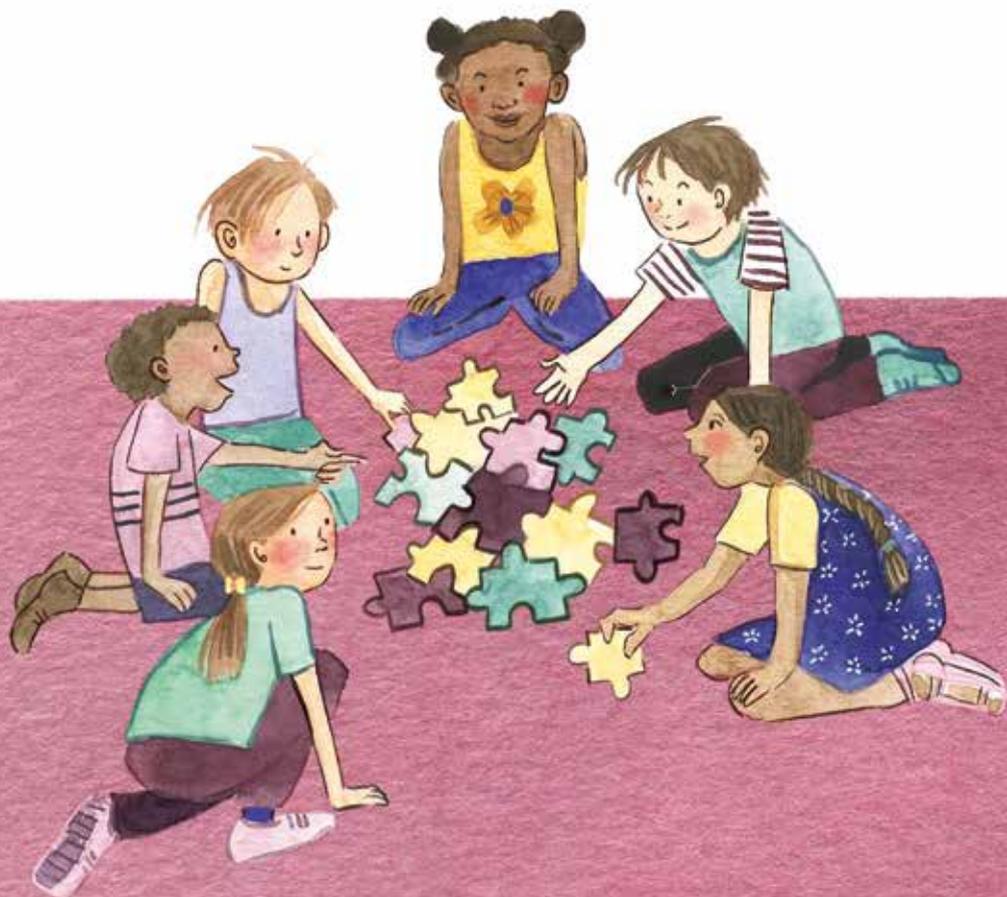


# Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género

IDEAS, EXPERIENCIAS Y HERRAMIENTAS





# **Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género**

**IDEAS, EXPERIENCIAS Y HERRAMIENTAS**

Este documento es el resultado de un trabajo colectivo desarrollado en el marco del proyecto “Hacia la incorporación de un enfoque intercultural en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes y en profesionales de Servicio País” (CFLI-2016-CL-0009 Bringing an intercultural focus to schools with high percentages of migrant students and professionals of a national NGO Servicio País), ejecutado por el Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (PRIEM) de la Universidad Alberto Hurtado y la Fundación para la Superación de la Pobreza (FUSUPO), con el financiamiento del Fondo Canadiense para Iniciativas Locales 2016-2017, de la Embajada de Canadá en Chile. El equipo de trabajo fue dirigido por Carolina Stefoni, de la Universidad Alberto Hurtado, y estuvo compuesto por Andrea Riedemann (PRIEM-UAH), Fernanda Stang (PRIEM-UAH), Andrea Guerrero (PRIEM-UAH), Antonia Garcés (FUSUPO) y Marta Camarena (FUSUPO).

El trabajo de redacción de los textos introductorios y los del apartado dedicado a las herramientas teóricas, además de la compilación de experiencias nacionales, internacionales y dinámicas de trabajo, estuvo a cargo de Andrea Riedemann y Fernanda Stang. Antonia Garcés colaboró en el relevamiento de experiencias nacionales y de dinámicas grupales, y realizó un aporte invaluable al coordinar y participar en la implementación de los talleres que efectuamos en las regiones Metropolitana, de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta, a partir de los cuales se gestó este texto. Andrea Guerrero coordinó el proceso de diseño e impresión, y estuvo a cargo de las tareas de difusión de las actividades del proyecto. Agradecemos además la colaboración de Luis Patricio Ibáñez Huerta, alumno pasante del PRIEM, que realizó un relevamiento de publicaciones y recursos en Internet vinculados a la interculturalidad.

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de las instituciones y organizaciones involucradas en este proyecto.

#### **ILUSTRACIONES:**

Antonia Roselló

#### **DISEÑO:**

Josefa Rauld

REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL N° 274643  
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS.  
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN PARCIAL Y/O TOTAL.

SANTIAGO, ENERO DE 2017







# Índice

INTRODUCCIÓN	7
<b>Primera Parte: Herramientas teóricas</b>	
I · ¿A qué nos referimos cuando hablamos de educación intercultural? .....	13
II · ¿Qué significa educación anti-racista? .....	19
III · ¿Qué implica una educación con perspectiva de género? .....	25
<b>Segunda Parte: Herramientas prácticas</b>	
<b>I · EXPERIENCIAS NACIONALES</b>	<b>35</b>
Pasarela Ciudadana, Odette Morales .....	36
Manual “La infancia mundial en la escuela aumenta el capital cultural”, Yury Bustamante, Lorena Cataldo y Jendery Jaldín .....	38
Taller “Mis amigos del mundo”, Escuela Cornelia Olivares, Pilar Argüeso y Ruth Martínez .....	40
Aynilab: educar para la diversidad, Jair Marín .....	41
Taller de desprincesamiento, Yury Bustamante, Lorena Cataldo y Jendery Jaldín .....	43
Chita Pale, sentarse a conversar, Leonora Beniscelli y Carolina Cortés Garzón .....	44
Protocolo de acogida, permanencia e inclusión de estudiantes migrantes, Escuela Unión Latinoamericana, Isabel Pérez Burrull .....	46
<b>II · EXPERIENCIAS INTERNACIONALES</b>	<b>49</b>
· <b>Experiencias canadienses sobre educación intercultural</b>	
La escuela tiene que reinventarse: la educación intercultural en las escuelas canadienses, Valérie Amireault .....	50
El hermanamiento intercultural: una práctica original para reunir a los grupos culturales, Myra Deraíche y Marie-Cécile Guillot .....	51
· <b>La inclusión educativa y la resistencia gitana: aportes del proyecto “Trovadores” a la comprensión de la interculturalidad, Felipe Jiménez Vargas .....</b>	<b>52</b>
· <b>El texto escolar franco-germano, Andrea Riedemann .....</b>	<b>55</b>
· <b>Inmigrantes en la escuela: la experiencia de Finlandia, Eevamaija Vuollo .....</b>	<b>57</b>
· <b>Color piel, colores piel, Paulina Naudon .....</b>	<b>59</b>
<b>III · DINÁMICAS PARA EL TRABAJO EN ESPACIOS EDUCATIVOS</b>	<b>61</b>
Islas menguantes .....	61
Similitudes y diferencias .....	63
La flor del poder: ¿qué tan privilegiad@s somos?.....	65
Estereotipos y prejuicios .....	66
Tomando conciencia sobre la discriminación .....	68
<b>BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA</b>	<b>71</b>
<b>ANEXO</b>	<b>75</b>



## Introducción

---

“La interculturalidad está de moda”, hemos escuchado en varias ocasiones en este último tiempo. A priori, y de manera intuitiva, se podría decir que algo de cierto hay detrás de esa afirmación. El vocablo (no necesariamente el concepto) se ha instalado en numerosos ámbitos y actores sociales: en ministerios, programas estatales, organizaciones sociales, en muchas escuelas, en los profesores, entre tantos otros espacios, incluido el académico. Por supuesto que el de interculturalidad no es un concepto nuevo en Chile, lo que es novedoso es su emergencia en relación al tema migratorio, en paralelo al crecimiento significativo que ha experimentado la población migrante internacional en el país en los últimos años. Pero esta figura del “estar de moda” no debiese transformarse en una excusa para descartar el concepto, más bien, como dice Sofía Soria<sup>1</sup>, debiese conducir a preguntarnos de qué nos habla esta emergencia, debiese llevarnos a pensar la interculturalidad “como un emergente histórico, como un síntoma de época”, a interrogarnos “en qué contexto socioeconómico surge y por qué, para dar respuesta a qué problemáticas”.

No pretendemos responder aquí a estas grandes preguntas, que exigen un esfuerzo de indagación sistemática. Pero quizás una pequeña parte de sus respuestas, uno de los hilos de los que tirar para empezar a desenmarañar esta enredada madeja, tiene que ver con que los migrantes que han estado llegando en estos últimos años al país nos han confrontado con aspectos de “nosotros” que no nos gusta ver, que nos cuesta admitir. Nuestro racismo, por ejemplo. Y la interculturalidad se ha presentado como un camino posible para hacernos cargo de este reflejo incómodo. Porque la interculturalidad nos invita a desandar caminos, a cuestionarlos, a desaprender y desaprendernos. La interculturalidad, más que interpelarnos a ver-pensar-sentir esas “otras culturas”, nos hace ver-pensar-sentir la propia, relativizarla, historizarla, complejizarla. Nos invita a un ejercicio democrático, a dar lugar a otras voces que hemos subalternizado, con todas las dificultades y conflictos que ello supone. Es esa la invitación que supone el camino de la interculturalidad. Un camino que exigirá una vigilancia crítica permanente, para que la interculturalidad no se institucionalice (Tubino, 2005), para que no se transforme, de verdad, en una moda, para que no pierda esa densidad crítica.

