
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura

Pamela Alejandra Arredondo Herrera^a y Miguel Ángel Paidicán Soto^b
Universidad de Granada^a. Universidad de Barcelona^b, Granada. España


Recibido: 11 de marzo 2022 - Revisado: 20 de agosto 2022 - Aceptado: 25 de agosto 2022

RESUMEN

Las escuelas y liceos de Chile actualmente se enfrentan a diversos desafíos entre ellos el aumento de la migración donde la educación intercultural representa un eje primordial. El presente artículo tiene como objetivo analizar la literatura científica sobre educación intercultural en Chile desde la educación prebásica hasta educación media. La metodología de búsqueda, planificación, realización e informe de la revisión corresponde a Kitchenham (2004), la revisión considera 23 artículos indexados en las bases de datos internacionales *Web of Science*, SCOPUS y *Dimensions*, en el periodo comprendido entre diciembre 2000 a marzo 2021. Los hallazgos dejan de manifiesto una limitada producción científica de la educación intercultural en la educación prebásica, básica y media con un 8,01% de los artículos analizados. En los índices bibliométricos se observa la inexistencia de un crecimiento exponencial, por la ausencia de publicaciones en los años 2010, 2011 y 2013. Se concluye que los docentes necesitan participar en procesos de desarrollo profesional, centrados en aspectos relacionados con el currículum y competencias de interculturalidad. Las futuras líneas de investigación debieran priorizar la pedagogía intercultural, centrados en el diálogo y respeto por la diversidad.

Palabras claves: Interculturalidad; educación intercultural; educación básica; educación pre básica; educación media, Chile.

*Correspondencia: Pamela Arredondo Herrera (P. Arredondo Herrera).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-4888-4584> (pamarredondo@correo.ugres).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-0696-054X> (mpaidiso7@alumnos.ub.edu).

Intercultural Education in Chile: Literature Review

ABSTRACT

Schools and high schools in Chile are currently facing several challenges, among them the increase in migration, where intercultural education is a key issue. The aim of this article is to analyse the scientific literature on intercultural education in Chile, from pre-school to secondary education. The search methodology, planning, conducting, and reporting of the review correspond to Kitchenham (2004); the review considers 23 articles indexed in the international databases Web of Science, SCOPUS, and Dimensions in the period from December 2000 to March 2021. The findings reveal a limited scientific production of intercultural education in pre-school, primary, and secondary education, with 8.01% of the articles analysed. The bibliometric indexes show a lack of exponential growth due to the absence of publications in 2020, 2011, and 2013. It is concluded that teachers need to participate in professional development processes, focusing on aspects related to the curriculum and intercultural competences. Future lines of research should prioritize intercultural pedagogy, focusing on dialogue and respect for diversity.

Keywords: Interculturality; intercultural education; basic education; pre-basic education; secondary education; Chile.

1. Introducción

1.1 Datos estadísticos de la inmigración en Chile

Durante los últimos años Chile registra un aumento significativo de extranjeros residentes. Según las estimaciones del Instituto Nacional de Estadísticas (a partir de ahora, INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (a partir de ahora, DEM), la cantidad de personas extranjeras residentes en Chile el año 2019 llegó a 1.492.522, lo que implica un aumento del 19,4%, con respecto al año 2018 (informe metodológico INE y DEM, 2021). Para Vargas (2018) no existe legislación o guía del gobierno que facilite aspectos relacionados con la migración.

En el caso del sistema educativo y según datos del Informe N°2, del año 2020, la matrícula de estudiantes extranjeros alcanza 160.463, representando un aumento 616% entre 2014 y 2019. La mayor concentración de alumnado se presenta en las regiones Metropolitana, Antofagasta, Tarapacá y Arica y Parinacota, según Jiménez-Vargas et al. (2020), este aumento es consecuencia de un cambio de patrón migratorio, con la llegada y consolidación de nuevos colectivos migrantes, en el ámbito escolar.

Cabe preguntarnos si las escuelas están preparadas para atender a estudiantes inmigrantes, para Hernández (2016) y Riedemann (2017) el sistema educativo chileno no ha adoptado ningún modelo que facilite la escolarización de los estudiantes extranjeros y por consecuencia respetar su identidad y cultura de origen. Además, Chile siendo un país receptor de inmigrantes requiere de prácticas interculturales que faciliten la adaptación e integración de migrantes extranjeros en Chile.

El currículo escolar representa el punto de inflexión en el desarrollo de la educación intercultural (a partir de ahora, EI), autores como [Poblete y Galaz \(2017\)](#) señalan que las escuelas han diseñado e implementado planes de trabajo, que surgen de procedimientos autodidactas y pretenden enfrentar la contingencia, pero dichas prácticas no representan políticas impulsadas por la autoridad educativa. Por consecuencia, se requieren de políticas educativas que incluyan prácticas pedagógicas que rescaten las problemáticas y posibles soluciones de la EI en procesos sistemáticos y no en instancia aisladas.

1.2 Aproximaciones a la definición de educación intercultural

En cuanto a la definición de interculturalidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (a partir de ahora, [UNESCO, 2006](#)), señala que interculturalidad es "...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..." (p. 17). [Arco Bravo \(1998\)](#) manifiesta que la interculturalidad es un intercambio entre las partes, por medio de una comunicación comprensiva entre identidades, que reconocen su diversidad, dando respuesta a un mutuo enriquecimiento y valoración. Por su parte, [Novaro \(2006\)](#), señala que la interculturalidad representa un proceso, situación o proyecto que pretende facilitar los espacios para la producción cultural, incluyendo formas distintas.

Cabe destacar que, al revisar otras definiciones y como manifiesta [Schmelkes del Valle \(2009\)](#), el interculturalismo representa la comprensión de la riqueza que la diversidad significa para la sociedad. A su vez, [Malik y Ballesteros \(2015\)](#), consideran la interculturalidad como un concepto que fija su mirada a toda la diversidad, en primer lugar, desde los elementos teóricos propios del concepto y, segundo, desde la práctica, como un paradigma sociocultural. Aun cuando no existe una única definición de interculturalidad, para [Aguaded \(2005\)](#) y [Morales \(2015\)](#) la interculturalidad representa un desafío que permite comprender la diversidad en un contexto cultural y social.

Además, la existencia de diálogos interculturales y conforme a la definición del [Consejo de Europa \(2008\)](#) consiste en el intercambio de opiniones abierto y respetuoso, considerando como aspecto central el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico distintos.

