ciudadana, es posible señalar que la escuela constituye el primer espacio de socialización fuera del hogar. En la escuela y el liceo las niñas, niños y jóvenes incorporan progresivamente la conciencia del otro y de la pertenencia a una comunidad.

Por tanto, la interacción entre los miembros de la comunidad constituye una experiencia continua de aprendizaje ciudadano, pues en ella “se configuran actitudes, emociones, valores, creencias, conocimientos y capacidades, tanto individuales como colectivas, que posibilitan las identidades y prácticas ciudadanas” (Ocampo-Talero, 2008).

Hoy cada establecimiento de Chile reconocido por el Estado debe contar con un Plan de Formación Ciudadana, que complemente y favorezca la implementación del currículum nacional, que considere esta dimensión de manera transversal y también de manera particular en las asignaturas Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Orientación.

La ley 20.911 de fecha 28 de marzo, que crea el Plan de Formación Ciudadana establece que cada comunidad escolar, en coherencia con su Proyecto Educativo Institucional, debe crear más y mejores espacios de participación y vinculación con la vida cívica, a través de iniciativas que permitan sensibilizar y formar tanto a docentes como a jóvenes, y transformar así a las instituciones escolares en espacios privilegiados de formación y ejercicio de ciudadanía.

Este plan se enlaza con dos conceptos que van de la mano: Democracia y ciudadanía, que se han ido transformando junto con los cambios de la estructura social. Etimológicamente, desde su origen en la Grecia clásica, democracia significa poder del pueblo, entendido como ciudadanía. Para los griegos ser ciudadano implicaba ser *homioi*, un igual, que gozaba de los mismos derechos que sus pares para participar en la toma de decisiones políticas. Con los aportes de los filósofos ilustrados a la idea de democracia se le sumó el concepto de soberanía, entendida como el poder de gobernar, y se planteó que dicho poder se encontraba en la nación, es decir, en los ciudadanos, quienes debían depositar la

cuota de poder que les correspondía en representantes que desempeñarían las funciones de gobierno. Surgió así el concepto de democracia representativa y el de ciudadano pasivo, depositario de la soberanía. Hoy día, tras los cambios políticos y económicos que se han sucedido vertiginosamente a partir de los procesos revolucionarios y bélicos ocurridos desde comienzos del siglo XX, tanto la idea de democracia como la de ciudadanía han presentado transformaciones. A la democracia representativa, se le sumó la idea de la participación, es decir, darles a los ciudadanos un rol más activo en la toma de decisiones, más allá de la acción depositaria de la soberanía a través del sufragio. Ello implicaba formar un ciudadano activo, crítico y reflexivo que manifestara sus opiniones y que participara en los espacios de toma de decisiones.

Ahora bien, cuando se analiza la historia republicana de Chile, desde el periodo de la Independencia se puede apreciar, que el hilo conductor que la conecta es el orden. Desde que Chile adquiere su organización política definitiva y estable de la mano de Diego Portales, se considera que la única manera de

mantener la estabilidad política y económica es el orden. Esta idea significó la instauración de un sistema democrático representativo, pero conservador y restringido a la élite (Jocelyn-Holt, 1998).

A medida que el siglo XX fue avanzando, y especialmente a partir de la década de 1950, se fueron creando espacios de participación ciudadana, en los que todos aquellos que habían sido tradicionalmente excluidos, las mujeres, los pobres urbanos y especialmente los campesinos, pudieron comenzar a formar parte activa del sistema. Esta creación de espacios de participación ciudadana, no obstante, no obedeció a una voluntad intencionada de los grupos de élite, sino que a una serie de movilizaciones en el ámbito político, social, de género, sindical y otras, que venían desarrollándose desde principios del siglo xx. Y la incorporación de estos grupos, por lo mismo, significó una ruptura del orden tradicional del Estado Nación, estructurado a partir de una concepción representativa y restringida de la democracia, transformándose en una de las causas del quiebre democrático que se produjo durante la década del 70.

En la actualidad, y a partir de la mercantilización de la sociedad se ha creado un nuevo concepto de democracia y de ciudadanía. La democracia es ahora una democracia de baja intensidad, como la han denominado Cornejo, González, & Caldichoury (2007), ya que no sólo limita la participación ciudadana a la representación, sino que además la relación del ciudadano con el Estado se homogeniza a las relaciones con el Mercado. El Estado se ve reducido en sus funciones, limitándose a generar las condiciones adecuadas para que el sistema económico funcione, a establecer un orden social acorde a la mercantilización, lo que implica limitar la participación ciudadana a la capacidad de consumir. Por ello, las políticas públicas en general, son puestas al servicio de la lógica de mercado, para formar la subjetividad ciudadana que el modelo económico necesita: el consumidor competente, productivo, individualizado y apolítico.

El meta-relato neoliberal se ha constituido como una especie de ideología que ofrece la salvación individual en el presente a través del consumo redefiniendo las posibilidades de la participación ciudadana. Si bien la dimensión

económica forma parte de la existencia humana desde los orígenes de la humanidad, hoy todo se ha puesto a su servicio. (Cornejo, González, & Caldichoury, 2007).

2.4 Interculturalidad y formación ciudadana en contextos escolares.

La interculturalidad supone la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias. Pero, además, el posicionamiento desde la interculturalidad implica una reflexión crítica sobre aquello que se identifica como las formas culturales propias y, por lo tanto, la arbitrariedad que subyace a su imposición como las únicas formas culturales posibles. Sin embargo, en la realidad, este encuentro se estructura sobre relaciones de poder muy distintas y las diferencias que emergen, por supuesto, causan asimetrías en esta relación, por lo que esta posición de encuentro igualitario no sería tan efectiva.

Respecto de la interculturalidad pensada en el espacio educativo, sería un error pensar que la escuela por sí sola puede generar cambios si esta mirada respecto de la diversidad cultural no es transversal a todos los ámbitos de la realidad social. Díez (2004), establece que:

Suele pedírsele a la educación que asuma ella sola los retos de la interculturalidad, pero distintos aspectos de esta se dirimen en otros espacios. Los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a resolver los conflictos -no a controlarlos- en los distintos ámbitos de la sociedad (p. 193).

Resulta muy complejo entonces abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad cultural desde la mirada intercultural. La construcción de proyectos educativos interculturales debiese relacionarse con estrategias políticas que abordasen, desde la misma mirada, las problemáticas

relacionadas con la desigualdad que emerge en otros ámbitos de la realidad social, esto pues, tal como plantea Diez "no puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales". (Diez, 2004, p. 201).

Además, es necesario que docentes y alumnos construyan o reconstruyan sus relaciones con el entorno inmediato de la escuela, a modo de generar un aprendizaje más significativo y situado (López, 2001), y también pensar estrategias contextualizadas.

Por su parte, y en relación con la formación ciudadana, las bases curriculares de 7^o año básico a 2^o año medio, para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, elaboradas por el Ministerio de Educación (2015) declaran que se busca contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Al mismo tiempo, esperan “entregar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos y ciudadanas activos(as) y respetuosos(as) de

los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos” . (p.176).

Un objetivo fundamental que plantean estas bases es el desarrollo de competencias ciudadanas, lo cual implica que los y las estudiantes se reconozcan como ciudadanos y ciudadanas y desarrollen una predisposición favorable a participar en la vida en comunidad y a contribuir con su desarrollo, en el marco de una sociedad democrática, plural y diversa. Asimismo, implica la formación de una conciencia ética basada en el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas, el compromiso con el bien común y con el medioambiente. (Mineduc, 2015).

Por otra parte, entre las actitudes a desarrollar en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, declaradas por estas bases curriculares, se encuentran, entre otras, las siguientes:

- a) Respetar y defender la igualdad de derechos
esenciales de todas las personas, sin distinción de

raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.

- b) Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.
- c) Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes.

d) Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas.

2.5 Elementos que pueden incidir en el desarrollo de habilidades interculturales en las escuelas o liceos del país.

2.5.1 El currículum. Constituye un elemento importante a la hora de reflexionar acerca del despegue de procesos interculturales en las escuelas. A través de las diferencias curriculares de uno y otro país se genera una brecha enorme para los jóvenes que ingresan a un nuevo sistema educativo (Banks y Banks, 2007). Sin duda, este cambio, generalmente provoca un retraso escolar que se traduce en una barrera para este despegue.

Pero, convendría aquí detenerse para examinar cuál es el objetivo final del currículo que las escuelas y liceos del país deben levantar y también, como ha sido la evolución histórica de su generación.

El término currículo ha sido de uso común en el sistema educacional de Chile desde el último tercio del siglo XIX, cuando las autoridades educacionales de la época, siguiendo modelos de Alemania, implantaron un plan de estudios concéntrico. Por más de un siglo el concepto predominante en la normativa y la cultura docente, entendió por currículo la definición por el Ministerio de Educación del conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizado por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas para cada una de sus unidades o segmentos. Currículo, entonces, históricamente fue la prescripción, obligatoria para todo el sistema escolar, de un plan de estudios, o definición de áreas de conocimiento, tiempos de trabajo asociados y su secuencia en el total de la experiencia de la escolaridad, y un programa de estudios, o los objetivos de aprendizaje, contenidos y

orientaciones didácticas para el docente organizados por unidades en cada año escolar (Cox, 2011).

El concepto referido fue profundamente reformado al término del régimen autoritario que gobernó el país desde la crisis de la democracia y el golpe militar de 1973 hasta 1990. El día previo al traspaso del mando al primer gobierno de la recuperación democrática, el Gobierno militar promulgó una ley de educación, conocida como Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE (1990), que en materias curriculares estableció una distinción entre marco curricular y planes y programas de estudio, y la descentralización del control sobre estos últimos, al definir que cada institución escolar debía decidir si tener planes y programas propios, o aplicar los definidos por el Ministerio de Educación. Adicionalmente, la nueva normativa creó un organismo público, independiente del Ministerio del ramo, el Consejo Superior de Educación, y depositó en éste la autoridad final sobre el currículo del sistema escolar. Desde entonces, toda iniciativa de

modificación del currículo nacional, debe ser elaborada por el Ministerio de Educación y propuesta al Consejo para su aprobación.

Posteriormente, en el año 2010 el currículo que rige es resultado de una reforma mayor en su estructura y contenidos establecida en 1996 para la educación básica (grados 1 a 8) y en 1998 para la educación secundaria (grados 9 a 12); así como de un ajuste de las secuencias, formatos y contenidos, de parte importante de sus áreas, que es realizado en 2009 (Mineduc, 2009). Los procesos políticos y técnicos de generación de estas dos instancias de diseño y definición del currículo, reforma y ajuste, tienen dimensiones de continuidad como de diferencia con el proceso anterior. El proceso de generación de la reforma del currículo en los años Noventa tiene dos rasgos que lo singularizan. Se trata de un proceso prolongado, que abarca los períodos 1992-1995 para el caso de la educación básica y 1996-1998 para el de la educación media. En ambas fases hay participación de importantes instancias extra campo educacional, que articulan y representan a los campos político y del mundo de la producción. Asimismo,

respecto al campo escolar y el actor profesorado, no hubo procesos de consulta sistemáticos respecto al currículo de la educación básica, pero sí respecto al de la educación media, los que fueron tanto a grupos de profesores especialistas de cada disciplina, como al universo de los establecimientos de educación media existentes en 1997.