Pero emprender este camino no es una cuestión de voluntades personales (o no solamente): la diferencia colonial, dice Catherine Walsh, esas diferencias étnico-culturales que hemos construido y reproducido “como parte de una subjetividad y locus de enunciación

---

<sup>1</sup> Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) de Argentina, por la Universidad Nacional de Córdoba. Entrevista virtual, 10 de enero de 2017.

---

definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural”, no ha adquirido el lugar central que debiese tener en las discusiones públicas sobre la interculturalidad, debates que han acentuado la idea que la diversidad cultural, la relación y el conflicto étnico se pueden superar con mejores procesos y prácticas de comunicación. “El problema de estas propuestas -dice la autora- es que conciben a la interculturalidad como un asunto de voluntad personal; no como un problema enraizado en relaciones de poder. Este es el foco o núcleo de la lucha de sentidos” (Walsh, 2002).

Es en este camino que esta pequeña *Guía* busca hacer una contribución, reuniendo algunas ideas, herramientas y experiencias que, de diferentes formas, hacen que nos preguntemos por estas relaciones de poder, nos interpelan sobre nuestra mirada hegemónica y normalizadora, nos confrontan con nuestras subjetividades construidas desde ese locus colonial (y colonialista), y nos pueden ayudar, creemos, a trasladar estas preguntas a nuestros espacios educativos, a nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje, porque es sobre todo ahí donde tienen mayores potencialidades para el cambio social.

La idea de elaborar este documento, y la gestación del proyecto que fue su marco, surgieron de una coincidencia de inquietudes y preocupaciones, y de un trabajo colaborativo, entre miembros del Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (PRIEM) de la Universidad Alberto Hurtado y de la Fundación para la Superación de la Pobreza (FUSUPO), que encontró un canal de materialización gracias al financiamiento del Fondo Canadiense para Iniciativas Locales 2016-2017, de la Embajada de Canadá en Chile. Ese apoyo permitió la realización de los talleres -con profesores, asistentes de educación y personal directivo de escuelas de la Región Metropolitana, y con profesionales del programa Servicio País de la FUSUPO, tanto de la Región Metropolitana como de las de Arica y Parinacota, Iquique y Antofagasta- y seminarios académicos -en estas cuatro regiones-, durante el segundo semestre de 2016. Estos espacios posibilitaron la maduración de estas ideas, las alimentaron con preguntas y reflexiones de los participantes, y permitieron conocer muchas de las experiencias que hemos reunido aquí. Agradecemos por eso a todas las personas que participaron de estas instancias, y a los autores-hacedores que aceptaron la invitación para contar, en poquitas palabras, las experiencias en que han participado de manera más o menos directa.

El propósito principal de esta *Guía* es, entonces, compartir algunas ideas, herramientas y experiencias que puedan ayudar a construir y andar el camino hacia una educación intercultural, anti-racista y con

perspectiva de género en diversos espacios educativos. Está dirigida principalmente -aunque no de manera exclusiva, por supuesto- a todas aquellas personas que sean parte de procesos de enseñanza-aprendizaje formales e informales. Es importante enfatizar que la *Guía* no pretende ser un recetario para una aplicación mecánica, sino una caja de herramientas que cada comunidad educativa puede usar considerando su contexto específico, sus necesidades particulares y sus potencialidades.

El documento está estructurado en dos grandes partes: la primera ofrece algunas herramientas conceptuales respecto de estos tres grandes temas -educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género-, y la segunda reúne algunas herramientas prácticas que pueden ser de utilidad en esta búsqueda: en primer lugar se cuentan algunas experiencias nacionales, luego se relatan experiencias internacionales, y por último se describen algunas dinámicas de trabajo grupal que hemos utilizado en el desarrollo de nuestros talleres, o de las que hemos participado en otras instancias. Incorporamos también un pequeño anexo con datos de publicaciones, sitios web y recursos audiovisuales.



# PRIMERA

parte

---

## Herramientas teóricas





## I. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de educación intercultural?

La educación intercultural es un enfoque educativo más bien contemporáneo, que se ha ido desarrollando en diferentes países a partir de la segunda mitad del siglo xx. Como dato preliminar, resulta útil saber que implica, en primer lugar, un tipo de educación diferente al tradicional, que es el que se instauró en muchos países de la mano de la formación de sus Estados nacionales.

La experiencia internacional muestra que los diferentes sistemas educativos del mundo han ensayado varias fórmulas para enfrentar la diversidad de sus alumnados, pasando desde una escuela excluyente (*sic*), segregacionista o asimilacionista a otra multiculturalista, y en último término, a una intercultural (Jiménez, 2014, pp. 412–419). Este último modelo ha sido considerado en muchos casos el más adecuado para abordar la diversidad que caracteriza al mundo actual (Aguado Odina, 2011; Fischer *et al.*, 1996; Poblete, 2009).

De acuerdo al autor español Xavier Besalú, “la educación intercultural pretende, por encima de todo, ser una educación de calidad para todos y, en consecuencia, más eficaz (en el sentido de cumplir lo que prescriben las leyes) y más justa (en la línea de hacer frente a todas las desigualdades que impidan o condicionen una verdadera igualdad de oportunidades educativas y sociales)” (Besalú, n.d.).

Esta definición es consistente con lo que plantea el autor peruano Fidel Tubino (2005), para quien el objetivo último de la interculturalidad debe ser mejorar la calidad de los intercambios y la simetría en los contactos. Esta propuesta es muy interesante porque pone el foco en un punto especialmente problemático, ya que las relaciones entre personas de culturas diferentes no se dan en un espacio abstracto, sino que ocurren dentro de sociedades en las que inevitablemente existen determinadas jerarquías, estructuras de poder y de privilegios.

Besalú, en su artículo “La escuela intercultural”, enumera seis aspectos que debiesen darse en el sistema educativo para poder considerar que brinda una educación intercultural:

**1 · La educación intercultural es un proyecto de todo el centro educativo**, y debiera ser visible al menos en tres aspectos: reflejarse en todos y cada uno de los documentos institucionales, estar presente en los planes de formación que diseñe el centro educativo para su profesorado, y repercutir en las decisiones organizativas del establecimiento, por ejemplo, en la composición de los grupos-clase, de los equipos docentes, respecto de la confección de los horarios y la distribución de los espacios.

---

**2 · La educación intercultural es un proyecto comunitario**, que involucra a las familias, organizaciones, instituciones y otras agencias educativas del barrio o la ciudad. La importancia de este aspecto radica en que la convergencia de la socialización primaria o familiar con la secundaria o escolar es central para los objetivos de este tipo de educación.

---

**3 · La educación intercultural es “un proyecto de éxito escolar, personal y social”**. Al respecto, el autor plantea que uno de los logros centrales de una educación de este tipo es fomentar una autoestima positiva entre sus alumnos, y que esta autovaloración se construya en relación y contacto con otros.

---

**4 · La educación intercultural es un proyecto pedagógico**, que exige “profesionalidad, saber hacer, técnica y método, recursos y materiales, ejemplos y prácticas, oficio”. En una escuela intercultural, lo organizativo adquiere gran relevancia, ya que una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumnado y atenta a las diferencias individuales requiere un trabajo previo de planificación y preparación de tareas y actividades riguroso y extenso.

---

**5 · Es un proyecto cultural**: cuando un sistema educativo decide interculturalizar el currículum escolar, debe asumir en primer lugar que “el conocimiento oficial [...] es una construcción social que transmite la ideología dominante”. Por ejemplo, por mucho tiempo se ha justificado en Occidente la colonización e incluso el exterminio y la subordinación del otro, lo que equivale a prepotencia cultural, etnocentrismo, y una serie de prejuicios respecto de los cuales se debe tomar conciencia, para luego construir el currículum sobre nuevas bases.

---

**6 · La educación intercultural es un proyecto ético**: “en los centros educativos comparten espacio, tiempo y objetivos personas y grupos distintos por razón de clase, género, edad, orientación sexual, origen nacional, lengua familiar, creencias, vivencias, concepciones y prácticas, que se desconocen entre sí o que tienen visiones estereotipadas o prejuiciosas los unos de los otros; distintos también por sus capacidades, intereses, necesidades y expectativas”, pero de acuerdo al autor, aprender a vivir juntos es, sin duda, uno de los retos fundamentales de la educación del siglo XXI (Besalú, n.d.).

Si nos guiamos por estas propuestas, es fácil reconocer que Chile está lejos aún de alcanzar un sistema educativo intercultural. Todavía existe relativamente poca conciencia de que somos un país multicultural, y el concepto de interculturalidad se encuentra fuertemente asociado al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación, aunque su manera de definir la interculturalidad no se aproxima a la que proponemos aquí. El PEIB fue establecido por la llamada “ley indígena” (Ley N° 19.253), de 1993, que ordenó la creación de una Corporación de Desarrollo Indígena, y determinó que: “La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (Gobierno de Chile, 1993, Ley 19.253, artículo 32).

Existen al menos dos elementos para discutir si el PEIB puede ser considerado realmente un programa de educación intercultural. Un primer elemento, relacionado con su público objetivo, es que el programa ofrece una educación especial solo a los niños indígenas, y no a todos los alumnos del sistema educativo. En efecto, una evaluación realizada al programa hace algunos años sugiere que una denominación más precisa, atendiendo a lo que se hace efectivamente en la práctica, sería la de “educación indígena” (CIAE, 2011). Un segundo elemento, relacionado con los resultados que el programa ha tenido a lo largo del tiempo, es que no ha sido posible observar que haya aportado de manera significativa a una mayor equidad en las oportunidades educativas y sociales de los niños indígenas de Chile.