Por el contrario, la discriminación según Amnistía Internacional afecta la esencia del ser humano y perpetuando la desigualdad. Además, la discriminación tiene lugar cuando las personas no pueden ejercer sus derechos humanos y/o legales, realizando una distinción injustificada.

Al relacionar la interculturalidad con la educación, se requiere según [Walsh \(2010\)](#) comprender la interculturalidad como un proceso, centrado en la construcción de modos de saber, ser y vivir. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (a partir de ahora, [OCDE, 2010](#)), considera que la diversidad, en espacios educativos, tiene la potencialidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y prepararlos para el mundo. Cabe recordar que la educación en su génesis pretende mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, a través de un proceso intencionado que pretende el perfeccionamiento del individuo ([Paidicán, 2010](#)).

Para [Carvajal y Dresdner \(2013\)](#) la EI representa un desafío, que no consideran las necesidades de las personas y el desarrollo teórico actual. A su vez, [Williamson \(2012\)](#) manifiesta la interculturalidad como una necesidad pedagógica para alcanzar la educación de calidad. Desde una mirada intercultural, las prácticas pedagógicas requieren de la reflexión y una visión crítica, como afirma [Aguado \(2011\)](#), un enfoque intercultural requiere de la articulación

entre la teoría y la práctica. Para [Aguaded et al. \(2010\)](#), la definición de EI debe representar un enfoque educativo que aborda la diversidad más allá de las razas, grupos étnicos o nacionalidades, considerando la diversidad como una fuerza valiosa.

Desde la perspectiva chilena, la EI representa una interesante declaración de principios, pero lejana a la realidad, según [Williamson \(2012\)](#) los tiempos actuales requieren renovación, superación e innovación, de tal forma que evitar el estancamiento, ejemplo de ello, lo representa la educación intercultural bilingüe (a partir de ahora, EIB) que debe considerar a toda la sociedad y no reducirse solo a las poblaciones originarias.

1.3 Recorrido histórico de la Educación Intercultural en Chile

Los estudios relacionados con una sociedad multicultural en Chile dejan de manifiesto, la existencia de problemas relacionados con la integración, exclusión social y segregación residencial ([Depolo y Henríquez, 2006](#); [Jiménez y Huatay, 2005](#); [Schiappacasse, 2008](#)). Dicho lo anterior, se requiere de políticas pluralistas que faciliten inclusión social y económica de la población extranjera, incluyendo el sistema educativo chileno.

Teniendo en cuenta las fases propuestas por [Williamson \(2012\)](#), se realiza un recorrido histórico de la EI en Chile, considerando:

1.3.1 Etapa de Pre-Institucionalidad

Se fundamenta como forma de reivindicación del pueblo indígena de Chile. La reforma Agraria, impulsada por el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), representa la primera ley indígena del país, N° 17.729 del año 1972, donde se desarrollan iniciativas destinadas a los pueblos originarios. Tras el golpe militar de 1973, la EI pasa de las manos del estado a organizaciones independientes, donde surge la educación popular. La transición democrática, a inicio de los años 90, incorpora el contexto de las transformaciones propias del nuevo gobierno, la ley indígena N° 19.253, del año 1993, es el momento que consagra la EIB.

1.3.2 Fases de instalación, (1995-1996)

En 1995 las becas eran las únicas acciones orientadas a las comunidades indígenas, por ejemplo, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE/Rural). Posteriormente, se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (a partir de ahora, PEIB), que surge en el año 1996 por medio de la ley N° 19.253.

Cabe señalar, el Decreto 40 del [MINEDUC \(1996\)](#), establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios en educación básica, donde integra, explícitamente, la interculturalidad, dirigida a promover el aprendizaje de la lengua materna, cuando la población así lo requiera.

1.3. Fase de consolidación (1997-2001)

En el año 1998, se firma un convenio entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (a partir de ahora, CONADI) y el Ministerio de Educación de Chile (a partir de ahora, MINEDUC), para la ejecución de los primeros pilotos de EIB. En el 2001, el MINEDUC hace propia la idea de la EIB y refuerza dos áreas claves, la primera la formación del profesorado en interculturalidad y bilingüismo y la segunda, la generación de propuestas curriculares, a través de la selección de contenidos culturales y lingüísticos. Un elemento importante lo representa el inicio al Programa Orígenes que pretende el desarrollo de las comunidades indígenas, por medio del fortalecimiento organizacional, productivo, salud, educación y cultura.

1.3.4 Fase expansión (2002-2011)

El año 2006, se crea la asignatura de lengua indígena, el MINEDUC por medio del currículo nacional, reconoce y considera la diversidad en la formación de los estudiantes, según Turra (2009), implica que los propios centros educativos puedan elaborar sus planes de estudios, considerando aspectos de la cultura local, aunque muchos de los equipos directivos no han sido formados en aspectos relacionados con la educación intercultural. En el 2009, inicia su vigencia el Decreto N° 280, que incorpora a las escuelas educadores mapuches.

Para examinar producción científica de la EI, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipos de estudios están presentes en la literatura científica sobre la Educación Intercultural en Chile?
2. ¿Cuáles son las principales orientaciones metodológicas, que presentan los estudios sobre la Educación Intercultural en Chile?
3. ¿Qué recomendaciones se realizan en la literatura científica sobre la Educación Intercultural en Chile?
4. ¿Cuáles son las líneas futuras de investigación, que están presentes o derivan de la literatura revisada?

2. Metodología

Una revisión sistemática (a partir de ahora, RS) es una metodología, que permite acceder, interpretar y evaluar las investigaciones accesibles en Internet. La presente RS utiliza los procedimientos determinados por Kitchenham (2004). Estos métodos tienen como objetivo asegurar una presentación más experta de lo planificado, hecho y encontrado (Liberati et al., 2009), se describen en la Tabla uno.

Tabla 1

Fases descritas en la revisión de literatura.

Etapa	Actividad
Etapa 1: Planificación de la revisión	Actividad 1.1: Identificación de la necesidad de la revisión. Actividad 1.2: Desarrollo de un protocolo de revisión.
Etapa 2: Realización de la revisión	Actividad 2.1: Identificación del foco de la investigación . Actividad 2.2: Selección de estudios primarios. Actividad 2.3: Evaluación de la calidad de los estudios. Actividad.2.4: Extracción y monitoreo de datos. Actividad 2.5: Síntesis de los datos.
Etapa 3: Informe de la revisión	Actividad 3.1: Comunicación de los resultados.