Lo señalado tuvo lugar a través de tres instancias:

i) Una Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994), instancia políticamente plural e institucionalmente de espectro especialmente amplio, convocada por el Presidente de la República, que convino y explicitó un marco valórico para la educación escolar, que posteriormente constituyó la base de los objetivos transversales del marco curricular.

ii) Un proceso de Consulta Nacional (junio-agosto 1997) sobre una propuesta de currículo para la Educación Media elaborada por el Ministerio de Educación, que incluyó a poco más de medio centenar de instituciones (entre ellas una decena de universidades, el Colegio de Profesores, la Confederación de la

Producción y del Comercio, las Fuerzas Armadas, la Iglesia Católica, la Masonería), y al total de los establecimientos secundarios del país.

iii) Un proceso prolongado (1995-1997) en que participan distintas agrupaciones gremiales del campo productivo que, en diálogo con el Ministerio de Educación e instituciones universitarias, produjeron definiciones de perfiles de egreso para cada una de más de cuarenta especialidades que organizan la nueva educación media técnico-profesional (Gysling, 2003).

Las preguntas de fondo sobre el qué del currículo -¿qué selección de contenidos para qué aprendizajes? ¿fundados en qué requerimientos?-, han sido abordadas por los procesos de reforma y ajuste curriculares de Chile en el último tiempo, considerando tendencias seculares de la sociedad del conocimiento y los requerimientos que plantea la historia política reciente del país, así como la comparación sistemática con reformas curriculares de países del primer mundo y Latinoamérica.

La respuesta a ambas interrogantes fue en dirección de que las tendencias seculares aludidas exigían al sistema escolar del país mayor capacidad para formar sea en unas nuevas habilidades, o con mayor nivel e intensidad en unas habilidades que han sido objetivos de aprendizaje tradicionales: capacidad de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio. Desde la historia reciente del país, la exigencia era de énfasis en el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas basadas en la valoración de la democracia y de los derechos humanos. Ambos ejes de requerimientos pueden observarse en cómo el currículo respondió respecto de la necesidad de educar para vivir en el cambio. ¿Cómo pueden ser niños y jóvenes preparados para ello?, ¿Qué herramientas necesitan? Los fundamentos del Marco curricular, plantean que la experiencia escolar debe ayudar a los jóvenes a orientarse en un mundo cambiante y entregarles bases seguras para ello. No hay evidentemente una asignatura y menos unos contenidos específicamente dedicados a comunicar una adecuada relación con el cambio.

Más bien, el conjunto del currículo intenta proveer bases de conocimiento y herramientas intelectuales para una comprensión adecuada de la historia contemporánea -fundamentalmente provista por el área de Historia y Ciencias Sociales-, como de las relaciones ciencia-tecnología y sociedad; proveer una formación moral y actitudinal fundada en valores de “iniciativa personal, creatividad, trabajo en equipo, espíritu emprendedor y relaciones basadas en la confianza mutua y responsable” (Mineduc, Marco Curricular, 2009); proveer, a través de todas las asignaturas, los fundamentos y método del aprender a aprender, o de una relación pro-activa con la información, el conocimiento y el aprendizaje; y ofrecer, asimismo, oportunidades de aprendizaje de visiones diferentes a las propias, de modo de formar a personas abiertas y flexibles a la vez que autónomas y con un sentido crítico, que les permita discernir entre múltiples opciones.

En lo que respecta a habilidades y actitudes relacionadas con la democracia y los derechos humanos, el cambio se funda en que las nuevas

demandas a la educación requieren pasar desde la tradicional educación cívica planteada en una asignatura en Educación Media, referida a conocimientos sobre la estructura y funcionamiento del sistema de gobierno, a una formación ciudadana, más inclusiva y más profunda. De hecho, en términos de la literatura académica internacional sobre la materia, de acuerdo a Kerr (citado en Cox, 2011), el cambio fue de una concepción minimalista de formación ciudadana (una sola asignatura, centrada en conocimientos, didácticamente impartidos) a una concepción maximalista (distribuida en varias asignaturas, centrada tanto en conocimientos como habilidades, participativamente aprendidos).

En la actualidad y en materia de Currículum Nacional, es el Consejo Nacional de Educación a quien le corresponde aprobar, formular observaciones fundadas o, de ser necesario, rechazar las Bases Curriculares elaboradas y propuestas por el Ministerio de Educación para cada uno de los niveles de la educación regular, y para las formaciones diferenciadas que existan o pudieren crearse en educación media, para las modalidades de educación de adultos y

especial o diferencial, y para las modalidades que pudieren crearse. Asimismo, debe aprobar, formular observaciones fundadas o, de ser necesario, rechazar los Planes y Programas de Estudio para la educación básica y media, y para la educación de adultos, elaborados por el Ministerio de Educación, los cuales son obligatorios para aquellos establecimientos que no tengan propios.

Los establecimientos educacionales pueden elaborar planes y programas propios, los que deberán contar con la aprobación del Ministerio de Educación. El Consejo, por su parte, es la única instancia que tienen los establecimientos para reclamar las decisiones del Ministerio de Educación sobre objeciones o rechazos a planes y programas propios que hayan sido presentados.

También, con el propósito de garantizar la calidad y equidad de la educación, el Consejo debe aprobar las adecuaciones curriculares para poblaciones específicas incluidas entre otras, los pueblos originarios y los talentos.

A comienzos del presente año, el Consejo Nacional de Educación aprobó una modificación curricular, que establece que las asignaturas de Historia y

Geografía y Educación Física no serán obligatorias para tercero y cuarto medio.

Además, se establecieron dentro del plan obligatorio, las siguientes asignaturas:

Lengua y Literatura, Matemática, Inglés, Ciencias para la Ciudadanía, Educación

Ciudadana y Filosofía. Plan que comenzará a regir el 2020 para los terceros

medios y el 2021 para los cuartos medios.

Esta modificación curricular ha sido fuertemente cuestionada por diversos actores de la sociedad y defendida por las autoridades gubernamentales del sector educacional. Esta controversia permite constatar la subjetividad que subyace a la elaboración del currículo educacional y también explica su evolución en concordancia con los cambios históricos que ha experimentado el país y, en consecuencia, responde a una mirada de carácter político y nacional, acerca de la educación que intenta impartir, para formar ciudadanos de acuerdo a esa mirada.

Este elemento podría resultar invasivo en relación con las y los estudiantes extranjeros, portadores de una cultura diferente. Esta situación podría traducirse

en que las prácticas pedagógicas, resultasen poco significativas para estos estudiantes extranjeros.

2.5.2 Rol formativo de la escuela. Existe en la actualidad bastante consenso en que la escuela debe responder a los desafíos sociales contemporáneos. Al respecto, Bruner (1996), señala que aquello que se resuelve hacer en la escuela sólo tiene sentido cuando se lo considera en el contexto más amplio de lo que la sociedad intenta conseguir a través de su inversión educacional en los jóvenes (Bruner, 1996). Es cierto que mucho de lo que ocurre en el proceso de enseñanza formal depende de decisiones profesionales tomadas por profesores y otros agentes educativos, pero la escuela no puede ser un sistema cerrado. En particular, y dado el papel fundamental que tiene esta en la formación de ciudadanos, todos los miembros de la sociedad tienen derecho a pronunciarse respecto de qué deben aprender los niños durante su escolarización, al menos en el sentido de cuál es el ideal de persona que ha de inspirar y guiar la tarea educativa. Establecer los fines de la educación, sobre todo los de la

educación pública, no es prerrogativa ni de los educadores ni de los políticos ni de ningún grupo específico de ciudadanos, sino de la sociedad en su conjunto. (Dewey, 2007; Peña 2013).

De acuerdo a esto, la ciudadanía toda tiene el derecho de participar en la decisión de qué modelo de persona y de sociedad ha de inspirar la formación impartida en las escuelas. O dicho de otro modo, las expectativas que una sociedad tiene respecto de su sistema escolar, especialmente aquellas asociadas a sus fines últimos, constituyen parte importante de lo que debiera tenerse en cuenta al momento de diseñar políticas públicas en educación.

Sin embargo, para algunos autores, como Bourdieu y Passeron (1979), la escuela posee una función cultural e ideológica, que rutiniza la cultura escolar dado que transmite, inculca y conserva la cultura sin aceptar ningún tipo de opinión. Siguiendo esta lógica, estos autores postulan que la escuela enseña una cultura de un grupo social determinado que ocupa una posición de poder en la estructura social (Posiciones divergentes), la que se reproduce a través de una

acción pedagógica, las que tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural ante esos grupos o clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura social, definida como la reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases, lo cual se vería fomentado fuertemente en la escuela. De esta forma consideran que el hecho de que perduren los sistemas socio-económicos de la sociedad moderna está ligado con la reproducción cultural arbitraria, la que a su vez contribuye a la reproducción social. La escuela tiene la misión de inculcar, transmitir y conservar la cultura dominante, al imponer un paradigma cultural, en este sentido la educación intenta reproducir la estructura social y sus relaciones de clase además de esconder su falta de libertad al enmarcar sus ideologías de acuerdo al régimen imperante.

Sin embargo, y en oposición a este planteamiento, encontramos el pensamiento de la académica argentina (radicada en México) Estela Quintar, para quien el espacio pedagógico dejó de ser un espacio reducido a lo escolar, emergiendo como una posibilidad de lucha y resistencia por la voz, por el derecho

a pensar, por la necesidad existencial de ser autónomos y poder elegir cómo ser y vivir ese ser, por la identidad y la memoria que permite mayor conciencia histórica y sentido de futuro. En este sentido, para Quintar, se trata de un espacio esperanzado y una promesa constante desde dónde poder contribuir al cambio de nosotros mismos, de nuestro entorno, y desde allí de nuestras sociedades. (Quintar, 2008).

Pero Quintar (2008) también plantea una interrogante, al hacer una crítica a la forma de enseñar en las escuelas, caracterizándola de formar en pequeño, pensar en pequeño y la denomina “pedagogía del bonsái”, haciendo referencia a la técnica oriental que reduce mutilando, manipulando cuidadosamente al árbol, con seguimiento y calidad , cosa que ocurriría con el pensamiento en las escuelas. Al igual que el bonsái hace a un sauce, que podría ser un gran sauce, por ejemplo, y termina siendo un pequeño sauce.. Pero no es un árbol que busca expandirse, que se abre espacio, que crece, que abarca, que es parte del paisaje; es un árbol que está fuera de su contexto y se puede acomodar en cualquier lugar.

Para la autora, la pedagogía del bonsái es la extremada organización de las prácticas como enseñantes, para que se puedan aprender en términos de asimilar y acomodar sin desajuste, sin desequilibrio, sin sujeto de sentido. Y ante esta perspectiva, propone una pedagogía de la potenciación, una pedagogía que trabaje la memoria, la historia y el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad. Al no hacerlo, según ella, se estará condenado al desplazamiento de la propia identidad. Esta denominada pedagogía de la potencia, asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro. (Quintar, 2008).

Esta forma de pedagogía, promueve la construcción de conocimiento desde otro lugar, desde el lugar del sujeto y su subjetividad, y por ende desde su especificidad histórica, desde su contexto, desde su mundo de vida. Esta mirada de la enseñanza se traduce en una práctica no parametral; es decir, provocar

vacíos de saber para que ese vacío sentido se convierta en un dispositivo de construcción y producción de conocimiento. (Quintar, 2008).