Un uso adecuado del término “educación intercultural” requiere además de cierto conocimiento de lo que significan los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad. Estos emergieron como consecuencia de un movimiento que se inició en la década de 1960 en Estados Unidos e Inglaterra, el multiculturalista, surgido de un heterogéneo conjunto de movimientos sociales que reivindicaban el valor de la diferencia: feministas, homosexuales, afroamericanos, inmigrantes, entre otros (Dietz, 2012, p. 19). Hasta ese entonces, y como consecuencia del legado de la Revolución Francesa, la idea predominante en la política moderna era que todos los seres humanos somos iguales, y por lo tanto todos tenemos los mismos deberes y derechos. Pero el movimiento multiculturalista llamó la atención sobre el hecho de que en realidad todos los seres humanos no somos iguales, y que por lo tanto puede llegar a ser injusto que a todos se les trate de la misma manera o se les exijan las mismas cosas. El objetivo central del movimiento multiculturalista fue entonces lograr que la política reconociera que las sociedades son plurales y diversas, y que ofreciera el espacio para que esa diversidad pudiera expresarse libremente.

A partir de ese movimiento, en diferentes partes del mundo se desarrollaron enfoques para llevar esa demanda por diversidad al espacio político (Dietz, 2012, pp. 14–15), con el fin de transformar las relaciones de poder vigentes en la sociedad. En los países anglosajones el concepto central que se desarrolló fue el de “multiculturalidad”, y como política pública asociada al reconocimiento de la diversidad se estableció la llamada “acción afirmativa”, ocasionalmente entendida como sinónimo de “discriminación positiva”, que de manera resumida busca empoderar a las minorías a través de ciertas decisiones políticas orientadas a reparar inequidades, sub-representaciones o exclusiones de diversa índole que se han suscitado por razones históricas, políticas y culturales. Esta reparación se ha hecho por ejemplo a través de cupos especiales para que personas afrodescendientes ingresen a la educación superior, mediante cuotas para asegurar un porcentaje mínimo de mujeres en el personal contratado por empresas, o por medio de escaños reservados para asegurar la representación de los pueblos indígenas en el parlamento, entre otras acciones.

A diferencia del desarrollo conceptual que se dio en los países anglosajones, en el espacio europeo el concepto central que surgió fue el de “interculturalidad”, que pone énfasis en que la sociedad mayoritaria debe saber enfrentar los desafíos de la heterogeneidad. Esta heterogeneidad comenzó a ser problematizada en relación al fenómeno migratorio que se suscitó en Europa desde mediados del siglo XX, a raíz de los procesos de descolonización y debido a la migración que se inició con los convenios que suscribieron países como Alemania para atraer a trabajadores extranjeros, con el fin de contribuir a la reconstrucción del país después de la Segunda Guerra Mundial.

En América Latina (y nuestro país no fue la excepción), el concepto que se desarrolló -y que en algunos casos ya existía, pero se vio fortalecido por el movimiento multiculturalista- fue el de “interculturalidad bilingüe”, que aparece como un discurso propio, en una redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (López, 2006). En Chile, solo recientemente ha comenzado a entenderse la interculturalidad también en relación a la migración. Sin embargo, es muy claro que el incremento de la inmigración de los últimos 20 años (Stefoni, 2003; Martínez, 2011) ha complejizado y ha hecho aumentar significativamente la multiculturalidad en el país, y que probablemente este fenómeno seguirá profundizándose. Planteamos entonces, a modo de cierre, que el sistema educativo chileno necesita una educación intercultural que dialogue con el PEIB, pero que amplíe su visión y avance hacia una educación intercultural para todos los alumnos del sistema educativo, construyendo competencias dirigidas a convivir con otros, con independencia de nacionalidades, etnias, religiones o lenguas.

**El objetivo último de la interculturalidad** debe ser mejorar la calidad de los intercambios y la simetría en los contactos (TUBINO, 2005), considerando que las relaciones entre personas de culturas diferentes se materializan en sociedades con determinadas jerarquías, estructuras de poder y de privilegios.

**SEIS ASPECTOS CLAVE DE UN SISTEMA EDUCATIVO INTERCULTURAL:**

---

- Es un proyecto de todo el centro educativo.
- Es un proyecto comunitario.
- Es un proyecto de éxito escolar, personal y social.
- Es un proyecto pedagógico que exige profesionalidad, saber hacer y oficio.
- Es un proyecto cultural.
- Es un proyecto ético (Besalú, n.d.).





## II. ¿Qué significa educación anti-racista?

La educación anti-racista puede ser definida como una iniciativa pedagógica orientada a transmitir conocimientos y habilidades para combatir el racismo, la xenofobia y la violencia. Inicialmente el concepto tuvo como foco el racismo del que son víctimas, hasta el día de hoy, las personas afrodescendientes. Sobre todo en sus comienzos, los representantes de la educación anti-racista realizaron fuertes críticas a la educación multi e intercultural. Una de estas críticas centrales apuntaba a que el racismo era presentado como producto de los prejuicios individuales, en vez de reconocer la importancia de las relaciones de poder existentes en la sociedad como su fundamento. La educación anti-racista pone énfasis en que las escuelas y salas de clases no son espacios neutrales o a-políticos, y que por lo tanto cualquier forma de enseñanza anti-racista debe entenderse como educación política (Auernheimer, 2003, pp. 150–153).

Comprometerse con una educación anti-racista requiere de conocimientos acerca de lo que es el racismo. Por esta razón, queremos compartir algunos aspectos de su historia, y luego ideas concretas sobre cómo llevar adelante una educación anti-racista en el contexto chileno actual.

De acuerdo al historiador alemán Christian Geulen (2007), el racismo es un tipo de discriminación que surgió en la era moderna, es decir, en aquella época histórica cuyo comienzo ha sido situado entre fines del siglo XV y comienzos del siglo XVI, y que está estrechamente ligada a los eventos históricos de la llegada de Colón a América, la invención de la imprenta, la Reforma Protestante y el desarrollo de las ciencias. Todos estos sucesos contribuyeron a marcar un cambio de época y dejar atrás la visión de mundo de la Edad Media. El mismo año de la llegada de Colón a América, pero algunos meses antes, los reyes de España habían terminado de expulsar a los árabes de la península ibérica, y se propusieron hacer lo mismo con la población de religión judía, aunque ya llevaba varios siglos asentada en España. En ese contexto se elaboró el Edicto de Granada, que planteó que los judíos debían abandonar España a menos que se convirtieran al catolicismo. A pesar de ello, sobre los judíos que decidieron quedarse y convertirse comenzó a primar la visión según la cual, aunque fueran de religión católica, eran de todas formas de “raza” judía. La pregunta

por la pureza de la creencia dio lugar así a la pregunta por la “limpieza de sangre”. Este suceso es relevante porque marca el origen histórico del uso del concepto de raza para referirse a los seres humanos. Aunque este concepto ya existía –“raza” proviene del árabe *raz* (cabeza) y del latín *radix* (raíz)–, hasta entonces se había usado exclusivamente en relación al mundo animal, y específicamente en la crianza de caballos.

En enero de 1510, cuando habían pasado menos de 20 años desde la llegada de Colón a América, arribó a Haití (en ese entonces llamado Santo Domingo) el primer barco con esclavos africanos. Este fue el inicio de un largo tráfico de esclavos organizado por europeos, quienes obtenían la fuerza de trabajo que buscaban secuestrando a personas en África y trayéndolas a América. Se estima que entre los siglos XVI y XIX entre 11 y 15 millones de personas africanas fueron forzadas a migrar a América a raíz de la esclavitud. En un comienzo, la fuerza de trabajo africana fue traída a América porque los europeos consideraron que la mano de obra disponible en este continente era muy escasa. Como es sabido, gran parte de la población originaria de América murió tras la llegada de los europeos, tanto debido a la explotación como a una serie de enfermedades traídas por los invasores. Con el tiempo, los europeos observaron lo rentable que resultaba la esclavitud, y como se masificó, se vieron en la necesidad de explicar por qué estaban usando a seres humanos como si fueran mercancías. La ideología racista se inició para justificar la esclavitud, y es importante comprender que, por ende, está estrechamente vinculada con el afán de expansión de las potencias coloniales europeas. La esclavitud africana implicó la degradación de las personas de ese origen a fuerza de trabajo siempre disponible, lo que a la larga tuvo el efecto de que se les situara en la categoría más baja de todas las jerarquías raciales que alguna vez se elaboraron.

Durante la Ilustración, época marcada por un notorio afán por clasificar y sistematizar el mundo de la naturaleza, de los animales y también de los seres humanos, se intensificaron aún más las categorizaciones raciales que se habían comenzado a construir. En ese contexto, hacia fines de siglo XIX emergió un movimiento nuevo, que por un tiempo fue concebido como una verdadera ciencia: la eugenesia (que significa “buen nacer”) fue vista como la posibilidad de intervenir en los procesos de la reproducción humana, para darle a la naturaleza la dirección deseada por las personas. Se creyó por ejemplo que esterilizando a todas las personas que habían delinquido, se evitaba que la delincuencia se reprodujera en la próxima generación. Tristemente, estas ideas fueron llevadas a la práctica en Alemania durante la época del nazismo, conduciendo a uno de los genocidios más masivos de la historia de la humanidad. Después de la Segunda Guerra Mundial, el concepto de “raza” en relación a los seres humanos comenzó a verse cada vez más desacreditado, y en las últimas décadas los avances de la genética

han confirmado que no existe nada semejante a las razas entre los seres humanos. Por lo tanto, es relevante saber que las expresiones “una persona de raza negra” o “una persona de raza blanca” son incorrectas.