Planificación de la revisión

Se realiza una búsqueda de RS relacionadas con la EI, el objetivo es explorar la existencia de estudios relacionados con la EI, de tal forma de determinar el alcance de la presente investigación. Se examina la producción científica de los últimos cinco años, en las bases de datos SCOPUS, *Web of Science* (a partir de ahora, WoS) y *Google Scholar*. El resultado indica la ausencia RS centradas en la EI de Chile. No obstante, se identifican RS de EI, pero con orientaciones distintas (Chamiquit, 2021; Martínez et al., 2021; Romijn et al., 2021; Salgado et al., 2019).

Realización de la revisión

La recolección de las investigaciones se realizó entre diciembre de 2020 a marzo de 2021, en las siguientes bases de datos internacionales: SCOPUS, WoS y *Dimensions*. Se incluyen esas bases de datos, ya que han sido utilizadas por otras revisiones de literatura relacionadas con la EI, Chamiquit (2021), Martínez et al. (2021), Romijn et al. (2021) y Salgado et al. (2019).

La búsqueda de literatura consideró el inicio del periodo diciembre de 2000, ya que el MINEDUC institucionalizó la EIB a partir de ese año. Se verifican las palabras claves, por medio de los Tesoros ERIC y UNESCO, véase en la Tabla dos.

Tabla 2

Protocolo específico de palabras claves en cada base de datos.

Base de datos	Protocolo
SCOPUS	(TITLE-ABS-KEY (intercultural AND education) AND TITLE-ABS-KEY (Chile)
WoS	TS=(Intercultural AND Education AND Chile)
Dimensions	TITLE Y ABSTRACT intercultural AND education AND Chile

Los criterios de inclusión fueron: solo artículos empíricos, de texto completo, en el área de las ciencias sociales, acceso permitido por institución y educación prebásica, básica y media. Los criterios de exclusión incluyeron: editoriales, notas de prensa, documentos de conferencias, informes, disertaciones de maestría y doctorado, acceso restringido a la institución, solo resúmenes, otros niveles educativos.

La búsqueda inicial proporcionó 287 documentos, analizando los títulos, las palabras clave y los resúmenes. Se realiza el refinado conforme a los criterios de inclusión, obteniendo 139 documentos, se eliminan los 40 artículos duplicados (28,77%). La selección permite identificar 99 documentos. Por último, la selección final incluye 23 documentos, que son leídos conforme con las preguntas de investigación previamente definidas.

Tabla 3

Resumen de artículos seleccionados.

Base de datos	Búsqueda inicial	Búsqueda refinada	Duplicados	Selección 1	Selección final
SCOPUS	88	34	20	14	3
WoS	126	56	6	50	13
Dimensions	73	49	14	35	7
Total	287	139	40	99	23

Tabla 4*Artículos incluidos en la revisión.*

Autor/es año	País	Tipo de Investigación	Diseño de Investigación	Población y Muestra	Instrumentos
Arias- Ortega, K. (2020)	Chile	Cualitativo	Descriptivo	3 escuelas de la Araucanía	Entrevista semi estructurada
Becerra-Lubies y Fones (2016)	Chile	Cualitativo	Estudio de caso	4 docentes prebásica	Entrevista en profundidad y semi estructurada
Becerra-Lubies y Mayo (2015)	Chile	Cualitativo	Etnográfico	4 docentes prebásica	Entrevistas
Becerra-Lubies y Mayo (2017)	Chile	Cualitativo	Comparativo	4 educadoras de párvulo	Entrevistas, observación y conversaciones
Cárcamo-Oyarzún et al. (2017)	Alemania y Chile	Cuantitativo	Descriptivo, Comparativo y transversal,	2748 estudiantes	Cuestionario
Castillo et al. (2016)	Chile	Mixta	Estudio de caso	208 educadores tradicionales mapuches	Entrevistas individuales, Entrevistas grupales, encuesta y observación de clases
Catalán (2019)	Chile	Cualitativo	Etnográfico	Docentes, educadores tradicionales, directivos, personal de la escuela	Entrevistas, observación participante y no participante
Catriquir (2014)	Chile	Cualitativo	Socio - crítico	Comunidad mapuche	Reuniones y talleres
Hernández (2016)	Chile	Cualitativo	Sin datos	12 docentes	Entrevista en profundidad y observación
Ibáñez-Salgado y Druker- Ibáñez, S. (2018)	Chile	Cualitativo	Etnográfico	10 docentes y 9 educadores tradicionales y 11 apoderados/as	Entrevistas semiestructuradas individuales, grupos de conversación y talleres
Jara y Vuollo (2019)	Chile	Cualitativo	Exploratorio, descriptivo y comprensivo	Educadoras de párvulo, docentes, encargados de convivencia escolar y directivos (45 personas)	4 sesiones de trabajo
Jiménez-Vargas et al. (2020)	Chile	Cualitativo	Etnográfico	4 escuelas (3 Región Metropolitana y 1 Antofagasta)	Entrevistas individuales, grupos focales, observaciones participantes y revisión de documentos institucionales
Millán et al. (2017)	Chile	Mixto	Descriptivo - comparativo	455 estudiantes, 39 docentes, 148 padres y 48 sabios	Cuestionario y entrevista

Mondaca et al. (2020)	Chile	Cualitativo	Teórico-crítico	Pueblos Aymara	Entrevista semi estructurada
Morales (2015)	Chile	Cualitativo	Hermenéutico-interpretativo	14 docentes	Entrevista
Morales (2019)	Costa Rica y Chile	Cualitativo	Hermenéutico-interpretativo	11 docentes Costa Rica y 14 docentes Chile	Entrevista en profundidad
Quintriqueo y McGinity (2009)	Chile	Mixta	No experimental	6 escuelas, 268 estudiante	Cuestionario
Quintriqueo y Torres (2012)	Chile	Mixta	Investigación Educativa enfoque socio histórico	478 estudiantes, 27 docentes, 195 padres	Cuestionarios y entrevistas
Torres y Carrasco (2017)	Chile	Cualitativo	Sin datos	3 escuelas	Entrevista individual y entrevista colectiva
Turra (2012)	Chile	Cualitativo	Sin datos	5 docentes	Entrevista
Valdivia y Medina (2014)	Chile	Cualitativo	Etnográfico	15 estudiantes	Talleres
Valledor et al. (2020)	Chile	Cualitativo	Exploratorio	4 docentes	Entrevistas y grabación de clases
Webb, y Radcliffe (2016)	Chile	Cualitativo	Sin datos	103 estudiantes, 4 directores y 12 docentes	Entrevistas y grupo focal