2.5.3 Anclaje familiar. Sin duda, la familia constituye un eslabón fundamental para la integración de estudiantes extranjeros en el sistema educativo, y por tanto, para el efectivo desarrollo de habilidades interculturales. Es el primer agente socializador y educador, ya que en ella se adquieren los valores y las normas sociales (Daniel, 2011; Garreta, 2008). En el caso de las familias inmigrantes es necesario comprender el esfuerzo realizado para incorporarse y para incorporar a sus hijos en el contexto chileno, pero al mismo tiempo por conservar sus raíces culturales. Por tanto, la educación debería tener por objeto realizar una articulación cooperativa entre familia migrada y escuela, lo que contribuiría en gran medida a la integración (González, 2007; Gorsky, 2005), y consecuentemente al desarrollo de habilidades interculturales.

2.5.4 Formación docente. La formación del profesorado es un aspecto clave en la educación intercultural y la integración. El aumento de alumnos

procedentes de países latinoamericanos en las aulas chilenas implica la adopción de medidas pertinentes respecto a la formación específica del profesorado. Es indudable que los docentes tienen un rol fundamental a la hora de integrar a los estudiantes extranjeros en el sistema educativo (Bartolomé, 2002). Sin embargo, no cuentan con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo este proceso de forma idónea, pues se requiere el desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y didácticas específicas para las que tal vez no estén formados. Son ellos quienes deben promover las innovaciones curriculares e incorporar contenidos de temas orientados a la diversidad y pertenencia cultural, pero también deben desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la reflexión y el análisis intercultural en el alumnado. Así pues, este profesorado primero tiene que asumir e integrar las creencias filosóficas, educativas y sociales que comporta un planteamiento intercultural (Jordán, 2004). Se debe considerar que este profesorado es fruto de una educación monocultural, y ha sido formado para trabajar con un alumnado homogéneo. De aquí que algunos profesores se han visto sorprendidos tanto por el ingreso de

estudiantes extranjeros en sus centros educativos como por las escasas herramientas de formación profesional con que cuentan para asumir el desafío de educar desde la interculturalidad. La importancia de este aspecto radica, principalmente, en que un aula intercultural sensibilizada hacia la diferencia étnica, proporciona a cada estudiante la oportunidad de entender y apreciar su propia cultura, sin dejar de reconocer sus similitudes y diferencias con otras culturas y las perspectivas de la sociedad en la que conviven.

Los factores esenciales que un profesor debe considerar en un aula intercultural según Atwater (2010) son:

- Tomar conciencia de forma explícita de la influencia cultural que producen las diferentes culturas que conviven en la sociedad de acogida.
- Considerar la relevancia del contenido académico para integrar a los diversos grupos culturales.

- Desarrollar las competencias y habilidades idóneas

para comunicarse eficazmente con las otras culturas

(Atwater,2010).

Es habitual creer que solo el profesorado que trabaja en escuelas con notables diferencias étnicas o raciales debe desarrollar competencias interculturales. Sin embargo, todos los docentes pueden preparar al alumnado para convertirse en ciudadanos competentes en una sociedad multicultural, diversa e inclusiva, con respecto a los alumnos migrantes y a su integración en el sistema escolar. (Bartolomé, 2002).

Capítulo 3: Marco Metodológico

3.1 Enfoque y tipo de investigación.

El presente trabajo busca determinar en qué medida los discursos contenidos en la Unidad IV del programa de estudios de 2º año medio, en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y los de los planes de formación ciudadana elaborados por los liceos Eugenio Pereira Salas y Enrique Backausse de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, permiten el desarrollo de habilidades interculturales al interior de sus comunidades educativas. Para esto se analizó el sustrato discursivo e ideológico presentes en estos planes y en la unidad mencionada, identificando proximidades y distancias entre ellos, como asimismo, comprender la relación dialógica entre estos instrumentos y el desarrollo de habilidades interculturales, como también el actual marco legal en materias migratorias y educacionales. En consecuencia el diseño, la estructura o estrategia utilizada para la presente investigación tiene un enfoque cualitativo puesto que fundamentalmente la problemática de la investigación invita a analizar, reflexionar

e interpretar la información y sustrato ideológico que se encuentra presente en discursos oficiales, tanto de carácter centralizado o estatal, como en los instrumentos elaborados por las propias comunidades educativas ya mencionadas, además de la legislación vigente y convenios internacionales, para vincularlos con el desarrollo de habilidades interculturales. Al mismo tiempo es una investigación de tipo documental, ya que la información se extrae directamente de las fuentes.

Por otra parte y tratándose de un trabajo de carácter cualitativo, y considerando el tipo de pregunta que se pretende resolver, la presente investigación tiene un carácter más bien descriptivo-interpretativo, ya que buscó detallar los elementos que inciden en el problema de investigación y a partir de estos hacer inferencias que permitieran arribar a conclusiones que le dieran respuesta.

Por otra parte, es preciso señalar que una de las características del diseño cualitativo es ser inductivo, lo que permite cierta flexibilidad a medida que avanza

la investigación. Olabuénaga (1996), expresa esto muy bien cuando señala el “investigador define su problema como el sondeador que busca agua, gas o petróleo y decide el punto de perforación para iniciar su búsqueda. (p. 54). En el caso de la presente investigación, podríamos señalar que el “punto de perforación” se sitúa en los planes de formación ciudadana, la Unidad IV del programa de estudios de 2º año medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Geografía y su relación con el desarrollo de habilidades interculturales. En consecuencia la categoría de análisis utilizada es precisamente inductiva.

Sin embargo, también es necesario tener en cuenta lo planteado por Marshall (1990), cuando señala que cada forma de mirar un fenómeno social conlleva una serie de supuestos respecto de lo que es la realidad y de la relación del investigador con esta realidad. De esto se desprende la subjetividad del enfoque de investigación cualitativa, porque al entender e interpretar que está sucediendo en la realidad social, no podemos abstraernos de nuestra propia historia, de nuestras creencias y de nuestros contextos históricos y culturales. Y

para el caso del presente trabajo, esta subjetividad arranca de la experiencia vivida durante más de 4 años en escuelas municipales de la misma comuna de los establecimientos ya descritos, y por tanto, de similares características y contextos, lo que permite tener una aproximación, opinión o valoración previa de la realidad investigada.

3.2 Técnicas de recolección de la información.

La información se obtiene principalmente a través del análisis e interpretación de los discursos que se encuentran presentes en los siguientes documentos e instrumentos:

Planes y programas de estudios. Específicamente la Unidad IV del Programa de estudios de 2do. año medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Planes de formación ciudadana. Específicamente los elaborados por los liceos Enrique Backausse y Eugenio Pereira Salas, dependientes de la I. Municipalidad de Pedro Aguirre Cerda, correspondientes al año 2019.

Para la realización de este análisis de discurso, se han tenido en consideración, a su vez, la información, disposiciones, orientaciones, fines o instrucciones presentes en los siguientes dispositivos:

Leyes.

- Ley 20.911, promulgada el 28 de marzo de 2016, que obliga a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado a implementar un Plan de Formación Ciudadana y en especial el objetivo de esta ley.
- Ley 20.370, publicada el 12 de septiembre de 2009, que establece la Ley General de Educación.
- Ley 20.845 de Inclusión Escolar, de 2015.
- Convenciones internacionales. En especial la Convención Internacional sobre Protección de los Derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias, del año 2003. Y la

Convención Internacional sobre los Derechos del niño, ratificada por Chile el año 1990.

- Informes. Informe sobre denuncias de estudiantes migrantes, de la Superintendencia de Educación del año 2016.
- Circulares y otros.
- Mensaje presidencial 312-363 de fecha 8 de mayo de 2015, con el que se presenta al Congreso el proyecto ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana.
- Ordinario presidencial 009 de septiembre de 2008, sobre Política Nacional Migratoria.

3.3 Metodología de análisis.

En la presente investigación se ha utilizado el análisis crítico de discurso. El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos (van Dijk, T. 2016).

Para van Dijk (2016), el ACD como práctica analítica, no es una orientación investigativa entre muchas otras en el estudio del discurso. En lugar de eso, es una perspectiva crítica que puede ser encontrada en todas las áreas de los estudios del discurso, incluyendo la gramática del discurso, el análisis conversacional, la pragmática del discurso, la retórica, la estilística, el análisis narrativo, el análisis de la argumentación, el análisis multimodal del discurso y la semiótica social, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación o la psicología del procesamiento del discurso, entre otras. En otras palabras, el Análisis Crítico del Discurso es el estudio del discurso con una “actitud” .

Fairclough y Wodak (1997) resumieron las características principales del

Análisis Crítico del Discurso de la siguiente manera:

- El ACD aborda problemáticas sociales.
- Las relaciones de poder son discursivas.
- El discurso constituye sociedad y cultura.
- El discurso tiene implicancias ideológicas.
- El discurso es histórico.
- La relación entre texto y sociedad es mediada.
- El análisis discursivo es interpretativo y explicativo.
- El discurso es una forma de acción social.

Por otra parte, van Dijk (1993), sostiene que los miembros de los grupos sociales e instituciones más poderosas, y especialmente sus líderes, tienen acceso más o menos exclusivo al control sobre uno o más tipos de discurso público. Así, los académicos controlan el discurso académico, los profesores el discurso educacional, los periodistas el discurso de los medios, los abogados el

discurso legal, y los políticos el de la política y otros discursos políticos públicos.

Aquellos que tienen más control sobre más -y más influyentes- géneros discursivos (y más propiedades discursivas) son, según este autor, también más poderosos.

Coincidiendo en parte con lo anterior, Garretón (2007) valora la importancia de analizar los discursos que circulan y son generados por la sociedad civil, señalando que son una pista importante para categorizar sociológicamente las visiones de sociedad civil que están en juego.

Esta convicción de considerar útil leer los discursos para leer la realidad social, plantea una perspectiva nueva y alternativa a la de la filosofía de la conciencia respecto de los objetos de estudio y la objetivación de lo conocido. Se podría decir que con esta nueva lectura se pasa de un paradigma que ponía las ideas y la introspección racional en el centro de la observación certera del mundo, a otro que prioriza la observación y el análisis de los discursos. Esto implica un cambio epistémico radical en la mirada científica. Como señala Ibáñez (2003), la

dicotomía mente/mundo es reemplazada por la dualidad discurso/mundo. En esta visión, el lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social. Es lo que se conoce como la concepción activa del lenguaje, que le reconoce la capacidad de hacer cosas (Austin 1982) y que, por lo mismo, nos permite entender lo discursivo como un modo de acción. Por consiguiente lo social como objeto de observación no puede ser separado ontológicamente de los discursos que en la sociedad circulan. Estos discursos, además y a diferencia de las ideas, son observables y, por lo mismo, constituyen una base empírica más certera que la introspección racional. Todo lo anterior permite afirmar que el conocimiento del mundo no radica en las ideas, sino en los enunciados que circulan. Como se aprecia, este paradigma le reconoce al lenguaje (discursos) una función no sólo referencial (informativa) y epistémica (interpretativa), sino también realizativa (creativa), o, generativa (Echeverría 2003).

Según Ruth Wodak y Michael Meyer (2003) el lenguaje corresponde a una práctica social donde la relación entre lenguaje y poder se analiza en las relaciones de dominación, discriminación, poder y control expresado en el lenguaje. Para ambos autores el análisis crítico de discurso se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene señalada, expresada, legitimada, etc., por los usos del lenguaje (es decir, en el lenguaje). Para ambos autores, “el lenguaje es considerado como un fenómeno social debido a que, no sólo los individuos sino también las instituciones y los grupos sociales poseen significados y valores específicos que se expresan de forma sistémica por medio del lenguaje”. (p. 29).