Las jerarquías raciales que se construyeron desde los inicios de la Modernidad no degradaron solamente a la población de origen africano, también a la indígena, que fue sistemáticamente representada como un colectivo de menor valor que la población de origen europeo. Los estudios postcoloniales (Fanon, 1973; Rivera Cusicanqui y Barragán, 1997; Quijano Obregón, 2001; Beverley, 2004) han sido muy relevantes para poner en evidencia que, a pesar de los procesos de descolonización -en América Latina las independencias del poder colonial español o portugués ocurrieron en el siglo XIX, pero en muchos otros países la descolonización recién se produjo después de la Segunda Guerra Mundial-, el pensamiento colonial sigue presente en la mente de gran parte de la población. Como plantea el autor holandés Teun van Dijk, “los racismos latinoamericanos son sistemas de dominio étnico-racial cuyas raíces históricas se enclavan en el colonialismo europeo así como en su legitimación, es decir, en la conquista, la explotación y el genocidio de los pueblos indígenas amerindios y en la esclavitud de los africanos, idea incluida en el colonialismo europeo” (van Dijk, 2003, p. 99).

La literatura sobre el racismo ha mostrado que este fenómeno tiene una raíz histórica (Geulen, 2007; Mosse, 2006), y que adquiere formas diversas dependiendo de los diferentes tiempos y espacios en los que se manifiesta (Wieviorka, 2009). Como consecuencia, cualquier iniciativa que quiera apuntar a educar en contra del racismo debe tener en consideración sus manifestaciones particulares en cada sociedad.

En Chile el tema del racismo saltó al debate público en gran medida por la migración afrodescendiente que ha llegado en el último tiempo, sobre todo la haitiana y afrocolombiana. El racismo anti-indígena es muy anterior, pero no había sido tematizado a gran escala, a pesar de que existe bastante evidencia acerca de que en las escuelas chilenas tanto los niños y jóvenes de ascendencia indígena como los inmigrantes latinoamericanos están cotidianamente expuestos a sufrir diversas experiencias de racismo (Cortez *et al.*, 2004; Stefoni *et al.*, 2008; Pavez, 2012; Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux, 2013; Poblete, 2003; Larrain, 2006).

Proponemos que una persona o colectivo interesado en una educación anti-racista pertinente para el contexto actual de Chile necesita adquirir competencias para reflexionar junto a sus alumnos, al menos, sobre los siguientes temas<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> Estos mismos temas se encuentran más desarrollados en un artículo sobre el racismo y su negación en la enseñanza secundaria chilena (Riedemann y Stefoni, 2015).

---

- **LA HISTORIA DE LA ESCLAVITUD Y DEL COLONIALISMO.**

La esclavitud se basó en un conjunto de planteamientos completamente arbitrarios, que hoy sabemos que nunca debieron haberse legitimado. Sin embargo, sus efectos son tan profundos que hasta el día de hoy muchas personas creen que se sustentó en razones objetivas, racionales o atendibles por alguna otra razón. Respecto del colonialismo, es importante transmitir, por ejemplo, que no produjo solo una dominación de los cuerpos, sino también de las mentes de los colonizados, quienes han asumido como propias las visiones racistas y discriminadoras de los poderes coloniales vigentes o pasados.

- **LA HISTORIA Y LA HISTORICIDAD DEL RACISMO.**

Es necesario entender que el racismo no ha existido siempre, y que por ende tampoco es imposible erradicarlo o al menos aminorarlo. La muy difundida idea de que “los chilenos siempre hemos sido racistas” es falsa y despoja al racismo de su historicidad, y con ello, libera a las personas del imperativo de ponerle freno.

- **CONCEPTOS RELEVANTES COMO RACISMO BIOLÓGICO, INSTITUCIONAL, CULTURAL Y COTIDIANO.**

Existen diferentes formas en que el racismo se expresa, y diferentes actores contra los cuales se dirige. Adquirir conocimientos sobre ello también es relevante para contribuir a que el racismo deje de ser considerado parte inherente de nuestra sociedad.

- **ASPECTOS DE LA MIGRACIÓN A NIVEL GLOBAL Y LATINOAMERICANO.**

Es importante comprender que la migración es un fenómeno inherente a la historia de la humanidad, y que son relevantes las decisiones que tomen los Estados para facilitar u obstaculizar la integración de los migrantes en las sociedades receptoras, así como la convivencia de todos quienes van conformando las sociedades, marcadas por un cambio permanente.

- **LEY CHILENA DE ANTI-DISCRIMINACIÓN.**

La Ley N° 20.609, promulgada en julio de 2012, más conocida como “Ley Zamudio”, tiene por objetivo penalizar la discriminación que se realiza por motivos de orientación sexual, de género, religión, y también de nacionalidad o por motivos raciales. Además es relevante mencionar que desde 2012 existe en Chile la Superintendencia de Educación, que está a cargo de recibir aquellas consultas y denuncias específicas de discriminación que ocurren dentro del ámbito escolar.

**La educación anti-racista** es una iniciativa pedagógica orientada a transmitir conocimientos y habilidades para combatir el racismo, la xenofobia y la violencia. Parte de considerar que las escuelas no son espacios neutrales, y que por lo tanto cualquier forma de enseñanza anti-racista debe entenderse como educación política (AUERNHEIMER, 2003).

**La ideología racista** se inició para justificar la esclavitud, y está estrechamente vinculada con el afán de expansión de las potencias coloniales europeas.

**ABORDAR UNA EDUCACIÓN ANTI-RACISTA EN EL CHILE ACTUAL REQUIERE COMPETENCIAS, AL MENOS, SOBRE:**

---

- La historia de la esclavitud y del colonialismo.
- La historia y la historicidad del racismo.
- Conceptos relevantes como racismo biológico, institucional, cultural y cotidiano.
- Aspectos de la migración a nivel global y latinoamericano.
- Ley chilena de anti-discriminación (Riedemann y Stefoni, 2015).





### III. ¿Qué implica una educación con perspectiva de género?

¿Por qué hablar de educación con perspectiva de género en una guía que tiene por principal objetivo aportar algunas herramientas para el trabajo en aulas donde conviven niñas y niños chilenos y migrantes? Empezaremos por contarles cómo surge esta inquietud. Era agosto de 2015, y entrevistábamos a un directivo de una escuela básica municipal de una comuna de la Región Metropolitana, en el marco de un estudio que estábamos realizando. Se trataba de una escuela con un porcentaje muy alto de niños migrantes en su matrícula. La comunidad educativa de esta institución estaba comprometida con el tema, reflexionando y buscando estrategias para abordar de la mejor forma este escenario de aulas multiculturales. En esa conversación, describiéndonos lo que observaba en su escuela, el directivo se refirió a las niñas y adolescentes migrantes: “Su despertar sexual es muy diferente, las chicas extranjeras son muy pololas”. Este estereotipo siguió apareciendo, en esta escuela y en otras.

La problemática, fuimos observando después, en investigaciones sobre otros aspectos de la migración, no se limitaba a los espacios educativos. Veíamos con preocupación una sexualización de las niñas y mujeres migrantes en general (y sobre todo de aquellas afrodescendientes). Con esto que llamamos sexualización nos referimos a un proceso mediante el cual se construyen representaciones y se generan prácticas que atribuyen a determinados sujetos —en este caso mujeres, extranjeras, afrodescendientes— cierto tipo de actitudes y comportamientos frente a la sexualidad que se supone que atentarían contra una moralidad social imaginada (por ejemplo, ser “más calientes”, “más sueltas”, vestir con escotes, con faldas cortas, con ropa apretada, entre muchas otras que hemos escuchado en estos estudios tanto en la Región Metropolitana como en la de Antofagasta).

Esta situación nos hizo ver, entonces, la importancia de considerar las dimensiones del género y la sexualidad en este espacio. Pero no solo eso, también nos mostró la relevancia de poner énfasis en el hecho de que las situaciones de discriminación que se derivan de la construcción de jerarquías sociales entretejen muchas dimensiones a la vez, y que por lo tanto no pueden pensarse, ni afrontarse, de forma aislada. En este caso, por ejemplo, se entrecruzan el hecho de que se trata de niñas (la dimensión de género), que son extranjeras (la dimensión étnico-nacional), que son “negras” (un proceso de racialización), y que en su mayoría son pobres (la dimensión de clase). Esta forma de entender estos procesos como intersecciones, y no como simples adiciones, es lo que algunas autoras del feminismo negro han llamado enfoque interseccional (Anthias, 2006; Viveros Vigoya, 2011; Magliano, 2015). Es importante que no perdamos esto de vista, aunque hayamos optado por hablar de educación anti-racista y con perspectiva de género por separado.

Entonces, ahora sí, ¿qué implica una educación con perspectiva de género? Detrás de la noción de género, y de su relación con el sexo y la sexualidad, hay amplios y complejos debates académicos y políticos. Sin desconocer su existencia, no es nuestro propósito adentrarnos en estas discusiones, solo queremos considerar aquellos aspectos de ese debate que pueden de alguna manera iluminar nuestras prácticas, tanto profesionales como cotidianas, cuestionar nuestros propios prejuicios, estereotipos y naturalizaciones. Y nos parece que la mejor manera de hacerlo es mediante una serie de ejemplos sobre cómo operan concretamente el sexismo y la desigualdad de género en distintos escenarios educativos, tanto ligados a niños y adolescentes migrantes como chilenos. Son ejemplos que hemos extraído de publicaciones sobre el tema, y de nuestro trabajo de campo en algunas investigaciones:

- **ESCENA 1, 20 DE MAYO DE 2015, LICEO N° 1 JAVIERA CARRERA, SANTIAGO.**

Estudiantes del Internado Nacional Barros Arana pasan fuera del establecimiento gritando “¡Que se asomen las maracas!”. A la semana siguiente, alumnos del Liceo Manuel Barros Borgoño interpelan con cánticos a las estudiantes del liceo en una marcha convocada por la asamblea de centros de estudiantes: “¿Quién nos lleva el desayuno? ¡Las pelás del uno! ¿Quién nos corre la paja? ¡Las pelás del taja!” (Azúa Ríos, 2016)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> “El uno” alude al Liceo 1 Javiera Carrera, y “el Taja” al Liceo Tajamar, ambos establecimientos de educación media exclusivos para mujeres de la Región Metropolitana. Con la idea de “pelá” (pelada) se alude en la jerga juvenil a las adolescentes y jóvenes que transgredirían una supuesta norma de comportamiento femenino respecto de las relaciones de cortejo, de pareja y sexuales. Es una expresión muy clara de este proceso de sexualización al que aludimos, que en este caso se vincula con figuras como las de “mujer fácil”, “puta”, “buscona”, entre otras.