3. Resultados

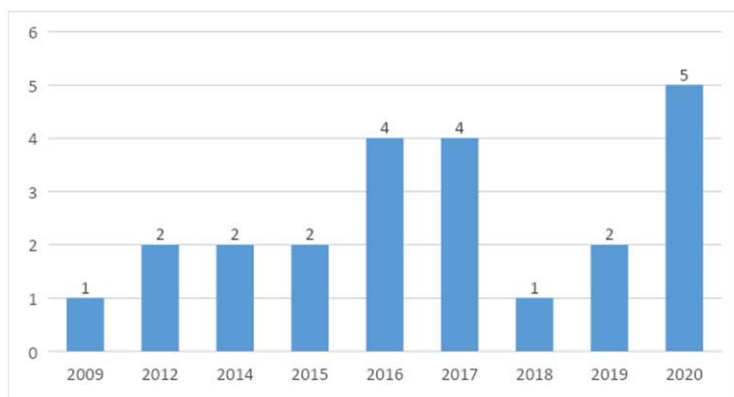
La siguiente sección se divide en dos partes. La primera referida a los índices bibliométricos, considerando años de publicación, nivel educativo, ubicación geográfica, tipo de investigación e instrumentos utilizados. En la segunda parte, se analizan los enfoques de la EI en Chile.

3.1 Índices bibliométricos de la EI en Chile

Los estudios relacionados con la EI se publican entre los años 2009 y 2020. Destaca el año 2020, donde se registra la mayor producción de artículos, correspondiente al 21,37%. Además, los años 2010, 2011 y 2013 no presentan producción científica de EI, como se observa en la Figura uno.

Figura 1

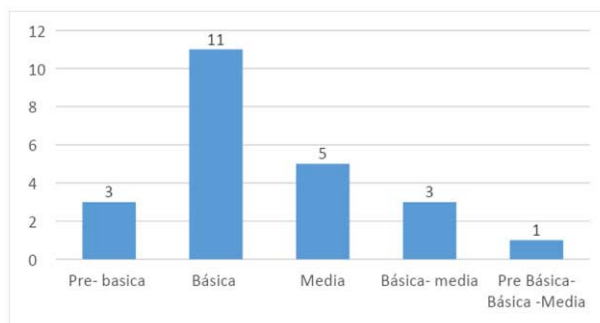
Artículos de Educación Intercultural según año de publicación.



En la Figura dos, se observa que la mayor cantidad de artículos publicados fueron en educación básica 11 (47,82%), seguido por la enseñanza media (5) y prebásica (3): Además, educación básica y media, que presentan 3 publicaciones.

Figura 2

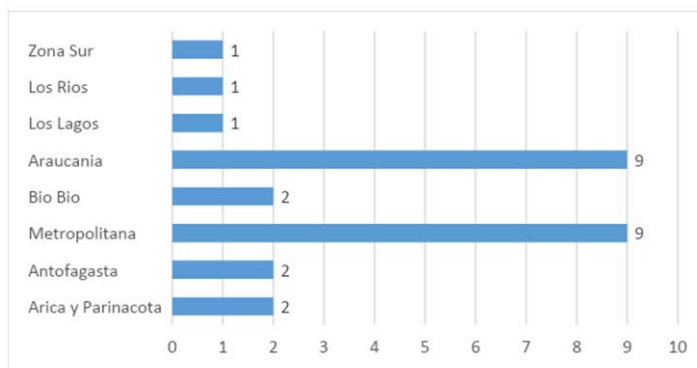
Nivel educativo de los artículos de Educación Intercultural.



En la Figura tres, se observa la distribución geográfica de los artículos, es mayor en las regiones Metropolitana y de la Araucanía con 9 documentos cada una, seguidas por las regiones de Bío Bio, Antofagasta y Arica y Parinacota, que aportan dos publicaciones, respectivamente.

Figura 3

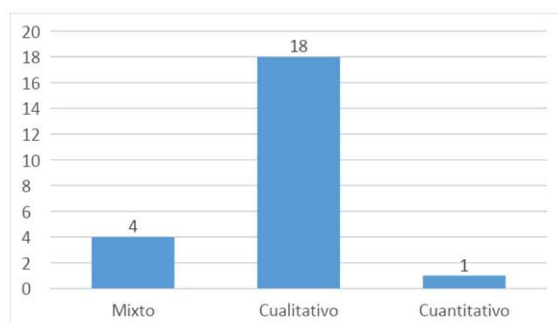
Distribución geográfica de las publicaciones seleccionadas.



En la Figura cuatro, se observa que las investigaciones cualitativas son mayoritarias 18 (78,26%), seguidas por las investigaciones mixtas (4) y una investigación cuantitativa (1).

Figura 4

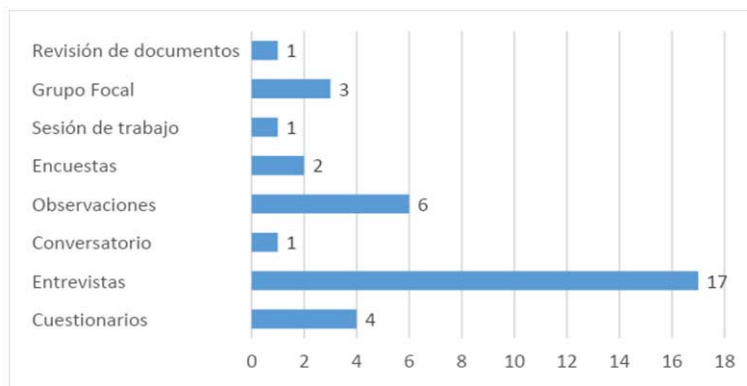
Tipos de investigación obtenidos de la revisión.



En la Figura cinco, se observa que el instrumento de investigación más utilizado es la entrevista con 17 (73,91%), en sus modalidades de entrevista en profundidad, semiestructurada, individual y colectiva. También, destacan las observaciones de clases (6) y los cuestionarios (4) respectivamente.

Figura 5

Tipos de instrumentos utilizados en las investigaciones.



3.2 Enfoque de la educación intercultural en la educación obligatoria

Los resultados obtenidos en esta RS permiten señalar la existencia de variados enfoques en las investigaciones relacionadas con la EI. En consecuencia, se describen las investigaciones conforme a la ubicación geográfica de las escuelas, colegios y liceos, véase en la Tabla cinco.