Esta concepción activa y realizativa del discurso, de la cual una parte inherente es su opacidad, es decir, aquello que no se declara explícitamente, pero que subyace al discurso, o si se quiere, su capacidad de ocultamiento, explica y hace que resulte justificado el análisis de los discursos que se producen y circulan en nuestra sociedad, puesto que constituyen una práctica social (Fairclough 1992,

1995). Es decir, nos permiten realizar acciones sociales y dada esta opacidad que los acompaña naturalmente, el análisis no sólo es útil, sino que resulta imprescindible.

3.4 Delimitación y criterio de selección de la muestra.

Se analizaron los planes de formación ciudadana de los liceos Eugenio Pereira Salas y Enrique Backausse, de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, en conjunto con los contenidos de la Unidad IV del programa de estudios de 2º año medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, contrastándolos con la posibilidad de permitir el desarrollo de habilidades interculturales en esas escuelas, en el marco de la legislación vigente, que también fue sujeta a análisis. Se seleccionaron estos establecimientos educacionales y sus planes de formación ciudadana, por corresponder a establecimientos de dependencia municipal y que además cuentan con un importante número (mayoritario o no) de estudiantes extranjeros. Por tanto el criterio de selección de estos establecimientos fue no probabilístico, es decir fue intencional, deliberado, en atención a que en ambos

casos (escuelas) se dan las condiciones, características y contexto, que permiten arribar a conclusiones en relación con el tema investigado.

CUADRO RESUMEN MARCO METODOLÓGICO

TIPO DE INVESTIGACIÓN	DOCUMENTAL
ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	CUALITATIVO
CARACTERÍSTICA	DESCRIPTIVA-INTERPRETATIVA
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	INDUCTIVO
METODOLOGÍA DE ANÁLISIS	ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	OBSERVACIÓN-ANÁLISIS-INTERPRETACIÓN
CRITERIO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA	NO PROBABILÍSTICO – INTENCIONAL

Capítulo 4: Análisis crítico de discurso

4.1 Categorías de análisis

Para una mejor realización de este análisis de discurso, se hace una aproximación a éstos, desde tres distintas categorías, de acuerdo a las descripciones que se detallan a continuación, sin perjuicio de poder hacerlo adicionalmente, cuando parezca necesario y oportuno, desde otras perspectivas.

4.1.1 Concepciones de interculturalidad

Descriptor: En esta categoría se buscará determinar cuáles son las concepciones y aspectos que se encuentran presentes en el discurso analizado, en relación con la interculturalidad, y especialmente aquellas que se aproximen a alguna de las perspectivas de interculturalidad señaladas por Catherine Walsh: Relacional, funcional o crítica (Walsh, 2009) y también a aquellas que puedan hacer referencia a un proceso de traducción de saberes, valores, creencias, etc. (Santos, B. de S., 2000).

4.1.2 Habilidades interculturales

Descriptor: Para esta categoría el foco de análisis estará puesto en aquellos aspectos del discurso, que hagan referencia a la capacidad de una persona que le permiten establecer relaciones de convivencia basadas en la alteridad, es decir, desde el descubrimiento de las concepciones del mundo y de los intereses del “otro” , para provocar de esta manera sentido colectivo y la construcción recíproca de nuevos saberes junto con la deconstrucción de exclusiones, principalmente desde una perspectiva étnico-racial y cultural.

4.1.3 Concepciones de Formación Ciudadana

Descriptor: En esta categoría se buscará establecer cuáles son las definiciones presentes en el discurso analizado, relativos a la formación ciudadana, en cualquiera de sus acepciones, pero especialmente en aquella que promueva una conciencia ética basada en los derechos humanos y un compromiso con los deberes y derechos de cada cual para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, desde una perspectiva que promueva la

interculturalidad como una habilidad para construir recíprocamente nuevos saberes.

4.2 Análisis Crítico del Discurso de la Unidad 4 del Programa de Estudios para 2º año medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Formación Ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad.

Para una mejor comprensión de este trabajo, se han seleccionado aquellas partes que se vinculan directamente con el tema investigado y que permiten dar respuesta a la pregunta de investigación, obviando por lo tanto aquellos aspectos que no guardan directa relación.

4.2.1 Bases curriculares del sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7º a 2º medio. Contextualización político-social.

La Unidad 4 del programa de estudios de segundo año medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se encuentra vigente desde el año 2018, fue elaborada por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, de acuerdo a las definiciones establecidas en las Bases Curriculares del mismo

sector de 2013 y 2015 (Decreto Supremo N° 614 y N° 369, respectivamente). El Ministerio de Educación plantea que a través de los objetivos de aprendizaje (OA), se definen la expectativa formativa que se espera que los y las estudiantes alcancen en cada asignatura. Que estos objetivos están integrados por conocimientos, habilidades y actitudes para que estos estudiantes alcancen un desarrollo armónico e integral, que les permita enfrentar el futuro con las herramientas necesarias para participar activa y responsable y crítica en la sociedad. (MINEDUC, 2016).

En consecuencia, las Bases Curriculares no entregan orientaciones didácticas específicas, sino que proveen un marco a nivel nacional, en términos de enfoque y expectativas formativas.

Ahora bien y considerando el período en que fueron estructuradas estas bases, por la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, es posible señalar que los discursos presentes en ella, recogen las directrices de los gobiernos de esos períodos, que fueron encabezados por el presidente Sebastián

Piñera (2010-2014) y la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018). Estos dos gobiernos forman parte de un proceso histórico de más largo alcance, iniciado tras el término de la dictadura militar, al que se ha denominado como de transición democrática, aun cuando hay discrepancias entre algunos historiadores, entre ellos Alfredo Jocelyn-Holt que asegura que la transición no existe como período histórico y postula que aún se vive en una especie de dictadura, al estar regidos por la Constitución de 1980, forjada durante la dictadura militar, y validada además (mediante reformas) por los gobiernos de la Concertación (Jocelyn-Holt, A. 2000).

Independiente de estas visiones acerca del período, se puede constatar que pese a que la construcción de estas bases curriculares para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se realiza bajo gobiernos de signos políticos distintos, no entraron en conflicto en relación con su base discursiva.

Volviendo a las bases curriculares de 7° a 2° medio, para Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la que se inserta la Unidad 4 del Programa de

estudios de 2º medio de la misma asignatura, cuyo discurso se analiza, estas plantean que:

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales está conformada por disciplinas que estudian desde diversas perspectivas al ser humano en el tiempo y en el espacio. Que el trabajo conjunto de estas disciplinas permite a los y las estudiantes desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad. La asignatura busca promover aprendizajes que representen un aporte significativo para enfrentar los desafíos de desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico, plural y cambiante. (Bases Curriculares, 2015, p. 176)

De acuerdo a las propuestas establecidas en estas mismas bases curriculares, se busca:

Contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Asimismo, personas con las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro. Al mismo tiempo, se espera entregar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos y ciudadanas activos(as) y respetuosos(as) de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos. (Bases Curriculares, 2015, p.176).

Por otra parte, se establecen los siguientes enfoques: Perspectiva multidisciplinar, pensamiento histórico, pensamiento geográfico y el desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los derechos humanos. Este último enfoque implica, de acuerdo a lo declarado, que:

Los y las estudiantes se reconozcan como ciudadanos y ciudadanas y desarrollen una predisposición favorable a participar en la vida en comunidad y a contribuir con su desarrollo, en el marco de una sociedad democrática, plural y diversa. Asimismo, implica la formación de una conciencia ética basada en el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas, el compromiso con el bien común y con el medioambiente.

(Bases Curriculares, 2015, p.176).

Por otra parte, estas bases curriculares para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, buscan que los y las estudiantes:

Conozcan el desarrollo histórico de los fundamentos sobre los que se sustenta la democracia representativa actual, y reconozcan que este sistema es la forma de organización política y de convivencia social que resguarda de mejor manera los derechos fundamentales de hombres y mujeres, y permite el respeto a los derechos humanos. (Bases Curriculares, 2015, p.178).

En el discurso presente en este último párrafo, se asegura que la democracia representativa es la forma de organización política que resguarda de mejor manera los derechos humanos, sin embargo no se alude de manera referencial o comparativa a otras formas de organización, como pudiera ser, por ejemplo, las características de la democracia participativa, presente en otros países de América Latina.

Continuando con lo expresado en estas bases curriculares, en términos de expectativas formativas, se espera que:

Los y las estudiantes conozcan los derechos humanos y los principios sobre los cuales se sustentan, y que se reconozcan como sujetos de derecho. Asimismo, que puedan reconocer que Chile se rige por un Estado de derecho que permite velar por el respeto y resguardo de los derechos humanos. En esta misma línea, se espera que profundicen sus conocimientos sobre las instituciones que conforman nuestra organización política y social, que conozcan las distintas formas que tienen de participar en ellas y que aprecien su importancia para el desarrollo de una sociedad democrática. (Bases Curriculares, 2015, p.178).

Además, promueven:

El desarrollo de valores y de habilidades cívicas, para la formación de estudiantes comprometidos y comprometidas con el bien común, con el sistema democrático y con el respeto de los derechos humanos y la diversidad, capaces de solucionar pacífica y constructivamente los conflictos mediante el diálogo, la argumentación y el intercambio de ideas. (Bases Curriculares, 2015, p.178).

En el párrafo anterior se habla de “habilidades cívicas” , aun cuando en los últimos años ha operado un cambio de paradigma desde la Educación Cívica como conocimiento, hacia la Formación Ciudadana como competencia.

De este cambio paradigmático da cuenta un informe del propio Ministerio de Educación de 2004, en el que se señala que a principios de los años ochenta, el gobierno militar cambia el Plan de estudios que se encontraba vigente y restablece

la Educación Cívica como asignatura independiente. En este mismo Informe se agrega que en 1998, vuelve a desaparecer la “Educación Cívica” como asignatura independiente, y se incorpora el concepto de Formación Ciudadana a lo largo de todo el currículum escolar, incluyendo no sólo conocimientos, sino también habilidades de manejo de la información, habilidades de pensamiento (reflexión crítica, capacidad de formular opiniones) y actitudes concordantes con un régimen democrático, tales como, pluralismo, respeto por el otro, y valoración de los derechos humanos. (MINEDUC, 2004).

4.2.2 Descripción de la Unidad 4 del Programa de Estudios para Segundo año medio para Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En términos generales, los Programas de Estudios, de acuerdo a las definiciones del Ministerio de Educación, entregan una propuesta pedagógica para la implementación de las Bases Curriculares para aquellos establecimientos que optan por no generar programas propios. Estos Programas, por lo tanto, son una herramienta de apoyo para las y los docentes. (MINEDUC, 2015).