• **ESCENA 2, DICIEMBRE DE 2015, CASA CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.**

Se colocan dos pendones en el frontis del edificio, convocando a futuros estudiantes a ingresar a esta universidad. En uno de ellos, la silueta de un hombre llama a “conocer, criticar e investigar”; en el otro la figura de una mujer, convocando a “crear, observar y enseñar” (González Domínguez, 2016).

.....

• **ESCENA 3, AGOSTO DE 2015, ESCUELA BÁSICA MUNICIPAL DE LA REGIÓN METROPOLITANA.**

“- Estaban en clase y comenzaron a pelear, a tirarse el pelo, y eso porque en el colegio hay niñas que no saben respetarse, y eso no le gusta a las demás niñas, por no decir nombres, y eso causa problemas. (...)

- Nos molesta porque somos un colegio, no somos unas “pros...” (risas) [quiere decir prostitutas] (...).

- Tía, le voy a contar algo, había un niño que era pan de dios, ese niño podía estar tranquilo en la sala aunque saliéramos a las 10 de la noche, pero vino una alumna que revolucionó todo el colegio, lo [onomatopeya aludiendo a ‘lo calentó’], y el niño, ahora tía el niño...” (Grupo focal con alumnos, la estudiante aludida en el relato es migrante) (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

.....

• **ESCENA 4, AGOSTO DE 2015, ESCUELA BÁSICA MUNICIPAL DE LA REGIÓN METROPOLITANA.**

“Nos planteaba [un directivo de una escuela] que ellos no sabían comprender a los chicos migrantes porque eran como acalorados, lo que podríamos decir nosotros, como que estaba tratando de decir que los chiquillos eran calientes, así como que muy corporales, muy físicos, y que eso sobrepasaba como al criterio nacional para tener como una relación corporal con otro. Que las chiquillas colombianas muy en búsqueda de pololeo, esperando a los chiquillos afuera del liceo, una cuestión que fuimos viendo nosotros, en la cotidiana, no tenía nada que ver con una situación particular de las chicas migrantes...” (profesional de la Fundación para la Superación de la Pobreza que intervenía en la escuela) (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

Incorporar la perspectiva de género en la educación implica entonces poder visibilizar y desnaturalizar las desigualdades de poder que se han establecido entre las diferentes identidades de género y sexuales, y procurar la modificación de las prácticas y representaciones ligadas a esa desigualdad a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entender este propósito implica explorar un poco en la noción de género, y también su relación con la de sexo.

Se trata, como decíamos, de un asunto muy complejo e irresuelto en el campo de los estudios de género, los debates feministas e incluso la lucha política del movimiento por la diversidad sexual. La forma principal en la que este tema se ha difundido es a partir de una formulación bastante reductiva: el sexo sería un hecho biológico, dado, inmutable –ser macho, ser hembra–, y el género, la interpretación social o cultural de ese hecho biológico (Stolcke, 2004; Mattio, 2012). Según esta propuesta, entonces, los cuerpos nacen sexuados, es decir, vienen a este mundo como machos o hembras, y son construidos como varones y mujeres por un proceso de socialización históricamente variable, que implica que, por ejemplo, no sea lo mismo nacer como hembra en España, Chile o Irán, o haber nacido como hembra en 1417 que en 2016. Esta distinción a su vez se ha utilizado como parte aguas para poner por un lado los temas de género (la desigualdad entre hombres y mujeres) y por el otro los de diversidad sexual (la desigualdad entre heterosexuales y homosexuales-bisexuales-transexuales, etc.).

Esta separación binaria ha sido seriamente cuestionada por representantes del feminismo de la tercera ola, por diversas razones, entre las más importantes, que se basa en la falsa dicotomía entre naturaleza y cultura; que no es capaz de dar cuenta de la existencia de más de dos géneros, y también de más de dos sexos; que a partir de estos binarismos se ha instituido la obligatoriedad heterosexual –y en consecuencia, la condena de aquellos que no cumplen con esta “norma”–; que el sexo no es un hecho dado, sino que también resulta de un proceso de construcción social (Stolcke, 2004; Mattio, 2012). A partir de estos cuestionamientos han derivado otras propuestas para pensar el género, o su relación con el sexo (Butler, 2002 y 2007; Preciado, 2002, entre otros).

Las discusiones sobre este punto, como decíamos, son complejas, sin embargo, para nuestro propósito, lo relevante es comprender que hubo circunstancias históricas que engendraron desigualdades

de valor y de poder entre los seres humanos a partir de sus (construidas) diferencias de sexo y género, pero que esas circunstancias, y las jerarquías que derivan de ellas, son totalmente arbitrarias y, por lo tanto, necesitan ser cuestionadas, en la medida en que son generadoras de desigualdad.

Las escenas presentadas son ejemplos del modo en que funciona este sistema sexo-género produciendo desigualdad: a partir de la sexualización del cuerpo femenino (las “maracas”, las “pros...”, las “pelás”, las “calientes”) y su condena moralista; a partir de la idea de que hay tareas “naturalmente” femeninas, las reproductivas (“nos sirven el desayuno”, tienen “instinto maternal”, y por lo tanto les corresponden las tareas de crianza; deben estar disponibles para satisfacer las necesidades sexuales de los hombres); los estereotipos respecto de las diferentes habilidades intelectuales de hombres y mujeres (ellos investigan y critican, ellas observan y enseñan), entre tantas otras expresiones<sup>4</sup>.

Este modo de funcionamiento del sistema sexo-género atraviesa todas las dimensiones de la realidad social: el mundo del trabajo, los ámbitos educativos, el escenario político, entre otros. Y como nosotros hemos sido construidos como sujetos en esa misma matriz, tenemos encarnado este mecanismo en nuestro modo de entender y experimentar la vida cotidiana. Por eso no debe sorprendernos que sean las propias compañeras (mujeres) del colegio las que asuman roles de censura respecto de comportamientos que se salen de la norma sexual o de género, como leíamos en una de las escenas. Pero justamente por eso es tan importante que reflexionemos sobre esto, para hacernos conscientes de cómo operan estos mecanismos en nosotros y en el entorno que nos rodea. Porque no es posible empezar a cambiar esa realidad mientras la invisibilicemos.

---

<sup>4</sup> Aunque no hemos incorporado ejemplos de homofobia, es importante considerar que constituye otra de las expresiones de este desigual sistema sexo-género.

---

Ha habido circunstancias históricas que engendraron desigualdades de valor y de poder entre los seres humanos a partir de sus (construidas) diferencias de sexo y género, pero esas circunstancias, y las jerarquías que derivan de ellas, son totalmente arbitrarias y deben ser cuestionadas.

**Incorporar la perspectiva de género en la educación** supone visibilizar y desnaturalizar las desigualdades de poder que se han establecido entre las diferentes identidades de género y sexuales, y procurar la modificación de las prácticas y representaciones ligadas a esa desigualdad a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.







# SEGUNDA

parte

---

## *Herramientas prácticas*





## IV. Experiencias nacionales

S olemos mirar al “Norte global” buscando orientaciones; con frecuencia apelamos a sus centros legitimados de saber en pos del encuentro de nuevas teorías que nos expliquen procesos sociales propios y a veces inabordables desde esas herramientas conceptuales; o hurgamos en experiencias que han tenido buenos resultados en otros países con el afán de importarlas, en no pocas ocasiones con escaso análisis sobre las particularidades de nuestras formaciones sociales. De hecho, la idea de “buenas prácticas” se ha instalado de modo bastante acrítico en nuestros estudios, incluso con las mejores intenciones de cambio social. Esa actitud es, en buena medida, parte de nuestra herencia colonial.

No se trata de negar, por supuesto, el hecho de que aquellas sociedades que han experimentado antes que nosotros ciertos procesos semejantes, que demandaron la búsqueda de respuestas, pueden tener mucho que mostrarnos y enseñarnos. Eso es indudable. Lo que pretendemos poner de relieve es el hecho que esa actitud puede llevarnos a perder de vista los caminos de búsqueda que ya se han emprendido a nuestro alrededor, además de que esos lugares del Norte a los que solemos apuntar no son todos los espacios que pudiésemos mirar, sino aquellos legitimados por determinadas relaciones de saber-poder.

Es con esta idea que, sin desconocer experiencias internacionales, que también son parte de esta *Guía*, decidimos iniciar el apartado de *Herramientas prácticas* con aquellas experiencias nacionales que han empezado a ensayar caminos que puedan acercarnos a la generación de espacios de convivencia intercultural.

Se trata de ideas y prácticas gestadas desde abajo, en un marco general de ambigüedad política frente al tema migratorio en el país<sup>5</sup>. Los proyectos agrupados aquí, relatados brevemente en primera persona, es decir, por sus propios autores, han sido desarrollados por miembros de diversas organizaciones e instituciones que se han visto enfrentadas a nuevas demandas (y otras no tan nuevas, pero resignificadas en este escenario), derivadas de los cambios que han implicado los procesos migratorios experimentados por el país en los últimos años. Algunas de estas iniciativas han recurrido a los lenguajes menos convencionales –el del juego, o el de las artes– para hacerse cargo de problemáticas que re-emergieron, o se fortalecieron, en este nuevo escenario: el racismo, la desigualdad de género, y las discriminaciones de diverso tipo.