Tabla 5

Investigaciones de EI según zona geográfica de los establecimientos educativos.

Zona geográfica	Autores	Cantidad/ porcentaje
Urbanas	Becerra-Lubies y Mayo (2017), Hernández (2016), Jara y Vuollo (2019), Valledor et al., (2020), Jiménez-Vargas, et al. (2020), Becerra-Lubies y Mayo (2015), Becerra-Lubies y Fones (2016) y Catalán (2019).	8 (34,78%)
Rurales	Quintriqueo y McGinity (2009), Morales (2015), Turra (2012), Torres y Carrasco (2017), Millán et al. (2017), Ibáñez-Salgado y Druker- Ibáñez (2018), Arias- Ortega, K. (2020), Quintriqueo y Torres (2012), Mondaca et al. (2020), Catriquir (2014) y Webb y Radcliffe (2016).	11 (47,82%)
Ambas zonas	Cárcamo-Oyarzun et al. (2017), Morales (2019), Valdivia y Medina (2014) y Castillo et al. (2016).	4 (17,32%)

En la Tabla cinco, se observa que la mayor cantidad de investigaciones se realizó en contextos rurales con valores cercanos al 50%, seguidos por los urbanos y, por último, los estudios que consideran ambos contextos.

3.2.1 Enfoque educación intercultural en contextos urbanos

En relación con las investigaciones realizadas en contextos urbanos, el 75% se desarrolla en establecimientos educativos, atendiendo mayoritariamente población de pueblos originarios (mapuche) Becerra-Lubies y Mayo (2015), Becerra-Lubies y Fones (2016) y Becerra-Lubies y Mayo (2017) y población migrante Hernández (2016), Jara y Vuollo (2019) y Valledor et al. (2020) desarrolladas en las regiones metropolitana de Santiago y Antofagasta.

Al referirnos al tipo de investigación, destacan, el 75% se refiere a estudios diagnósticos y descriptivos de [Becerra-Lubies y Mayo \(2015\)](#), [Becerra-Lubies y Fones \(2016\)](#) y [Valledor et al. \(2020\)](#) y los estudios etnográficos y comparativos de [Becerra-Lubies y Mayo \(2017\)](#), [Catalán \(2019\)](#) y [Jiménez-Vargas et al. \(2020\)](#).

Con respecto a las muestras de los estudios, la más representativa corresponde a [Jara y Vuollo \(2019\)](#) cuya participación alcanza a 45 personas entre educadoras de párvulo, docentes encargados de convivencia escolar y directivos docentes. Por su parte, la muestra con participación más diversa es [Catalán \(2019\)](#) considerando a docentes, educadores tradicionales mapuches, directivos docentes y personal de las escuelas.

A cerca de los instrumentos de investigación, el más utilizado es la entrevista en sus diversas representaciones: estructurada, semiestructurada, individual y colectiva en siete de las ocho investigaciones. Además, el estudio de [Jiménez-Vargas, et al. \(2020\)](#) utilizó la mayor cantidad de instrumentos, entre ellos: entrevistas, grupo focal, observación de clases y revisión de documentos. La asignatura preferente de observación es Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En cuanto a los resultados, las investigaciones de [Becerra-Lubies y Mayo \(2017\)](#), [Catalán \(2019\)](#), [Hernández \(2016\)](#) y [Jara y Vuollo \(2019\)](#) concuerdan en la falta de diseño y acciones concretas del gobierno para atender la diversidad. Además, el desarrollo de la interculturalidad presenta una visión limitada que afecta tanto para la población migrante e inmigrante. Por otro lado, se requiere mayores conocimientos docentes en aspectos sociopolíticos del mapudungun y de experiencias con las comunidades mapuches y la incorporación de nuevos dispositivos de gestión educativa, favorezcan la inclusión, inhibiendo las barreras para el aprendizaje y la participación ([Becerra-Lubies y Fones, 2016](#); [Jiménez-Vargas et al., 2020](#)).

3.2.2 Enfoque educación intercultural en contextos rurales

En cuanto a los estudios en contextos rurales, más del 90% se desarrolló en establecimiento educativos con estudiantes de pueblos originarios mapuches. La excepción lo representaron [Mondaca et al. \(2020\)](#) que incluyen estudiantes de la población [Aymara y Morales \(2015\)](#) en medios rurales de la región Metropolitana de Santiago.

A cerca del tipo de estudios, destacan las sistematizaciones de experiencias con (36,3%) [Mondaca et al. \(2020\)](#), [Morales \(2015\)](#), [Torres y Carrasco \(2017\)](#) y [Turra \(2012\)](#). Además, de los estudios sociocríticos (27,2%) de [Catriquir \(2014\)](#), [Quintriqueo y Torres \(2012\)](#) y [Quintriqueo y McGinity \(2009\)](#).

Las investigaciones realizadas por [Quintriqueo y Torres \(2012\)](#) y [Millán et al. \(2017\)](#) presentan las muestras más representativas con 736 y 690 personas respectivamente, siendo los estudiantes el colectivo más numeroso. Además, incluyen la mayor diversidad individuos entre ellos: estudiantes, docentes, padres y sabios mapuches (Kimches), siendo muestras no probabilísticas. Los estudios se realizaron en la región de la Araucanía, considerando las comunas de Temuco, Cholchol, Padre Las Casas y las zonas territorialidades Pewenche (sector cordillerano) y Lafkenche (sector costero).

La entrevista representa el instrumento más utilizado en ocho de los 11 estudios, siendo su forma semi estructurada la más recurrente. El estudio de [Ibáñez-Salgado y Druker- Ibáñez \(2018\)](#) utilizó más instrumentos de recogida de datos, entre ellos: entrevista semiestructurada, grupos de conversación y talleres.

En relación con los resultados, en el ámbito referido a los docentes se concuerdan la falta de preparación en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y EI, reflejado en la existencia de planificaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con los pueblos originarios ([Quintriqueo y McGinity, 2009](#); [Torres y Carrasco, 2017](#); [Turra, 2012](#)). Lo

antes mencionado, representa un problema por la inexistencia de capacitación relacionada con la EI (Webb y Radcliffe, 2016). Así mismo, se reconoce que las prácticas docentes permiten incorporar las realidades y las necesidades de los estudiantes, según su contexto socio-cultural y, además, el desempeño del docente tiene una incidencia gravitante, al momento de abordar conocimientos culturales de los pueblos originarios (Arias-Ortega, 2020; Catriquir, 2014).