Y es precisamente en el Programa de estudios de 2º medio, para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el que se encuentra inserta la Unidad 4, cuya base discursiva será analizada, en conjunto con los discursos contenidos en los Planes de Formación Ciudadana de los Liceos Municipales Eugenio Pereira Salas y Enrique Backausse de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, para determinar si apreciados en conjunto, permiten el desarrollo de habilidades interculturales al interior de sus comunidades educativas, entendiendo por “habilidades interculturales” , como la capacidad, competencia o aptitud de una persona, que le permiten establecer relaciones de convivencia basadas en la comprensión y el descubrimiento de otras identidades culturales. Además, con plena conciencia que cada cultura es portadora de determinadas concepciones, creencias, saberes y costumbres y, por tanto, cada cual es un aporte valioso en la construcción de un nuevo tipo de sociedad, más justa, inclusiva e igualitaria, sin que los cánones culturales de unos, se impongan por sobre los cánones culturales de otros. (Santos, B. de S., 2000).

Para el análisis de discurso de la Unidad, se tomarán en cuenta aquellos aspectos que se relacionan con el tema investigado, a la luz de las categorías de análisis ya descritas.

Esta Unidad 4 del Programa de Estudios de 2º medio, para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se estructura de la siguiente manera: En primer lugar se establece su propósito general, luego se describen los objetivos de aprendizaje, asociados al desarrollo de habilidades en el área del Pensamiento Temporal y Espacial; Análisis y Trabajo con Fuentes; Pensamiento Crítico y Habilidades de Comunicación. Finalmente se describen las actitudes que se busca fomentar.

De acuerdo a esto, en el propósito general de la unidad 4 se señala que:

El énfasis estará puesto en las temáticas asociadas al núcleo de formación ciudadana, en tanto se trabaja el concepto de derechos humanos y sus características de universalidad, indivisibilidad,

interdependencia e imprescriptibilidad; Estado de derecho; Constitución; división de los poderes del Estado; respeto a los derechos humanos; y gobernabilidad, representación, participación ciudadana y convivencia pacífica. Del mismo modo, se profundiza en los desafíos pendientes para el país, tales como la reducción de la pobreza y la desigualdad, el garantizar los derechos de los grupos discriminados, la promoción de un desarrollo sustentable, el perfeccionamiento del sistema político, el fortalecimiento de la relación con los países vecinos, y los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos. (Programa de Estudios 2º medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2015, p. 242).

Según lo descrito en esta Unidad 4 del Programa de Estudios para 2º medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se promueven las siguientes habilidades: Pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y habilidades de comunicación.

En relación con las actitudes que el discurso de esta Unidad 4 busca promover, se detallan:

1. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.

2. Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, la Unidad espera que los y las estudiantes sean capaces de analizar el concepto de derechos humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección.

(Programa de Estudios 2º medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2015, p.245).

4.2.3 Primera categoría de análisis: “Concepciones de Interculturalidad”.

En el discurso que se encuentra presente en el propósito de la Unidad 4, se establece: “Trabajar de forma prioritaria la diversidad social de la sociedad chilena, promoviendo la libertad y dignidad humana, reconociendo las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación” . (MINEDUC, 2015, p.242).

En forma explícita el discurso presente en el propósito de la Unidad 4, le reconoce al proceso de globalización la capacidad de evitar toda forma de discriminación. Y aunque la globalización ha significado riquezas o bienestar para un grupo de personas, también mantiene a un importante número de personas en la pobreza. Y es posible sostener, que en un mundo globalizado, la pobreza es una forma de discriminación. Esto se desprende de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social (Copenhague, 1995) que denominó la exclusión social como un proceso dentro del cual grupos enteros de la sociedad se encuentran privados de una participación real, haciendo referencia a la globalización. Según este informe

la cantidad de gente excluida de la participación en la economía y de la sociedad en general es excesiva. (Informe Cumbre Copenhague, 1995). En otras palabras, existen voces y también cifras y datos, en la mayoría de los países del mundo, que ponen en duda los supuestos beneficios del proceso de globalización. Y dentro de estos grupos que pueden verse afectados por situaciones de exclusión e incluso discriminación, se encuentran las familias migrantes de cada país, especialmente los y las estudiantes. Al decir Tijoux (2008), refiriéndose a niños y niñas migrantes, aun cuando las reglamentaciones señalan la existencia de derechos y libertades, la discriminación opera en la vida de estos niños y niñas, transformando sus vidas negativamente.

En consecuencia, otorgarle a la globalización la capacidad de evitar formas de discriminación, incluida aquellas de la que es objeto la población migrante, es navegar por los planteamientos de Catherine Walsh, que siguiendo los planteamientos de Tubino, concibe una interculturalidad de tipo funcional. Desde esta perspectiva, que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, la

interculturalidad es funcional al sistema existente, ya que no toca las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas del juego. Para este autor, en los esquemas actuales del Estado-nación homogéneo no es posible hacer interculturalidad. Señala que la opción por la interculturalidad es opción por un modelo alternativo de Estado que sirva como marco de referencia que estimule la construcción de formas de convivencia entre los diferentes que sean más justas y dignas. (Tubino, 2005).

El discurso de esta Unidad 4, en consecuencia, se alinea con un modelo de sociedad, de tendencia neoliberal, en atención a que esta es la tendencia que se encuentra a la base del proceso de globalización.

4.2.4 Segunda categoría de análisis: “habilidades interculturales”.

Una de las actitudes promovidas en el discurso de la Unidad 4, establece:

Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales

de todas las personas, sin distinción de raza o etnia,

nacionalidad, situación socioeconómica, idioma,

ideología u opinión política, religión o creencia,
sindicación o participación en organizaciones gremiales
o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado
civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o
discapacidad. (MINEDUC, 2015, p.245).

El discurso de esta Unidad 4, pone el énfasis en los conceptos “respetar y defender”, que en su acepción general se encuentran asociados a una valoración, deferencia o consideración hacia algo o alguien. Y, tratándose de diferencias culturales, étnicas, religiosas, de creencias, de formas de relacionarse, de costumbres, etc., más que una valoración, que se encuentra en la esfera de las actitudes, es necesario poder desarrollar en los y las estudiantes la habilidad de descubrir y comprender que otras formas culturales, otros sistemas de creencias, pueden enriquecer las visiones propias, en un proceso recíproco de traducción de saberes, siguiendo los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos (2000) en su conceptualización de “Hermenéutica Diatópica” o lo manifestado por Catherine Walsh (2002) en el sentido de tener la capacidad de construir un “nosotros”.

En consecuencia, el discurso situado en la Unidad 4, en relación con las diferencias étnico-raciales y culturales, promueve una actitud que se encuentra adscrita más bien a la noción de multiculturalismo, en el sentido de dirigir su foco de atención en el respeto por las diferencias, sin promover el desarrollo de habilidades interculturales, entendidas como interacción, comprensión y descubrimiento de estas diferencias, elemento clave para generar una educación verdaderamente inclusiva, de la forma en la que se ha desarrollado el concepto en el presente trabajo de investigación.

4.2.5 Tercera categoría de análisis: “Concepciones de Formación Ciudadana”.

En el discurso inmerso en la descripción de los propósitos de la Unidad 4, se señala que:

Se profundizará en los desafíos pendientes para el país, tales como la reducción de la pobreza, la

desigualdad y el garantizar los derechos de los grupos

discriminados”. (MINEDUC, 2015, p. 242).

La referencia que se hace en el párrafo anterior, en relación a los desafíos pendientes que tiene el país, queda corroborada con el Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de 2015 que ubica a Chile como el país de esta organización con mayor desigualdad de ingresos. En este Informe se hace presente que los ingresos del 10% más rico en Chile son 26 veces más altos que los del 10% más pobre y que la desigualdad sólo ha disminuido un punto desde mediados del 2000. (Informe Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2015).

En consecuencia, en el discurso de la Unidad 4 del Programa de Estudios para 2º medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, si bien se proclama que la democracia representativa es la forma de gobierno que garantiza de mejor manera los derechos de las personas y le otorga a la globalización bondades para evitar toda forma de discriminación, también se hace un reconocimiento de los

desafíos que se encuentran pendientes en el país, tales como la reducción de la pobreza, la desigualdad y garantizar los derechos de los grupos discriminados. No obstante, el discurso no cuestiona que estos “desafíos pendientes” , puedan ser el resultado o la consecuencia del sistema de gobierno aplicado en los últimos años y del propio proceso de globalización.

En síntesis, y de acuerdo a las categorías de análisis aplicadas, se puede constatar que la base discursiva, tanto explícita como ocultamente, de la Unidad 4 del mencionado Programa de Estudios, responde a una concepción de ciudadanía que es funcional al proceso de globalización y al modelo de desarrollo económico, de competencia y libre mercado, que le subyace.

4.3 Análisis Crítico de la base discursiva de los Planes de Formación Ciudadana de los liceos Eugenio Pereira Salas y Enrique Backausse, de la comuna de Pedro Aguirre Cerda.

4.3.1 Contextualización Ley 20.911, que crea los Planes de Formación Ciudadana.

Ante una serie de casos de corrupción que fueron de público conocimiento (caso Caval, caso Penta, entre otros), el año 2015, la entonces presidenta de la República Michelle Bachelet, convocó un Consejo Asesor para diseñar y proponer un marco institucional que regulara los negocios y las actividades políticas.

El Informe del Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción presentó, el 24 de abril de 2015, un total de 236 medidas en cinco grandes áreas: prevención de la corrupción, regulación de conflictos de interés, financiamiento de la política, confianza en los mercados e integridad ética y derechos ciudadanos. Casi dos semanas después, la Presidenta anunció su agenda de probidad y transparencia, tomando varias de las recomendaciones presentadas en el Informe. Una de estas iniciativas fue la promulgación de la ley 20.911, publicada el 02 de abril de 2016, que obliga a todos los establecimientos educacionales reconocidos por el estado a contar con un Plan de Formación Ciudadana, que:

Integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. En el caso de la educación parvularia, este plan se hará de acuerdo a las características particulares de este nivel y su contexto, por ejemplo, a través del juego. (Ley 20.911, 2016, p. 1).

Los preceptos de esta Ley fueron, de cierta manera, el mandato que recibieron las escuelas y liceos del país para elaborar e implementar sus planes de Formación Ciudadana.

4.3.2 Plan de Formación Ciudadana Liceo Eugenio Pereira Salas, descripción.

El Plan de Formación ciudadana del Liceo Eugenio Pereira Salas, reproduce en su primera parte, los objetivos expresados en la ley 20.911 que obliga a la implementación de estos planes. Luego hace una declaración institucional y señala que:

Desde la implementación de la LOCE, una de las materias más afectadas y rezagadas ha sido el área de la educación cívica, ya que se pretendía que este contenido fuera tratado transversalmente en las distintas asignaturas. Esta fragmentación de la educación cívica ha tenido una repercusión importante

en la sociedad, transformándose en el vehículo del desconocimiento sobre el funcionamiento del sistema político y las bases institucionales de nuestro país, alejando a los ciudadanos de sus responsabilidades políticas y del escenario de participación social.(Liceo Eugenio Pereira Salas, 2019, p 4).

El Liceo Eugenio Pereira Salas, en el apartado “Situación Institucional” de su Plan de Formación Ciudadana (2019), declara que como institución educativa:

Asume el desafío de revertir este quiebre entre ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, fomentando la participación de los estudiantes en temas de interés público y locales, promoviendo el conocimiento, la comprensión y responsabilidades del Estado de Derecho. Que creen en una comunidad

escolar realmente democrática y participativa, que valora la diversidad de opiniones y visiones de sus miembros, que se fortalece con ciudadanos activos capaces de aportar a la transformación de su comunidad local respetuosos de las diferencias culturales y sociales. Se proponen formar estudiantes comprometidos con una sociedad más justa, democrática y participativa, donde el ciudadano no debe ser sólo un concepto en el discurso, sino una realidad representada en una práctica significativa.