Las experiencias relatadas están unidas también por otra preocupación común: generar herramientas, algunas de ellas institucionales, que de alguna manera puedan habilitar procesos de integración de la población migrante en general, y de la infantil y adolescente en particular, especialmente facilitando la primera etapa de las trayectorias migratorias, que debiesen ser de “acogida”. Muchas de ellas recurrieron a sinergias entre instituciones, organizaciones y personas para encontrar los recursos necesarios para llevar a la práctica sus ideas. Procuramos también escapar a la mirada centralista, de modo que las experiencias que convocamos tuvieron por escenario la región de Tarapacá además de la Metropolitana. Hay muchas experiencias más que necesitan ser contadas, compartidas, replicadas y reflexionadas, no estaba en nuestras posibilidades un relevamiento exhaustivo. Solo pretendimos hacer un primer ejercicio de mirar y mirarnos en el hacer, para impulsar, para contagiar, y para inquietar, sin perder de vista, sin embargo, que el camino hacia la interculturalidad no depende –o no solamente– de la buena voluntad de las personas, sino del remezón de dispositivos políticos y de poder.

• **PASARELA CIUDADANA** / ODETTE MORALES<sup>6</sup>

El proyecto de Pasarela Ciudadana nació en Francia con el objetivo de permitir la acogida e integración de los migrantes. Como una de sus co-autoras, propuse la iniciativa al Instituto Católico Chileno de Migración (INCAMI), con el propósito de transferir esta herramienta lúdica a la realidad de los migrantes que llegan a Chile. Durante su fase de implementación en el país el proyecto contó con financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social, que posibilitó la impresión del kit del juego y la formación de los encargados de animar los talleres con migrantes.

---

<sup>5</sup> Varios autores han aludido de diversas formas a algunas de las aristas de esta problemática: la “política de la no política” (Stefoni, 2011); “una problematización del tema migratorio desde su invisibilización como cuestión ‘relevante’ para la política” (Tijoux 2013), o la “política del estado de ánimo”, o sea, la que se desarrolla a través de iniciativas que “dependen en gran medida de voluntades individuales de funcionarios sensibles al tema, y no necesariamente de orientaciones institucionales o políticas” (Thayer Correa et al., 2016).

---

<sup>6</sup> Co-autora del juego.

El enfoque lúdico de Pasarela Ciudadana permite que cada persona se familiarice con el funcionamiento de las instituciones en la sociedad chilena, tanto en lo relativo a las leyes y disposiciones jurídicas que atañen específicamente a los migrantes como en los ámbitos del trabajo, la salud y la educación en general. Este juego pedagógico está dirigido a toda persona que ha emigrado a Chile, sea cual fuere su origen, nacionalidad o situación legal en el territorio nacional. Su objetivo final es permitir que cada persona tenga información fidedigna sobre la institucionalidad chilena, de modo de favorecer la autonomía de los migrantes y la armonización de prácticas entre los encargados de entregar esos datos.

**Pasarela Ciudadana** se basa en situaciones concretas que experimentan los migrantes en la vida cotidiana, en cuatro ámbitos fundamentales: trabajo, salud, educación y ciudadanía. El juego propone concretamente 15 situaciones en la forma de frases que los jugadores deben completar gracias a las palabras clave que las componen. Estas palabras ilustran cinco tipos de datos: las personas responsables o actores, las instituciones o lugares, los documentos y formalidades, los programas sociales o dispositivos y los principios y valores.

Quienes han utilizado **Pasarela Ciudadana** coinciden en valorar el carácter lúdico de la herramienta y las dinámicas que se generan en su aplicación, puesto que el juego iguala a los participantes. Tanto los animadores como los jugadores van aprendiendo en el proceso, de modo que se desarticula la relación jerárquica que suele establecerse en instancias formales de formación, y ello contribuye a una postura autónoma y autogestiva de los migrantes, y a disminuir el miedo a equivocarse. El modo en que se ha diseñado el instrumento implica que en su puesta en práctica el saber va desde abajo hacia arriba, en la medida que la experiencia práctica de los jugadores tiene tanta relevancia para el desarrollo como la información contenida en el Memo que forma parte del kit, y que está destinado a apoyar a la persona que guía la aplicación del juego.

Hay además una valoración unánime de la utilidad concreta que esta herramienta ha tenido en las vidas cotidianas de los migrantes. Por otra parte, muchas de las temáticas que aborda el juego, salvo algunas especificidades, podrían servir también a los chilenos que, por razones diversas -económicas, sociales o culturales-, se sienten alejados del acceso a los derechos garantizados por el Estado. En ese sentido, efectuar talleres mixtos -con chilenos y migrantes- facilitaría enormemente la representación que tienen los unos de los otros.

Finalmente, es preciso señalar que una herramienta lúdica, aunque sea pertinente y responda a las necesidades de los migrantes, no es nunca un fin en sí misma. Se precisan reflexiones globales sobre la acogida e integración de los migrantes, que deben acompañarse de otros momentos formativos e informativos que apunten a eliminar la discriminación, puesto que esa discriminación erosiona el pacto social.

**INFORMACIÓN DE CONTACTO Y LINKS DE INTERÉS:**

**odettemorales7@gmail.com**

<<http://incami.cl/pasarelaciudadana/pasarelaciudadana/index.html>>

.....

- **MANUAL “LA INFANCIA MUNDIAL EN LA ESCUELA AUMENTA EL CAPITAL CULTURAL”<sup>7</sup>** / YURY BUSTAMANTE, LORENA CATALDO Y JENDERY JALDÍN <sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Este proyecto en particular fue ejecutado por Jair Marín.

---

<sup>8</sup> Miembros del equipo de la Escuela de Desaprendizajes Socioculturales.

Esta experiencia se inició en la comuna de Iquique, en la región de Tarapacá, al norte de Chile. Su marco específico fue la Oficina de Protección de Derechos de infancia (OPD) que ejecuta la Municipalidad de Iquique, cofinanciada por el Servicio Nacional de Menores (SENAME).

En este espacio institucional se logró consolidar un equipo de profesionales que luego de diez años de trabajo desarrolló una aproximación particular para abordar la realidad social: el enfoque de los desaprendizajes socioculturales, que invita a cuestionar los fundamentos de los aprendizajes adquiridos y las prácticas socioculturales que los expresan.

Los lineamientos que sustentan el trabajo de la OPD instan a desarrollar acciones con énfasis en una perspectiva intercultural. En ese sentido, el diagnóstico comunal respecto de la realidad de la infancia orientó las acciones de la Oficina hacia las vulneraciones de derechos que afectan específicamente a los niños y niñas acompañantes de migrantes. De este modo, se desarrollaron talleres de interculturalidad sobre el ejercicio de sus derechos, además del “Club de niñas y niños del mundo”, que lleva más de siete años de funcionamiento.

El enfoque de los desaprendizajes condujo a valorar la diversidad cultural existente en las escuelas con un número importante de alumnos de otras nacionalidades. Se elaboró entonces un proyecto, presentado desde la Municipalidad al Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS) de Tarapacá, denominado “Modelo de intervención escolar psicosocial en red frente al fenómeno social migratorio:

La infancia mundial en la escuela aumenta el capital cultural”. Los objetivos de este proyecto eran elaborar, ejecutar y sistematizar un modelo de intervención escolar con estas características para abordar el fenómeno migratorio en una escuela de Iquique, a fin de fortalecer las capacidades para la integración de los niños, niñas y adolescentes acompañantes de migrantes en la comunidad educativa.

El proyecto consideró cuatro etapas: el diagnóstico, el desarrollo de un modelo de intervención, su implementación y sistematización. Al finalizar la iniciativa se elaboró un **Manual de intervención**, que permita replicar el modelo en establecimientos con características similares mediante los dispositivos de la OPD existentes en otros municipios de la región y del país<sup>9</sup>.

Dentro de este **Manual** se destaca la implementación de un **Plan de acogida para alumnos acompañantes de migrantes**, que responde al interés de cumplir con lo señalado en el Ordinario (ORD.) N° 07/ 1008 (1531) del Ministerio de Educación, del 4 de agosto de 2005, conocido como la “circular Bitar”, que en el punto I, número 6, establece que: “Los establecimientos educacionales deberán cautelar que los alumnos inmigrantes tengan resuelta su situación escolar y estén matriculados en forma definitiva dentro del plazo establecido en el artículo 7° del Decreto Supremo de Educación N° 651, de 1995, y en todo caso antes del período de evaluaciones de fin de año”.

Considerando que los establecimientos no contaban con un modelo de trabajo que los apoyara para cumplir con el instructivo, el plan de acogida se orientó a colaborar en este sentido. El plan contempla el contacto inicial, la realización de reuniones informativas, la vinculación a redes locales y el desarrollo de asesorías familiares a través de la aplicación de una ficha de seguimiento. La vinculación con los dispositivos de la OPD es muy relevante en esta etapa, en la medida que el seguimiento de las situaciones detectadas podría revelar la existencia de negligencias de los adultos responsables al momento de regularizar la situación migratoria de los niños y niñas. Frente a situaciones de ese tipo, existe la opción de apoyar a las familias desde la OPD, ejecutando el convenio establecido entre el SENAME y el Ministerio del Interior<sup>10</sup>.

**INFORMACIÓN DE CONTACTO Y LINKS DE INTERÉS:**

yury.bustamante@gmail.com

<<http://desaprendernos.blogspot.cl>>

---

<sup>9</sup> Pueden consultarse los datos bibliográficos de este Manual en el anexo de esta Guía.

---

---

<sup>10</sup> Se alude a la Resolución Exenta N° 10654, del 28 de diciembre de 2009, mediante la que se aprobó y reglamentó el convenio entre ambas instituciones.

---

• **TALLER “MIS AMIGOS DEL MUNDO”, ESCUELA CORNELIA OLIVARES** / PILAR ARGÜESO Y RUTH MARTÍNEZ<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Profesionales del Programa “Servicio País” de la Fundación de la Superación de la Pobreza que han trabajado en intervenciones en esta escuela.