En cuanto a la comunidad educativa, existen nociones parciales de la participación asociadas al diálogo, la escucha, experiencias de trabajo colaborativo, de debate, de ideas y criticidad, motivación y reflexión hacia el logro de metas, la importancia del respeto. No obstante, se requiere avanzar en el análisis, reflexión y producción curricular en las unidades educativas, fomentando los espacios de flexibilidad, que incorporen un enfoque intercultural en los procesos pedagógicos a través de currículum local que favorezca la incorporación de la cultura de los pueblos originarios (Mondaca et al., 2020; Morales, 2015; Quintriqueo y Torres, 2012).

Por último, se observan diferencias de apreciación sobre la cultura de los pueblos originarios entre las familias y las escuelas. Los padres y apoderados consideran que la escuela debiese hacer un abordaje histórico y coyuntural de las temáticas relacionadas con los pueblos originarios, para ello sugieren fortalecer la EI. Además, existe una percepción compartida sobre la falta de pertinencia cultural, que tiene la actual implementación del PEIB (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018; Quintriqueo y Torres, 2012; Torres y Carrasco, 2017). Cabe señalar, que la incorporación de la lengua y las tradiciones culturales indígenas en la educación escolar implica procesos a largo, que requiere el apoyo del contexto sociocultural, por medio de las interacciones, costumbres, valores y conocimientos. Para los estudiantes es relevante que las personas con origen mapuches cuentan sus historias en las escuelas, ya que facilita la integración entre la escuela y las comunidades mapuches (Arias-Ortega, 2020; Quintriqueo y Torres, 2012).

3.2.3 Enfoque educación intercultural en contextos urbanos y rurales

En los estudios que consideran contextos urbanos y rurales, se observa que dos estudios se realizaron en Chile y el extranjero, considerando los países de Costa Rica y Alemania (Cárcamo-Oyarzún et al., 2017; Morales, 2019). Los dos estudios restantes se desarrollan en las regiones Metropolitana de Santiago y Araucanía (Castillo et al., 2016; Valdivia y Medina, 2014).

Con respecto al tipo de investigación, existen dos estudios, uno hermenéutico-interpretativo y otro etnográfico (Morales, 2019; Valdivia y Medina, 2014). Además, un estudio descriptivo-comparativo y una sistematización experiencias (Cárcamo-Oyarzún et al., 2017; Castillo et al., 2016).

En relación con las muestras, la más representativa corresponde al estudio de Cárcamo-Oyarzún et al. (2017) con 2.748 personas. De ellos, 1.373 son estudiantes de Chile, siendo el 48,5% damas y 51,5% varones. Por su parte, los estudiantes de Alemania son 1.375, el 49,3% damas y 50,7% varones. Además, destaca el estudio de Castillo et al. (2016) que consideró en su muestra 208 educadores tradicionales mapuches, siendo esta la más numerosa de este colectivo en la RS.

El estudio de Castillo et al. (2016) utilizó la mayor variedad de instrumentos para recogida de datos, entre ellos: entrevistas (individuales y grupales), encuesta y observación de clases. Cabe señalar, que el cuestionario utilizado por Cárcamo-Oyarzún et al. (2017) denominado "Actitudes de los Escolares hacia la Educación Física", fue elaborado y validado por medio del Instituto de Ciencias del Deporte de la Universidad del Sarre de Alemania, mientras que su traducción al español consideró la utilización del método de traducción inversa.

A cerca de los resultados obtenidos, los docentes presentan comportamientos que favorecen la confianza, el respeto, el fomento de la participación y la comunicación del alumnado, enriqueciendo las prácticas pedagógicas en procesos de implementación de EI. Por su parte, el alumnado le otorga una importancia relevante a la educación física, facilitando el logro de objetivos curriculares (Cárcamo-Oyarzún et al., 2017; Morales, 2019).

En cuanto a los resultados, en los contextos próximos a las escuelas, se observa que una mayor densidad de población no asegura tener una mejor actitud hacia la escuela y compromiso con la inclusión del Mapudungun. Además, los estudiantes consideran poco relevante los elementos étnicos, afectados por los entornos mediáticos y de experiencias transculturales que intentan homogenizar los contenidos (Castillo et al., 2016; Valdivia y Medina, 2014).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados permiten concluir, que existe una limitada producción científica relacionada con la EI, en educación prebásica, básica y media, con un 8,01% de los documentos revisados. En relación con los índices bibliométricos de la producción científica de EI, se puede concluir que no existe un crecimiento exponencial, lo que se refleja en la ausencia de publicaciones en los años 2010, 2011 y 2013.

En relación con la evidencia empírica se puede concluir, la existencia del conocimiento intercultural por parte de las comunidades escolares tal como sostienen Arias (2020), Mondaca et al. (2020), Quintriqueo y McGinity (2009) y Quintriqueo y Torres (2012). No obstante, no existe una cultura armónica que favorezca la interculturalidad, lo que se refleja en la brecha existente entre la diversidad implícita y explícita, tal como afirman Vernimmen (2019) y Romijn et al. (2021).

Por otro lado, se requiere avanzar hacia una pedagogía intercultural, basada en el diálogo de saberes, donde los docentes y directivos de las escuelas deben conocer las comunidades indígenas del sector, este punto de vista es corroborado por Romijn et al. (2021), donde señala que las prácticas docentes no deben estar solo influenciadas por sus conocimientos, habilidades, disposición y objetivos personales, sino que requiere de las redes de profesionales, las políticas escolares, los discursos nacionales y en el entorno que los rodea. Respecto al enfoque de la EI, se concluye que debe presentar un enfoque crítico, contextual y dialógico, siempre estar orientado a los estudiantes y la conciencia sobre su entorno. Además, la incorporación de la lengua y las tradiciones culturales indígenas es un proceso a largo plazo que se construye y se genera en la interacción entre las escuelas y la comunidad. Este punto de vista se sostiene en las afirmaciones de Catriquir (2014), Chamiquit (2021), Jiménez- Vargas et al. (2020), Valledor et al. (2020) y Webb y Radcliffe (2016) quienes señalan que la llegada de inmigrantes otorga la oportunidad de revisar y cuestionar aspectos relacionados con la identidad cultural de cada individuo.