(Liceo Eugenio Pereira Salas, 2019, p 4).

Luego, este mismo Plan de Formación Ciudadana (2019), en el capítulo “Identificación de problemas” señala los inconvenientes que afectan el desarrollo de una gestión participativa al interior de la institución escolar, estableciendo como una problemática central el “insuficiente compromiso en la Comunidad

Educativa, que permita implementar prácticas para desarrollar una Formación Ciudadana basada en los Derechos Humanos y Deberes” , atribuyendo este hecho a varias causas: Falta de conocimiento de los docentes en cuanto a la Formación Ciudadana; Fuerte sentido de individualismo en los integrantes de la comunidad educativa y falta de propuestas creativas y permanentes.

En la sección “Formulación de objetivos” del Plan de Formulación Ciudadana, se describe el siguiente objetivo general:

Crear un compromiso en la Comunidad Educativa, que permita implementar prácticas que desarrollen la Formación Ciudadana, basada en los Derechos Humanos fortaleciendo el proceso formativo de conocimientos, habilidades y actitudes para convivir en una sociedad democrática con énfasis en la justicia social. (Liceo Eugenio Pereira Salas, 2019, p 7).

Finalmente, el Plan de Formación Ciudadana del Liceo Eugenio Pereira Salas, en el apartado “Planificación” , enumera las diversas acciones que se implementarán durante el año, asociando cada una de ellas a los objetivos de la Ley 20.911. Estas son:

Ejercicios electorales, creación cédula de identidad. Guiones metodológicos. Ensayos de sufragio

Cine foro: Historia de un oso, Machuca, La batalla de Chile, entre otras, para reflexionar unida a una acción de arte. Visita Museo de la Memoria. Actividades culturales de la nacionalidad.

Feria Intercultural: Se realizará una feria temática latinoamericana y caribeña. Cada curso expondrá un stand con características propias de un país determinado, exponiendo las relaciones y similitudes culturales entre los países: “Las fronteras son políticas” . (Esta acción se vincula con el objetivo de la Ley 20911 que se refiere a “fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país” .

Visita a la I. Municipalidad de Pedro Aguirre Cerda, conocer sus funciones y autoridades. Ruta cívica de Santiago, Palacio de la Moneda, Palacio de Tribunales, Intendencia, Ex Congreso, etc. (Esta acción se vincula con el objetivo que señala “Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes” .

La descripción de estas acciones es la parte final el Plan de Formación Ciudadana del Liceo Polivalente Eugenio Pereira Salas.

4.3.3 Primera categoría de análisis: “Concepciones de Interculturalidad” .

El discurso del Plan, en su planificación, implementa la realización de una Feria Intercultural, para que cada curso, en un stand, exponga acerca de las características propias de un país determinado. En relación con esta actividad, resulta pertinente recordar lo expresado por UNESCO, en el sentido que el multiculturalismo se conforma con la coexistencia, o bien espera que la convivencia social surja del respeto y la aceptación del otro, a diferencia de la

perspectiva intercultural que sitúa la interacción en el centro de su interés, procurando lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales (UNESCO, 2006).

Por su parte, Tubino (2005), señala que mientras que la palabra clave en el multiculturalismo es tolerancia, la palabra clave en la interculturalidad es diálogo y valoración del diferente. El multiculturalismo busca evitar la confrontación, pero no genera la integración. En su lugar genera sociedades paralelas. La interculturalidad busca generar relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias.

Teniendo en cuenta los planteamientos que anteceden, se puede aseverar que el discurso presente en el Plan de Formación Ciudadana del Liceo Eugenio Pereira Salas, responde al tipo de multiculturalismo a que hace referencia Tubino y Unesco, puesto que a través de una muestra distintiva de países, como ocurre con la actividad de la “Feria Intercultural” se enfatizan las diferencias, por sobre

la interacción, el diálogo y la construcción de sentido colectivo, incluyendo las diferencias de todas y todos los integrantes de la comunidad escolar, no sólo de estudiantes extranjeros.

4.3.4 Segunda categoría de análisis: “habilidades interculturales” .

En el discurso presente en este Plan, no aparece mencionado como objetivo, como fundamento o vinculado a alguna acción el desarrollo de habilidades interculturales. Se reproducen los objetivos de la Ley 20.911, que establecen “garantizar el desarrollo y ética en la escuela, basada en el respeto, tolerancia y pluralismo” . Y, como ya se ha dicho, la actividad a la que se denomina “Feria Intercultural” , promueve más bien relaciones multiculturales.

En consecuencia, la omisión en el discurso relativa a comprender la interculturalidad como un proyecto a desarrollar en la comunidad, da cuenta acerca de la mirada centrada en el multiculturalismo, puesto que a través de actitudes en el ámbito valórico, como son el respeto, la tolerancia y el pluralismo, lo que se pretende es la aceptación del otro, pero que en el contexto de

estudiantes migrantes, se trata de una aceptación vertical, desde una cultura dominante. Se produce, lo que Carolina Stefoni denomina invisibilización de la discriminación de niños y niñas migrantes, porque se termina reproduciendo la hegemonía de la cultura dominante, lo que impide sustentar un proyecto intercultural (Stefoni, 2016).

En consecuencia y considerando la importante cantidad de estudiantes migrantes, principalmente haitianos que estudian en el Liceo Eugenio Pereira Salas, a la luz de las declaraciones explícitas y de las omisiones que se encuentran en el discurso de su Plan de Formación Ciudadana, se constata una propuesta multicultural y no el desarrollo de habilidades interculturales, condición básica para poder sostener, a su vez, un proyecto intercultural.

4.3.5 Tercera categoría de análisis: “concepciones de formación ciudadana”.

El discurso contenido en este Plan, específicamente en el apartado “Situación Institucional” , plantea que:

Como institución somos conscientes de la necesidad de reorientar la educación cívica hacia la formación de sujetos capaces de construir una opinión crítica frente a la realidad, contribuir a la profundización de la democracia, aportar a la transformación de la realidad dentro de la comunidad con orientación a la justicia social. (Plan Formación Ciudadana Liceo Eugenio Pereira Salas, 2019, p 4).

Se argumenta además que:

El ejercicio político está deslegitimado en la población, por su falta de credibilidad y representatividad de las autoridades. Que esa es la razón por la que se debe construir una comunidad escolar realmente democrática, que valora la diversidad de opiniones y visiones de sus miembros y que se

fortalece con ciudadanos activos capaces de aportar a

esta transformación. (Plan Formación Ciudadana Liceo

Eugenio Pereira Salas, 2019, p 4).

En el discurso se asume una postura crítica frente al contexto o realidad social actual, ya que promueve su transformación, a través de ciudadanos activos y con énfasis en la justicia social, sin embargo es posible apreciar una contradicción entre esta postura crítica y la reorientación de la “educación cívica” que el mismo discurso del Plan de Formación Ciudadana propone. Esto, porque tal como lo señala un Informe del Mineduc (2004) desde el año 1998 se reemplaza el concepto “Educación Cívica”, por el de Formación Ciudadana, ya que este nuevo paradigma no sólo incluye conocimientos, sino también habilidades o competencias, como la reflexión crítica, formular opiniones y por otra parte, actitudes como el respeto por el otro y la valoración de los derechos humanos. (Informe MINEDUC, 2004).

Independiente de esta contradicción descrita, el discurso del Plan de Formación Ciudadana del Liceo Eugenio Pereira Salas, al promover la transformación social a través de ciudadanos activos, recoge los planteamientos de Angélica María Ocampo (2008) cuando señala que la interacción entre los miembros de la comunidad constituye una experiencia continua de aprendizaje ciudadano, pues en ella se configuran actitudes, emociones, valores, creencias, conocimientos y capacidades, individuales y colectivas, que posibilitan las identidades y prácticas ciudadanas. (Ocampo, 2008).

En síntesis, el discurso analizado se muestra crítico del orden social actual y a través de la formación de estudiantes participativos, críticos, con opinión propia, promueve su transformación, con énfasis en la justicia social.

4.4 Análisis Crítico del Discurso del Plan de Formación ciudadana del Liceo Enrique Backausse.

4.4.1 Descripción del Plan

El discurso del Plan de Formación Ciudadana del Liceo Enrique Backausse, en su Introducción señala que:

Concebiremos este Plan como un proceso de formación continua, transversal e interdisciplinaria, que les permita a los y las estudiantes desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Se busca formar estudiantes como personas integrales, con pensamiento crítico, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la resiliencia y el buen trato. (Plan Formación Ciudadana Liceo Enrique Backausse, 2019, p. 2).

Posteriormente, en el capítulo de la presentación y fundamentación del Plan de Formación Ciudadana, se describen los sellos educativos de la institución y se señala que los valores sobre los que se sustenta este plan son el respeto, la

resiliencia, las altas expectativas, la perseverancia y el buen trato. En el apartado acerca de los objetivos de la escuela para la Formación Ciudadana se establece como objetivo general, el siguiente:

Generar instancias formativas que fortalezcan la formación integral de los estudiantes, de acuerdo a los valores del Proyecto Educativo Institucional, contribuyendo a la convivencia y participación activa de la comunidad educativa. (Plan Formación Ciudadana Liceo Enrique Backausse, 2019, p. 4).

Y se señalan en el mismo apartado, los siguientes objetivos específicos:

- 1) Entregar lineamientos que contengan como eje central la formación ciudadana”.
- 2) Incentivar la participación activa y responsable de la comunidad educativa, en torno a temas de interés institucional y de relevancia nacional.

3) Generar sentido de pertenencia en la comunidad educativa para generar compromiso y cuidado del entorno. (Plan Formación Ciudadana Liceo Enrique Backausse, 2019, p. 4).

Luego, en el capítulo acerca de la planificación de acciones del Plan de Formación Ciudadana, se detallan las acciones que se ejecutarán durante el año, entre las que se cuentan: Talleres de orientación para reforzar valores y habilidades sociales, talleres de formación ciudadana, elección de representantes al Centro de Estudiantes, seminarios, charlas, debates sobre contingencia política, visitas a diferentes instituciones, como museos, municipalidad, carabineros, centros médicos. Además, ciclos de cine que fomenten la reflexión, el respeto y promoción de los Derechos Humanos. Y en la última acción que se describe, se señala “Ejecutar Proyectos que fomenten la expresión y reconocimiento interculturales” . Por otra parte, cada una de estas acciones se encuentra asociada a alguno de los objetivos establecidos en la ley 20.911.

4.4.2 Primera categoría de análisis “Concepciones de Interculturalidad” .

El discurso que se encuentra inmerso en el Plan de Formación Ciudadana del Liceo Enrique Backausse, pone el énfasis en la promoción de la sana convivencia y la participación activa de la comunidad, buscando formar ciudadanos integrales, con pensamiento crítico y con capacidad de construir una sociedad basada en el respeto, la resiliencia y el buen trato, que son parte de los sellos valóricos de la escuela. No obstante, para la promoción de esta sana convivencia no existe una alusión a las relaciones de convivencia que se establecen entre estudiantes con distintos orígenes o nacionalidades, dejando espacio por lo tanto para que estas relaciones se produzcan en forma espontánea, lo que podría dar origen a situaciones de exclusión y discriminación. Tampoco aparece en el discurso una mirada crítica al contexto social actual. Estas omisiones, permiten considerar que el discurso tiende a reproducir el orden preexistente, a mantener una ciudadanía estatus, separándose de lo planteado por Matta (2009), que postula que es la educación intercultural la respuesta ante la

exclusión, a través de la construcción de un nuevo espacio, que parte de la transformación social y el desarrollo de procesos basados en la participación real, efectiva y democrática. Añade que es en la construcción de estos procesos donde cobra importancia el concepto de ciudadanía activa e intercultural, precisamente para diferenciarla de la ciudadanía estatus. (Matta, 2009).