---

La escuela Cornelia de Olivares, de la comuna de Independencia, con una matrícula compuesta en casi un 70% por estudiantes extranjeros, constituye claramente un contexto multicultural. Es por esta razón que dentro de nuestra intervención en esa institución, denominada “Independencia comuna intercultural” y “Educación e interculturalidad”, impartimos el **Taller “Mis amigos del mundo”**. Esta actividad busca que tanto los docentes como los estudiantes puedan desarrollar su competencia intercultural, entendida como aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten fomentar la convivencia participativa e inclusiva dentro del recinto escolar.

El objetivo general del taller, organizado en ocho sesiones, es impulsar la generación de competencias interculturales a través de actividades que valoran la diversidad cultural, fomentando la empatía y la interacción social desde el respeto, la tolerancia y el aprecio mutuo. Con ese propósito, se trabajan temas como el derecho humano a recibir educación; la migración como respuesta al impulso de mejorar; el conflicto como aspecto inherente de la convivencia; la revalorización del patrimonio cultural como nexo del aprendizaje transgeneracional; el trabajo cooperativo como metodología para el éxito personal y común, y la diversidad como camino para el enriquecimiento mutuo.

Es en este escenario que se produjeron las dos anécdotas que queremos compartirles. En una oportunidad, cuando estábamos desarrollando el taller en el curso de primero básico, llegó uno de los niños de tez oscura con un lápiz marrón y nos dijo: “¡tía, tía, quiero un lápiz de color piel!”; entonces le contestamos: “si ya lo tienes, mira, es igual que tu brazo”, pero el niño nos contestó: “¡no!, quiero color piel”, refiriéndose a un lápiz de color rosado claro. Entonces, con todos los compañeros, comparamos el color del lápiz marrón con el color de su piel y les preguntamos: “¿es el mismo color?”, nos respondieron que sí, y señalando el brazo los interrogamos: “¿y esto es piel?”, y nos contestaron: “¡No!”. A raíz de esta situación, conversamos con ellos sobre la diversidad de los tonos de la piel, reflexionando sobre el hecho que somos distintos, pero a la vez iguales en derechos y capacidades. Esta anécdota nos muestra la necesidad de no pasar por alto las diferencias físicas entre personas de distintas culturas, y trabajarlas

desde temprana edad, para que los niños puedan sentirse identificados con su color de piel y no avergonzarse de él.

En otra ocasión, llevando a cabo el mismo taller, esta vez en quinto básico, animamos a una de las estudiantes a hablar sobre las razones por las que había venido con su familia a Chile, qué es lo que echaba de menos, qué era lo mejor de vivir en Chile según su experiencia. Sus compañeros y compañeras empezaron a hacerle preguntas, y la niña se emocionó. Luego de la clase nos agradeció la posibilidad de haber contado sobre su país, porque pensaba que a sus compañeros no les interesaba y porque estaba olvidando sus palabras y tradiciones. A partir de esta anécdota, la profesora de lenguaje decidió incorporar palabras de otros países para ampliar el vocabulario y la fonación, y la profesora jefa propuso realizar un proyecto sobre migraciones internas e internacionales en Chile.

**INFORMACIÓN DE CONTACTO:**

**pilargueso@gmail.com**

**ruthmartinezreyes@gmail.com**

- .....
- **AYNILAB: EDUCAR PARA LA DIVERSIDAD** / JAIR MARÍN<sup>12</sup>

**Aynilab** es una iniciativa cuyo propósito es fomentar la inclusión y la valoración positiva de la diversidad cultural, funcional y de género en las escuelas y liceos de la ciudad de Iquique. Para alcanzar estos objetivos ejecutamos talleres de arteterapia, capacitaciones a las comunidades educativas y publicaciones sobre diversidades y educación.

Los talleres de arteterapia desarrollan herramientas como la creatividad, la autoestima y las habilidades comunicativas. Las obras que realizan los estudiantes que participan ponen de manifiesto su punto de vista sobre las formas de generar mayor inclusión, así como sus opiniones críticas frente a la discriminación, potenciando el desarrollo de la resiliencia y el sentido de valía personal. Nuestra experiencia nos ha demostrado que, pese a los obstáculos, los estudiantes logran desarrollar estrategias creativas que les permiten sobreponerse a las dinámicas de segregación presentes en sus escuelas.

---

<sup>12</sup> Coordinador de Aynilab.

---

Estas estrategias se materializan en sus obras, las que se transforman en un reflejo de lo “vivenciado”, fomentando el análisis, la comparación y el diálogo constructivo. En definitiva, el trabajo con arteterapia es un buen punto de partida para establecer espacios de valoración de la diversidad en la escuela, pues debilita las barreras y genera mayor apertura.

Los talleres tienen una duración aproximada de una hora y se trabaja con grupos de hasta diez estudiantes. Una de las dinámicas que hemos desarrollado en este espacio es el **Árbol de la migración**, actividad que invita a los participantes a crear un árbol que represente la diversidad del grupo. Las raíces corresponden a los lugares de origen; el tronco alude al presente, es decir, lo más importante de sus vidas en Chile; las ramas se vinculan al futuro que desean para ellos y sus familias, y las manzanas a lo que aprendieron durante el taller. El árbol se va construyendo entre todos y la meta es que al final de este proceso puedan tomar conciencia de que, pese a las dificultades cotidianas, en algún punto todos comparten la experiencia migratoria y, por lo tanto, podrían fortalecer su red de apoyo.

Además de estos talleres, y gracias al apoyo de organismos como la Fundación para la Superación de la Pobreza, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, hemos trabajado en la formulación de estudios sobre educación y diversidades. También hemos publicado algunos artículos en revistas especializadas.

En materia de capacitaciones, hemos ejecutado talleres de diverso tipo que tienen por objetivo entregar a los profesores herramientas prácticas para fomentar la inclusión y la valoración de la diversidad entre sus estudiantes. Junto con ello, hemos compartido nuestra experiencia en congresos y seminarios desarrollados en México, España, Brasil y Perú. De modo particular, destacamos la ejecución del “Diplomado en educación intercultural y migración latinoamericana”, proyecto que realizamos gracias al apoyo del Ministerio de Educación y la Universidad de Tarapacá.

Consideramos que la situación que está ocurriendo en nuestras escuelas es una proyección de la sociedad del futuro. Por ello, creemos que la educación es una herramienta de transformación social fundamental para construir un país tolerante, inclusivo y abierto a la diversidad.

**INFORMACIÓN DE CONTACTO Y LINKS DE INTERÉS:**

**jair.marin.alaniz@gmail.com**

<[www.aynilab.cl](http://www.aynilab.cl)>

<[www.facebook.com/aynilabchile](https://www.facebook.com/aynilabchile)>

.....

• **TALLER DE DESPRINCESAMIENTO** / YURY BUSTAMANTE, LORENA CATALDO Y JENDERY JALDÍN <sup>13</sup>

Otra de las iniciativas desarrolladas por el equipo de la Escuela de Desaprendizajes Socioculturales que se gestó desde la OPD de Iquique es el **Taller de desprincesamiento**, que se nutre de diversas experiencias efectuadas con grupos de niñas, las que permitieron visualizar sus intereses y problemáticas específicas, que no eran evidentes en el trabajo con grupos mixtos.

“Desprincesar” implica desaprender los estereotipos de género en la niñez, entendiendo que niños y niñas son iguales en derechos, pero existe un contexto de desigualdad de género en el que vivimos, que tiene a la base estereotipos (y prejuicios) sobre cómo son las niñas. Creemos que esta idea limita sus capacidades como seres humanas, impidiendo el desarrollo de todas sus potencialidades.

Llamamos “princesamiento” al proceso de construir una “niña limitada”, asociado a las características que muestran los cuentos o películas respecto de las princesas, que son valoradas y destacadas en quienes las poseen, y como contrapartida, criticadas en quienes no las tienen.

El objetivo del taller apunta a reflexionar junto a las niñas sobre estas ideas aprendidas y, mediante actividades lúdicas, incentivar la incorporación de nuevos elementos en la construcción de su identidad. De este modo, la idea de “desprincesar” se presenta también como una herramienta que, mediante acciones concretas, permite apropiarse del entorno para transformarlo.

Los talleres se dirigen exclusivamente a niñas y son impartidos por mujeres, privilegiando el espacio de intimidad que se genera entre las participantes debido a las temáticas abordadas. Constan de seis sesiones:

• **SER NIÑA** La idea es profundizar en el autoconcepto a modo de diagnóstico y desde allí revisar diferencias y similitudes con las ideas de princesas.

• **DESPRINCESAMIENTO** Es el eje central del taller; permite mostrar la utilidad de la estrategia de “desprincesar” como herramienta de poder que impulsa el cambio.

• **ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN JUEGOS Y JUGUETES Y ESTEREOTIPOS DE BELLEZA** Se abordan de manera crítica el prejuicio presente al elegir juegos,

---

<sup>13</sup> Miembros del equipo de la Escuela de Desaprendizajes Socioculturales, quienes elaboraron y ejecutaron el proyecto.

---

así como el que subyace al ideal de belleza aprendido como único y fundamental.

• **AMOR ROMÁNTICO** Se reflexiona sobre la forma de amar que conocemos, invitando a pensar y construir nuevas formas alejadas del sufrimiento.

• **AUTODEFENSA** Se propone valorar el amor propio como motor que impulse el autocuidado y el aprendizaje de técnicas para defendernos de las violencias constantemente presentes.

El proyecto ha tenido una amplia cobertura e interés, y ha impulsado iniciativas nacionales e internacionales. Las impresiones recogidas revelan que ha sido un acierto no exento de críticas, ya que lo que hacemos es invitar de una manera sutil, con juegos y canciones, a sacudir las bases de la sociedad para transformar la vida de las niñas.