En cuanto los programas de EIB son considerados como políticas que no generan transformaciones significativas lo que imposibilita avanzar, es esencial comprender que los avances en EI, requiere de procesos sistémicos, donde la escuela no tiene la responsabilidad exclusiva, sino que se requiere de avanzar, por medio de un trabajo articulado entre distintos niveles educativos y entre profesionales de diversos ámbitos, promoviendo el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Autores como Becerra-Lubies y Mayo (2017), Jara y Vuollo (2019), Morales (2015; 2019) y Turra (2012) afirman que la EI, en Chile, solo busca que los pueblos originarios funcionen dentro de sus posibilidades, dinámicas y estructuras presentes, más que ofrecer alternativas de cambio y /o participación. Además, Vernimmen (2019) y Martínez et al. (2021) manifiestan que las deficitarias políticas públicas de EI deben considerar el diálogo y la comunicación integral, dejando de lado el monoculturalismo.

Con respecto a las escuelas, representan la mejor opción para establecer la correcta implementación y funcionamiento de la EI, según los estudios de [Arias \(2020\)](#), [Mondaca et al. \(2020\)](#), [Quintriqueo y McGinity \(2009\)](#) y [Quintriqueo y Torres \(2012\)](#), la escuela favorece el desarrollo de la interculturalidad como agente activo en la elaboración de su memoria histórica. No obstante, la falta de conocimiento representa un obstáculo para el desarrollo de la EI en las escuelas, para [Catriquir \(2014\)](#), [Jiménez et al. \(2020\)](#) y [Webb y Radcliffe \(2016\)](#), los agentes educativos no cuentan con todos los conocimientos, habilidades y/o procedimientos necesarios, para producir las transformaciones. Se sugiere desarrollar un trabajo de capacitación con los profesores, los estudiantes y los centros escolares.

En sexto lugar, con relación a la reflexión crítica, por parte de la comunidad educativa sobre EIB, los avances son limitados o nulos, ya que no existen espacios de reflexión, que analicen las prácticas pedagógicas, según [Romijn et al. \(2021\)](#), mientras los docentes sean conscientes de la injusticia social en la educación y sean capaces de reconocer sus prejuicios culturales, se podrá dar importancia a la EI.

Al referirnos al profesorado, promueven la participación de los estudiantes migrantes independiente a su nacionalidad, aun cuando las escuelas no han logrado implementar políticas inclusivas, tal como, señalan [Cárcamo et al. \(2017\)](#), [Catalán \(2019\)](#) y [Hernández \(2016\)](#). Además, los docentes presentan dos limitantes en relación con el conocimiento y el grado de identidad sobre la cultura de los pueblos originarios, corroborado en estudios anteriores para [Salgado et al. \(2019\)](#) se requiere de una formación docente, que sea actual y pertinente, con el currículum y el desarrollo de competencias interculturales, para la implementación de estrategias y metodologías adecuadas.

Con relación al contexto, se observa una mayor presencia de investigaciones en los entornos rurales. Aunque su desarrollo solo considera las regiones Metropolitana de Santiago y la Araucanía, lo que sin duda representa una visión un tanto sesgada de la realidad de la EI en Chile. Por otro lado, existen esfuerzos para el desarrollo de investigaciones que permitan comparar la realidad de la EI de Chile y otros países, no obstante, los resultados son muy preliminares para su generalización. Además, los estudios realizados en contextos rurales incluyen en su mayoría estudiantes de pueblos originarios mapuches. Por otro lado, los estudios urbanos de la EI, en su mayoría, son diagnósticas o descriptivas, mientras que las rurales prefieren la sistematización de experiencias, las etnografías y orientaciones sociocríticas.

5. Limitaciones y proyecciones

Con relación a las limitaciones de la presente revisión de literatura, en primer lugar, se advierte la necesidad de profundizar en aspectos relacionados con la didáctica y las metodologías utilizadas por los docentes en la EI. En segundo lugar, sería oportuno analizar los instrumentos utilizados en el levantamiento de datos y, además, establecer su relación con la EI, para priorizar su utilización. En tercer lugar, para aminorar el sesgo, sería conveniente que se exploren otras bases de datos, como son los casos: Scielo, Redalyc, Eric, Dialnet y *Google Scholar*. En cuarto lugar, Chile presenta escasez de repositorios universitarios online que permitan acceder a las investigaciones, lo que afecta el desarrollo de bibliometrías y/o cienciometrías relacionadas con la EI.

En relación con las recomendaciones, es conveniente desarrollar investigaciones EI, en distintas zonas geográficas del país, como ejemplo la región de Valparaíso, Atacama, Coquimbo y Magallanes. Además, realizar estudios del tipo mixto y cuantitativo, ya que, presentan un menor desarrollo. También, focalizar las investigaciones en educación prebásica y educación media.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 23-42. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>.
- Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/582>.
- Aguaded, R., Vilas, B., Ponce, G., y Rodríguez, C. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (23), 179-201. <https://rb.gy/nbqg7>.
- Amnistía Internacional. (19 de agosto, 2022). *Discriminación*. <https://rb.gy/v5eol>.
- Arco Bravo, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural: el profesorado, formación y expectativas*. Edición Universidad de Lleida.
- Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229579>.
- Becerra-Lubies, R., y Mayo, G. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*, 14(3), 56-67. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-606>.
- Becerra-Lubies, R., y Fones, A. (2016). The needs of educators in intercultural and bilingual preschools in Chile: A case study. *International journal of multicultural education*, 18(2), 58-84. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1147>.
- Becerra-Lubies, R., y Mayo, G. (2017). Alianzas en jardines interculturales bilingües y comunidades mapuche en la región Metropolitana, Chile: Negociaciones en una zona de contacto. *Education policy analysis archives*, 25, 114. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2518>.
- Catalán, P. (2019). Representaciones diversas sobre lo intercultural en una comunidad escolar. *Sinéctica*, (53). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-010).
- Carvajal, R., y Dresdner, D. (2013). *Cultura Mapuche en el Currículum Nacional: El Pulso de la Interculturalidad en Chile*. In ponencia Congreso FACSOS, Chile: Universidad de Chile. <https://rb.gy/xsfkh>.
- Cárcamo-Oyarzún, J., Wydra, G., Hernández-Mosqueira, C., y Martínez-Salazar, C. (2017). Actitudes hacia la educación física: grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. Una mirada intercultural. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 158-162. <https://bit.ly/3u6qfHF>.
- Castillo, S., Fuenzalida, O., Hasler, S., Sotomayor, E., y Allende G. (2016). Los educadores tradicionales mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y lingüística*, (33), 391-414. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100019>.
- Catriquir, C. (2014). Desempeño del profesor de educación intercultural bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Polis*, 13(39), 301- 330. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000300014>.
- Chamiquit, C. J. (2021). Intercultural education in the Latin America University Context. *Asian journal of education and social studies*, 26-33. <https://doi.org/10.9734/ajess/2021/v16i230397>.