En consecuencia, desde el discurso presente en el Plan de Formación Ciudadana del Liceo Enrique Backausse, en cuanto a las concepciones de interculturalidad, se está en presencia de aquello que Catherine Walsh (2009), denomina como interculturalidad funcional. Desde esta perspectiva, que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de las desigualdades sociales y culturales y no cuestiona las reglas del juego. (Walsh, 2009).

4.4.3 Segunda categoría de análisis “Habilidades Interculturales” .

En la planificación de las acciones que se ejecutarán durante el año, que nacen del Plan de Formación Ciudadana del Liceo Enrique Backausse, se describen las siguientes: “Ejecutar Proyectos que fomenten la expresión y reconocimiento interculturales” y “Realizar conmemoraciones escolares para estudiantes y padres que valoren la diversidad étnica, cultural, racial y sexual” .

De esta manera, las diferencias culturales, que son parte de la comunidad educativa, especialmente con la importante presencia de estudiantes extranjeros, quedan limitadas a la actitud de respetar, valorar, tolerar y no al desarrollo de habilidades interculturales. Por consiguiente, y toda vez que el discurso oficial de la escuela, no da cuenta de la interculturalidad como proyecto, es posible sostener que, desde el discurso, existe un compromiso o más bien una inclinación hacia el multiculturalismo, que como se ha dicho anteriormente, se centra en las diferencias por sobre el intercambio de saberes.

4.4.4 Tercera categoría de análisis: “Concepciones de Formación Ciudadana” .

El discurso presente en el Plan de Formación Ciudadana del Liceo Enrique Backausse, concibe la formación ciudadana: “Como un pilar fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes, puesto que considera las competencias necesarias para cooperar con una sociedad democrática, plural, respetuosa, motivada, con valores éticos, entre otros componentes sociales” . El discurso recoge también, y hace suyo, un objetivo de la ley 20.911: “Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes” . Al hacer suyo el objetivo planteado en la Ley 20.911, y en esta materia específica no plantear objetivos propios, se manifiesta desde el discurso una desvinculación entre el contexto socio-cultural o las características específicas del entorno del cual es parte la

escuela y las competencias o destrezas que debieran fomentarse, desde la formación ciudadana, para contribuir efectivamente en la construcción de una sociedad democrática, plural, respetuosa y motivada. Esta desvinculación, discursivamente, promueve una aceptación de la realidad social actual y, al mismo tiempo, limita una visión crítica y transformadora de ella.

Es aquí donde cobra importancia el pensamiento de la académica argentina (radicada en México) Estela Quintar, para quien el espacio pedagógico dejó de ser un espacio reducido a lo escolar, emergiendo como una posibilidad de lucha y resistencia por la voz, por el derecho a pensar, por la necesidad existencial de ser autónomos y poder elegir cómo ser y vivir ese ser, por la identidad y la memoria que permite mayor conciencia histórica y sentido de futuro. En este sentido, para Quintar, se trata de un espacio esperanzador y una promesa constante desde dónde poder contribuir al cambio de nosotros mismos, de nuestro entorno, y desde allí de nuestras sociedades (Quintar, 2009).

En consecuencia, recoger el discurso oficial, contenido en los objetivos de la ley 20.911 y plasmarlo en el Plan de Formación Ciudadana de la escuela, sin una adecuada contextualización o vinculación con las características y necesidades del entorno, significa reproducir las inequidades presentes en la sociedad.

Capítulo 5: Resultados del análisis crítico de discurso.

5.1 Discurso Unidad 4 Programa de Estudios para 2º medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

El sustrato discursivo de esta Unidad, que trata de la Formación Ciudadana: Estado de Derecho, sociedad y diversidad, da cuenta de una fidelidad, implícita y explícita, al sistema político, económico y social que se instaló en el país desde el 11 de marzo de 1990, mediante distintas administraciones que, con algunos matices de diferencia, preservaron el modelo impuesto durante los años de la dictadura militar, principalmente en su estructura basal: La Constitución Política de 1980 y el modelo de desarrollo neoliberal. Y es en las omisiones del discurso donde de mejor manera se observa esta fidelidad: No existe una expresión que aborde las desigualdades, los vicios y abusos del sistema, la falta de control y regulación por parte del Estado que permite, entre otras cosas, la existencia de monopolios comerciales, la escasa participación del mismo Estado en la provisión de servicios básicos, como el agua y la luz, la precarización de la salud y la

educación, entre otras situaciones que se encuentran presentes en la sociedad chilena actual. Estas omisiones en el discurso de la Unidad 4 restringen la formación de estudiantes con pensamiento crítico, capaces de analizar y transformar su propia realidad, como se pretende en el discurso que se encuentra en los objetivos de las bases curriculares a las que pertenece esta unidad.

En consecuencia se trata de un discurso que no cuestiona las reglas del juego actuales y por tanto se muestra funcional al orden social vigente.

En el discurso entonces, aun cuando se manifiesta la idea de formar ciudadanos conscientes de su rol dentro de la sociedad, al no cuestionar las características de ésta, se terminan reproduciendo sus inequidades y abusos, coartando el rol transformador que, desde la formación ciudadana, debe jugar la escuela.

Por otra parte, el discurso de la Unidad no recoge ni hace mención, es decir, oculta o silencia la importancia de desarrollar habilidades interculturales desde la formación ciudadana. Cobra aquí importancia lo planteado por

Boaventura de Sousa Santos (2010) cuando hace referencia a una educación para la democracia intercultural, una educación ciudadana y comunitaria que legitime y valore el debate; forme los participantes en el debate para una cultura de convivencia y de confrontación capaz de sustentar altos niveles de incertidumbre y de riesgo; prepare a la clase política convencional para la pérdida del control del debate, ya que el debate está en la sociedad en su conjunto o no pasa de ser retórica política vacía; cree un nuevo tipo de inconformismo y de rebeldía y, en resumen, sea orientada para la creación de un nuevo sentido común intercultural, lo que implica otras mentalidades y subjetividades. (Santos, B. de S., 2010). En otras palabras, desde la escuela y específicamente desde la formación ciudadana, mediante una educación intercultural, es posible la construcción de un nuevo paradigma social.

5.2 Discurso Plan de Formación Ciudadana Liceo Eugenio Pereira Salas.

El sustrato ideológico que se encuentra en el discurso del Plan de Formación Ciudadana del Liceo Eugenio Pereira Salas, fomenta la participación

de sus estudiantes en temas locales, a través de mecanismos democráticos al interior de la escuela, para así provocar la transformación de su realidad social. De esta manera se busca la construcción de una sociedad más justa. Se trata entonces de un discurso crítico del contexto social reinante. De ahí se desprende el interés declarado en su transformación.

Por otra parte, en este discurso analizado, no se hace referencia al desarrollo de habilidades interculturales. Lo más cercano a esto se encuentra relacionado con la implementación de una “Feria Intercultural” , que sin embargo, y pese a su denominación, encuentra sustento desde una lógica multicultural, en el sentido que enfatiza en las diferencias culturales de los y las integrantes de su comunidad, en este caso extranjeros, y que sumado a las omisiones del discurso en esta línea, resulta insuficiente para promover un Proyecto Intercultural.

5.3 Discurso Plan Formación Ciudadana Liceo Enrique Backausse.

En cuanto al discurso que se encuentra presente en el Plan de Formación Ciudadana del Liceo Enrique Backausse, si bien declara que los y las estudiantes “desarrollen una serie de conocimientos, habilidades y actitudes para la vida en una sociedad democrática” , no aparece una descripción de la forma en que esta sociedad democrática es concebida por parte de la escuela y si la situación actual del país cumpliría con esa descripción. No hay, por lo tanto, una mirada crítica acerca de las desigualdades que son parte de la sociedad chilena actual. Es en esta opacidad del discurso, en estos silencios, de donde se desprende un grado de complicidad con el estado actual de cosas, lo que resulta preocupante si se considera especialmente el contexto local al que pertenece la escuela, con altos grados de vulnerabilidad en la mayoría de sus índices socio-económicos.

Por otra parte, desde el discurso, no se observa una tendencia hacia el desarrollo de habilidades interculturales, sino más bien hacia el desarrollo de actitudes vinculadas al respeto y la tolerancia de la diversidad cultural presente en

la escuela. Esta omisión en el discurso, genera una limitante a las posibilidades de sustentar un modelo intercultural. Y este enfoque intercultural, que el discurso no contiene, es el que utiliza la comunicación como eje central para promover relaciones positivas entre diferentes grupos culturales, pero en condiciones de igualdad. Propone visibilizar y discutir en forma crítica las jerarquías existentes en el orden social que generan discriminación y exclusión, y con esto relativizar la noción de normalidad en la vida social (Diez, 2004; Walsh, 2009).

Capítulo 6: CONCLUSIONES

El sustrato discursivo analizado, tanto de la unidad 4 del Programa de estudios de 2º año medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como el de los Planes de Formación Ciudadana de los Liceos Eugenio Pereira Salas y Enrique Backausse, dependientes de la Municipalidad de Pedro Aguirre Cerda, dan cuenta, principalmente en sus omisiones, de la proximidad que los une con las relaciones de convivencia basadas en un paradigma de raíz multicultural, ya que centran el foco de su interés en las diferencias étnico-raciales y culturales, que se manifiestan en sus comunidades educativas.

Y desde este paradigma de tipo multicultural, estos discursos promueven actitudes valóricas como el respeto a la diversidad, la tolerancia y la sana convivencia, que resultan insuficientes para reconocer en el estudiante migrante una persona de la cual se puede aprender y que puede ayudar a construir nuevas visiones del mundo, más amplias y diversas.

Por otra parte, en los discursos que emergen de los Planes de Formación Ciudadana de ambos establecimientos mencionados, no aparece una contextualización que considere el importante número de estudiantes extranjeros con que cuentan y en consecuencia, estos discursos, no permiten, ni facilitan, ni asumen la posibilidad de generar aprendizajes basados en el desarrollo de habilidades interculturales, razón por la que se hace improbable sustentar un proyecto intercultural.

En estas condiciones, y siguiendo lo planteado por Dussel (citado en Rodríguez, 2019), la escuela puede ser vista como un aparato normalizador y creador de identidades homogéneas, lo cual constituye un terreno fértil para el surgimiento de experiencias discriminatorias, al momento de aparecer otras prácticas y cosmovisiones diferentes a aquella definida como normal.

Ahora bien, si a esta descontextualización que presentan en sus omisiones los discursos contenidos en los Planes de Formación Ciudadana de los Liceos Eugenio Pereira Salas y Enrique Backausse, en cuanto a no promover el

desarrollo de habilidades interculturales, considerando la importante presencia de estudiantes migrantes, se agregan las definiciones establecidas en el discurso de la Unidad 4 del Programa de estudios para 2º medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se trata de una propuesta uniforme para el sistema educativo, se puede concluir que todos estos discursos, apreciados en conjunto, no son capaces de dar respuestas, desde una mirada intercultural, al nuevo contexto que presentan estas comunidades educativas.

Y las respuestas a este nuevo contexto, efectivamente debieran provenir del modelo intercultural, ya que este modelo asegura una integración basada en la igualdad, la justicia y la horizontalidad. Al decir de Stefoni, Stang y Riedemann (2016), la formación de espacios interculturales en las escuelas pasa por definir la comunicación como un proceso central del quehacer institucional, teniendo en cuenta que ésta no se dará de manera natural, sino que debe ser intencionada entre los grupos. Para cuestionar la “normalidad” , la diversidad debe ser vista

como un atributo positivo que genera nuevas situaciones de aprendizaje social y cultural.

Por ello, para conformar un espacio intercultural, no basta con la sola presencia de la diversidad; se requiere la activa participación de todos y todas en su construcción y la consideración efectiva de los diferentes saberes, identidades y experiencias presentes en la escuela, considerándolos como igualmente legítimos (Diez, 2013; Walsh, 2012). Bajo este foco, “la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético, dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh, 2009, p. 4).

Complementando lo anterior, se puede señalar que para sustentar Proyectos Interculturales en las comunidades educativas, resulta esencial contar con Planes de Formación Ciudadana, que promuevan en todos los espacios de acción, una convivencia basada en condiciones de igualdad, que entienda las

diferencias culturales como algo positivo, que contribuyan a generar nuevos aprendizajes y sentido colectivo, que a su vez, produzcan una nueva forma de sociedad. Pero para esto, las escuelas deben ser capaces de cuestionar el actual orden social, situación que en los discursos analizados sólo se encuentra presente en el Plan de Formación Ciudadana del Liceo Eugenio Pereira Salas, que aboga por una transformación social.

Para avanzar en este aspecto, resulta fundamental que los Planes de Formación Ciudadana de los establecimientos educacionales, se generen a través de un proceso participativo, que sea además coherente con los pilares del enfoque intercultural. Esta fórmula debiera extenderse a otros instrumentos de planificación institucional, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar y el Plan de Apoyo a la Inclusión, por citar algunos.

No obstante, conviene tener en cuenta lo planteado por Stefoni (2016), en el sentido que la población migrante debiera tener asegurado el acceso a todos los

derechos establecidos, en igualdad de condiciones que la población local, pero que este aseguramiento no sólo requiere de instrumentos legales, sino también de la convicción de la sociedad, de tal forma que cada sujeto garantice en sus espacios de acción que esto ocurra.

Y desde el discurso que procede del nivel central, también se debiera promover una educación intercultural y contemplar una mayor autonomía para que las entidades educativas elaboren sus proyectos educativos, partiendo de un currículum más flexible, que deba considerar como un factor prioritario el contexto socio-cultural, político y económico de cada comunidad.

La presente investigación nos entrega la certeza que los discursos que se encuentran presentes en los instrumentos analizados, ni por sí solos, ni apreciados en conjunto, dan respuesta a las nuevas realidades que presentan las comunidades educativas, caracterizadas por un importante número de estudiantes extranjeros, ya que no promueven el desarrollo de habilidades interculturales, condición básica para sustentar proyectos educativos bajo una mirada también

intercultural. En consecuencia, la presente investigación también nos entrega algunas interrogantes: ¿Cómo transitar, desde el discurso, de un paradigma multicultural, hacia uno de raíz intercultural?, ¿Para sustentar Proyectos Interculturales, qué acciones, qué estrategias pedagógicas resultan más eficaces?, ¿Cómo sustentar proyectos interculturales desde la formación ciudadana? y tal vez la mayor interrogante que nos deja este estudio es de qué manera crear conciencia en las comunidades educativas, y también en la sociedad en su conjunto, de la trascendencia, para una convivencia basada en condiciones de igualdad, de promover proyectos educativos interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, p.15.

Asamblea General de las Naciones Unidas, (1990). *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias*, p.13.

Asamblea General de las Naciones Unidas, (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*, p.4.

Asamblea General de Naciones Unidas (1995). *Informe Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social*. Copenhague.

Atwater, M. (2010). *Multicultural science education and curriculum materials*. Science Activities, 47, 103-108

Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Ed. Paidós. Barcelona.

Bachelet, (2015). Instructivo presidencial N° 005 sobre lineamientos e instrucciones para la Política Nacional Migratoria.

Bachelet, (2015). Mensaje Presidencial N° 312-363, p. 1-2.

Banks, J. y Banks, C. (eds.) (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken, New York: Wiley/ Jossey-Bass Education.

Bartolomé, M. (coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

- Bourdieu, P., Passeron, J. (1979). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Ed. Laia S.A., México.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castro, Milka (2004). *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Ediciones Lom, departamento de antropología Universidad de Chile, Santiago
- Congreso Nacional, (2015). Ley 20.845 de Inclusión Escolar.
- Congreso Nacional, (2016). Ley 20.911 “Plan de Formación Ciudadana”.
- Consejo Asesor Presidencial (2015). Informe Final Comisión Engel: Conflictos de interés, Tráfico de influencias y Corrupción.
- Constitución Política de la República de Chile (1980).
- Cornejo, R., González, J. & Caldichoury, J.P. (2007). *Participación e incidencia en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires: Flape.
- Cox, C. (2011). *Currículo Escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*. *Revue International de Education de Sevres*, N°56.
- Daniel, C. (2011). *Lessons learned: Pedagogical tensions and struggles with instruction on multiculturalism in social work education programs*. *Social Work Education*. 30: 250-265.
- Dewey, J. (2007). *The school and society*. Nueva York: Cosimo Inc.

Diez, M. L. (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213.

Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Ed. J.C. Sáez, Santiago.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.

Fairclough, N. y Wodak, R. 1997. *Critical discourse analysis. Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, vol. 2. van

Dijk, T. (Ed.). Thousand .*Revista Austral de Ciencias Sociales* 30: 203-222, 2016

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2004). Informe.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2011). Informe.

Fornet-Betancourt, R. (2003). *Culturas y poder. Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización*. Bilbao.

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural. México.

Garreta, J. (2008). *Escuela, familia de origen inmigrante y participación*. *Revista de Educación* (345), 133-155.

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*. 345: 133-155.

Garretón, M.A., (2007). *Del postpinochetismo a la sociedad democrática*. Ed. Prometeo, Santiago, Chile.

González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *Revista de Educación*, pp. 155-169.

Gorski, P. (2005). *Multicultural education and the internet: Intersections and integrations*. Boston: Mc Graw-Hill.

Gorski, P. (2005). *Multicultural education and the Internet: Intersections and integrations* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.

Gysling, J., (2003) *La reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural*, en C.Cox (editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo*, Editorial Universitaria, Santiago.

Ibáñez, T. (2003). *El giro lingüístico. Manual para las Ciencias Sociales*. Editorial UOC, Barcelona.

Instituto Nacional de Estadísticas (INE), (2017). Censo de población abreviado.

Instituto Nacional de Estadísticas (INE), (2018). Informe noviembre 2018.

Jocelyn-Holt, A. (1998). *El Chile Perplejo*. Ed.Planeta. Santiago. Chile.

- Jordán, J. (2004). *La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural*. En Jordan, J., Besalú, X., Bartolomé, M., Aguado, M., Moreno, C. y Sanz, M., *La formación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 11-48). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Liceo Eugenio Pereira Salas, (2019). Proyecto Educativo Institucional.
- López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. En Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe (pp. 382-406). Santiago, Chile: UNESCO-Santiago.
- Marshall, C. (1990). *Goodness criteria*. En E.G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp.188-197). Newbury Park, CA: Sage.
- Matta, P. (2009); En Aguado, T., Del Olmo, M. (2009). *Educación Intercultural. Capítulo: Ciudadanía y participación democrática*. Editorial Universitaria Ramón Areces. UNED, Madrid. p.32.
- MINEDUC, (2015). Bases Curriculares de 7º a 2º medio para Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- MINEDUC, (2015). Programa de Estudios 2º Medio para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Unidad IV.
- Ministerio de Educación (MINEDUC), (2017), Informe Centro de Estudios.
- Ministerio de Educación (MINEDUC), (2018), Informe Centro de Estudios.
- Ministerio de Educación (MINEDUC), (2018). Política Nacional de Estudiantes Migrantes 2018-2022.

- Ministerio del Interior, Departamento de Extranjería y Migración (DEM), (2017).
Reporte Migratorio septiembre 2017.
- Montecinos, C. (2011). *Educación Multicultural*. Ediciones Universidad de La Frontera, Talca .Chile.
- Muyolema, A. (2001). *De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento*. En: Rodríguez, I. (ed.), Convergencia de tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos Estado, cultura, subalternidad. Ámsterdam: Rodopi.
- Ocampo A. (2008). *Las subjetividades como centro de la formación ciudadana*. Revista Universitas Psychologica, V. 7, N° 3.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2016). Directrices sobre la Educación Intercultural, p.18.
- Organización Internacional para las migraciones, (2015). Informe Migratorio.
- Peña, C. (2013). Educación y Ciudadanía: los problemas subyacentes. Seminarios sobre gratuidad, lucro, justicia y democracia. Ediciones UC. Santiago. pp. 163-171.
- Quintar, E. (2008), *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y cultura en América Latina. Colombia.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica No parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. Ipecal. México.
- Rivera, S. (1999). *"Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad"*. En: García Blanco, M. A. (comp.), Encuentro México-Bolivia sobre cultura, identidad y globalización. La Paz: Uma Phajsi Ediciones.

- Rodríguez, D. (2019). *Interculturalidad en la escuela. Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes*. Agencia de Calidad de la Educación, Servicio Jesuita de Migrantes, Estudios y Consultorías Focus. Santiago. Chile.
- Ruiz, J. (1996). *Diseño de Investigación*. Escuela de Trabajo Social, Universidad San Sebastián, p.4.
- Santos, B. de S. (2009); En Vergalito, E. (2009). *Anotaciones Filosóficas a la Hermenéutica Diatópica*.
- Santos, J. (2007), Compilador, *Integración e interculturalidad*. Desafíos pendientes para América Latina, colección ideas, Instituto de estudios avanzados, Universidad de Santiago de Chile.
- Santos, J. (2007). Compilador. *Integración e Interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina*. p.63.
- Schmidt, S., (2006). *Competencia, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes*, p.2.
- Stefoni, C. (2011). *La construcción Social del Sujeto Migrante en América Latina*. Buenos Aires. Argentina.
- Stefoni, C., Stang, F., Riedermann, A. (2016). Artículo *“Educación e Interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis”*.
- Superintendencia de Educación, (2016). Informe sobre denuncias de estudiantes migrantes en Chile.
- Teun A. Van Dijk (2016). *Revista Austral de Ciencias Sociales* 30: 203-222 *Análisis Crítico del Discurso, Critical Discourse Analysis*.

- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. En: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005.
- Tubino, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre, Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile.
- Tubino, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. Cuadernos Interculturales. Universidad de Playa Ancha. Viña del Mar. Chile.
- van Dijk, T. (1996). *Discourse, power and Access. Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*. Londres: Routledge, 84-104.
- van Dijk, T. (2016). *Análisis Crítico del Discurso*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*. 30: 203-222.
- Walsh, C. (2005). Ponencia Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- Walsh, C. (2009). Ponencia Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Wodak, R., Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Ed. Gedisa. Barcelona.