- Centro de ética y reflexión social, hogar de cristo y servicio jesuita a migrantes (2020). *Informe N°2 Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo*. <https://r.issu.edu.do/?l=128134pd>.
- Consejo de Europa (2008). *Libro blanco sobre el diálogo intercultural, "Vivir juntos con igual dignidad"*. Ministerio de Cultura de España. <https://rb.gy/Oda8q>.
- Depolo, S., y Henríquez, G. (2006). Emigración y exclusión social en el mercado laboral chileno. *Sociedad hoy*, (10), 109-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90201007>.
- Hernández, Y. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 151-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>.
- Ibáñez-Salgado, N., y Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia revista de ciencias sociales*, 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración (2021). *Informe metodológico, Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020*. <https://rb.gy/7sdi1>.
- Jara, L., y Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 333-351. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300333>.
- Jiménez, R., y Huatay, C. (2005). *Algo está cambiando: globalización, migración y ciudadanía en las asociaciones de peruanos en Chile*. Gotelli, Santiago de Chile.
- Jiménez-Vargas, F., Morales, R. V., Hernández-Yáñez, M. T., y Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-463420204621886>.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews* [Joint technical report]. Keele University, Reino Unido. <https://rb.gy/vgsvi>.
- Ley 17.729 de 1972. (1972, 15 de septiembre). Ministerio de Agricultura. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/3tZWKH7>.
- Ley 19.253 de 1993. (1993, 5 de octubre). Ministerio de la Planificación y Cooperación. Biblioteca del congreso Nacional de Chile. <https://bit.ly/33KN9Jt>.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of internal medicine*, 151(4), W65–W94. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136>.
- Malik, B., y Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo andino*, 47, 15-25. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>.
- Martínez, R., Muñoz, Henríquez., y Mondaca, R. (2021). *Racism, interculturality, and public policies: An analysis of the literature on migration and the school system in Chile, Argentina, and Spain*. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/2158244020988526>.
- Millán, Q., Mella, R., Saavedra, M., Rapimán, Q., y Surjan, G. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de educação*, 22(71). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227154>.

- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (1996). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación general básica y normas generales para su aplicación. Decreto N°40 del 24-01-96*. Santiago de Chile. <https://bit.ly/3eLe5Ps>.
- Mondaca, C., Sánchez, E., y Bustos, R. (2020). La importancia de la construcción de la memoria histórica Aymara en estudiantes de educación primaria desde un enfoque curricular intercultural bilingüe crítico en el norte de Chile. *Education policy analysis archives*, 28, 157-157. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4731>.
- Morales, C. (2015). Nociones y principios de la educación intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la región metropolitana (Chile). *Diálogo andino*, (47), 59-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200007>.
- Morales, C. (2019). Valoración de la práctica pedagógica en contextos rurales de educación media en Costa Rica y Chile. *Diálogo andino*, (59), 93-106. <https://bit.ly/3sINYxn>.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, 4(7), 49-60. <https://bit.ly/2RfWp5M>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Education Today 2010: the OECD perspective*. OECD Publishing. <https://bit.ly/2R8iaV7>.
- Paidicán, M. A. (2010). *La educación según la UNESCO*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.23599.12960>.
- Poblete, R., y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 239-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe [PEIB] (2011). *Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. <https://cutt.ly/UcnxsYo>.
- Quintriqueo, S., y McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 173-188. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>.
- Quintriqueo, S., y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 16-33. <https://cutt.ly/6v9aIVK>.
- Riedemann, A. (2017). Alumnos inmigrantes en escuelas chilenas: una mirada a las nuevas desigualdades del sistema educativo. En A. Vera (Ed.) *Malestar social y desigualdades en Chile*. (pp. 99-121). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Romijn, R., Slot, L., y Leseman, P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and teacher education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>.
- Salgado, N., Berrocal, E., y Sánchez, C. (2019). Intercultural education for sustainability in the educational interventions targeting the Roma student: a systematic review. *Sustainability*, 11(12), 3238. <https://doi.org/10.3390/su11123238>.
- Schiappacasse, P. (2008). Segregación residencial y nichos étnicos de los inmigrantes internacionales en el área Metropolitana de Santiago. *Revista de geografía Norte Grande*, (39), 21-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022008000100003>.
- Schmelkes del Valle, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-10. <https://cutt.ly/WcnVFGH>.

- Torres, I., y Carrasco, N. (2017). Educación y participación comunitaria en escuelas de Contulmo y Tirúa, Chile: Interculturalidad, micropolíticas y territorios. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 125-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200009>.
- Turra, D. (2009). Diversidad cultural en el currículum: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes educacionales*, 14(1), 37-49. <https://rb.gy/4yo1d>.
- Turra, D. (2012). Curriculum and building identity in Chilean indigenous contexts. *Educación y educadores*, 15(1), 81-95. <https://rb.gy/53yxd>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. <https://rb.gy/ndm6s>.
- Valdivia, A., y Medina, L. (2014). Looking and not seeing the difference: an intercultural media education experience in Chile. *Procedia-social and behavioral sciences*, 132, 479-485. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.340>.
- Valledor, L., Garcés, L., y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la educación*, (52), 49-80. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.795>.
- Vargas, F., y Velasco, J. C. (2018). Derechos de las personas migrantes y refugiadas: cambios en materia migratoria en Chile. En Vial, T. (Editor). *Informe anual sobre Derechos Humanos en Chile 2018*. Centro de Derechos Humanos UDP. <https://bit.ly/33DVn60>.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 167-181. <https://rb.gy/ra1uu>.
- Webb, A., y Radcliffe, S. (2016). Unfulfilled promises of equity: racism and interculturalism in Chilean education. *Race ethnicity and education*, 19(6), 1335-1350. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095173>.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: Notas y observaciones críticas. *Perfiles educativos*, 34(138), 126-147. <https://cutt.ly/Uv-28QGE>.
- Vernimmen, G. (2019). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *ALTERIDAD, Revista de educación*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).