**INFORMACIÓN DE CONTACTO Y LINKS DE INTERÉS:**

**yury.bustamante@gmail.com**

**<http://desaprendernos.blogspot.cl>**

• **CHITA PALE, SENTARSE A CONVERSAR** / LEONORA BENISCELLI Y CAROLINA CORTÉS GARZÓN<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Miembros del Colectivo Trama.

Durante 2016 el Colectivo Trama desarrolló la experiencia **Chita Pale, sentarse a conversar**, en conjunto con el Liceo Eugenio Pereira Salas, ubicado en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, en la Región Metropolitana. Este liceo cuenta con una significativa cantidad de estudiantes migrantes provenientes de Haití y República Dominicana, que ronda el 40% de su alumnado.

En este contexto se desarrollaron espacios de conversación con profesores, a través de un Taller de mediación intercultural, y otro de Acompañamiento en el aula con metodologías artísticas, para tres asignaturas. A estas actividades se sumó, por el contexto, el Taller intercultural, un espacio para los estudiantes, con una dinámica más libre y transversal de acogida.

Este **Taller intercultural** es un mapa de conversación que nos enfrenta y nos hace remover categorías y condicionamientos automáticos que llevan siglos de existencia, y avanzar así hacia la expresión y el reconocimiento de otros lenguajes. Volver a África desde una identidad local es toda una experiencia de preguntas, de rebelión, resistencia y lucha, nutre el sentido de los derechos, ahora desde la experiencia de migrar y de existir en libertad. El video “Nuestra tercera raíz”<sup>15</sup>, editado por el equipo del Colectivo, es la materialización más clara del propósito de esta actividad.

<sup>15</sup> Disponible en línea: [https://www.youtube.com/watch?v=FJry7yb-JK\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=FJry7yb-JK_Y).

El **Taller de mediación intercultural**, en tanto, fue pensado como un espacio que pretende aportar conceptos básicos en materia de interculturalidad y mediación, conocer experiencias educativas desarrolladas con estudiantes hablantes de distintos idiomas en otros países y que pudieran servir de ejemplo, y co-construir herramientas prácticas en las que los procesos artísticos sean el vehículo para la interculturalidad.

Las metodologías utilizadas se caracterizan por un abordaje vivencial de las temáticas, lo que implica corporizar las palabras y visibilizar los afectos. Llevándolo al plano pedagógico, esta se ha convertido en la principal forma de posibilitar la construcción de saberes, preparando el cuerpo para la problematización de situaciones y relaciones, al mismo tiempo que se va construyendo un escenario para la transformación.

Usualmente se comienza con algún ejercicio activador o sensibilizador para llevar al plano de la experiencia el contenido que se trabajará. Luego se realizan actividades que combinan elementos de distintas disciplinas artísticas, y hacia el final se desarrolla un proceso de reflexión en el que se comparten referentes teóricos y marcos conceptuales.

El taller se desarrolla a partir de seis sesiones. En las primeras se aborda el concepto de Ayni (reciprocidad) y se introduce a los participantes en los conceptos de mediación e interculturalidad. También se presenta información sobre el contexto nacional, especialmente aquello relacionado con las políticas en materia de migración y escuela y la situación de las y los migrantes en Chile. Luego se avanza hacia la disolución de las fronteras a través de recursos poéticos, y la sensibilización mediante la experiencia del viaje como metáfora. Se plantean además interrogantes sobre cómo nos imaginamos una escuela intercultural y qué acciones de mediación intercultural realizamos. Para ello, se revisan experiencias de mediación intercultural internacionales, de España, Francia y México, y chilenas, de instituciones educativas con estudiantes migrantes como las escuelas Alemania y República del Paraguay. Se trabajan también los conceptos de hospitalidad, acogida y diferencia, el mestizaje como categoría colonizadora y la afrodescendencia invisibilizada. Otras sesiones se ocupan de la deconstrucción del racismo (¿dónde se siente?) y la co-construcción de herramientas de acción para la mediación intercultural a partir de situaciones reales. Por otra parte, el taller permite el intercambio de metodologías en materia de interculturalidad, y de recursos para el trabajo en el aula con estudiantes migrantes. El registro de estas sesiones es también una invitación a emplear esos videos como referentes de autoformación e investigación.

**INFORMACIÓN DE CONTACTO Y LINKS DE INTERÉS:**

colectivotrama@gmail.com

<[https://www.youtube.com/channel/UCbtUMapemm5FIewp2I8I\\_sQ](https://www.youtube.com/channel/UCbtUMapemm5FIewp2I8I_sQ)>

<<http://chitapale.colectivotrama.cl/>>

<<https://www.facebook.com/colectivotrama?fref=ts>>

.....

• **PROTOCOLO DE ACOGIDA, PERMANENCIA E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES, ESCUELA UNIÓN LATINOAMERICANA**  
/ ISABEL PÉREZ BURRUL<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Trabajadora Social,  
Escuela Unión  
Latinoamericana,  
Estación Central.

---

La diversidad cultural puede ser vista como un problema o como una oportunidad. Desde la Escuela Unión Latinoamericana, ubicada en la comuna de Estación Central, de la Región Metropolitana, creemos que es una oportunidad de aprendizaje. Considerar las diferencias como un aporte a nuestro quehacer diario obliga, por una parte, a reflexionar sobre nuestros prejuicios, contruidos de manera social, y por la otra, facilita el cuestionamiento del sistema educativo vigente, que se ha ido fortaleciendo como una herramienta de desigualdad social.

En este nuevo escenario multicultural, donde más de la mitad de la matrícula es migrante, y el 30% de los estudiantes proceden de Haití, nos hemos encontrado con limitaciones que emergen del propio sistema, en términos curriculares y de recursos, así como con procesos administrativos que dificultan la inclusión académica y social de los niños. Se trata de un desafío diario para los docentes, quienes sin haber adquirido una formación específica en la materia, tienen la oportunidad de generar un cambio en el modelo educativo vigente, que tiende a la homogeneidad. En contextos de alta vulnerabilidad social, como aquellos en los que se están asentando los migrantes en Chile, es preciso que la llegada de estos estudiantes sea entendida como un factor que ayuda a mejorar la calidad educativa y, con ello, los espacios de participación.

En 2014, con la colaboración del Programa Servicio País, de la Fundación para la Superación de la Pobreza, generamos en esta escuela un **Protocolo de atención a familias migrantes**. El objetivo de este documento fue visibilizar las necesidades específicas de nuestros estudiantes migrantes y sus familias. Desde un enfoque teórico que enfatizaba la interculturalidad, se proponían los pasos a seguir: acogida, permanencia e inclusión. Con el correr de los años, hemos incorporado estos pasos a nuestra práctica de manera natural, de acuerdo a la normativa vigente.

Actualmente, a través del trabajo colectivo de la comunidad escolar, hemos sido capaces de sistematizar todas las experiencias y prácticas administrativas, pedagógicas y curriculares realizadas, con el fin de actualizar la atención a la diversidad cultural, dotando al documento de institucionalidad y asegurando su socialización con toda la comunidad educativa.

La diversidad académica y cultural ha sido incluida para 2017 en planificaciones y manuales del establecimiento, marcando las líneas de acción en el ámbito pedagógico y de la convivencia. Para ello, se ha considerado la aplicación de pruebas de validación de estudios; se apela a la flexibilidad idiomática, con los profesores de español y la traducción de las pruebas; se imparten clases de español y se entregan orientaciones para regularizar la situación migratoria, además de crear nuevas estrategias de resolución de conflictos. Todas estas acciones están reunidas en el nuevo **Protocolo de acogida, permanencia e inclusión de estudiantes migrantes 2016** de la Escuela Unión Latinoamericana.

En Chile nos enfrentamos, hoy por hoy, a la posibilidad de superar la barrera de la desigualdad a través del fortalecimiento de la comunidad educativa, con el foco en la riqueza de la diversidad cultural. Ojalá no desperdiciemos esta oportunidad.

**INFORMACIÓN DE CONTACTO:**

[ulatsocial@gmail.com](mailto:ulatsocial@gmail.com)





## V. Experiencias internacionales

La interculturalidad en el ámbito educativo, sostiene Felipe Jiménez en una de las experiencias internacionales reunidas en este apartado, “no pasa por la implementación de formas homogéneas y estandarizadas de responder a las necesidades de los estudiantes, por el contrario, pasa por la implementación de respuestas situadas y fuertemente articuladas con la diversidad cultural de sus alumnos”. Este mensaje, claro y contundente, es una preocupación y precaución que estuvo a la base de nuestras intenciones al realizar este pequeño relevamiento: la búsqueda de respuestas ensayadas en otros países frente a desafíos similares a los que se están enfrentando en las aulas chilenas, pero que tienen que ser leídas como impulsos para la imaginación pedagógica y didáctica, y no como recetas trasplantables.

Los textos reunidos en las páginas que siguen nos remiten a escenas que nos resultan familiares, y a inquietudes de actores de las comunidades escolares que hemos relevado en los estudios que hemos desarrollado desde el PRIEM en escenarios educativos de la Región Metropolitana: ¿cómo hacer frente a la diversidad lingüística en un espacio articulado de manera primordial en torno a las competencias para el lenguaje, como es el sistema educativo?, ¿cómo enseñar una historia construida esencialmente a partir del relato nacionalista en torno a la guerra con países vecinos, que son los países de origen de estos nuevos estudiantes, y que lo que hace es trasladar el pasado bélico a los recreos?, ¿cómo abordar la diversidad hecha cuerpo, y las discriminaciones que se materializan en esa corporalidad?

Las experiencias que aquí se cuentan han ensayado diversas estrategias frente a estas preguntas: el hermanamiento intercultural, el sistema de mentores, las continuidades culturales, la enseñanza preparatoria, un texto escolar binacional, o incluso el cuestionamiento del racismo a partir del gesto de mostrar la

arbitrariedad de un color. Todas ellas, además de estar unidas por una preocupación común por encontrar vías de materialización de un horizonte intercultural, consiguen poner en un primer plano el rol de la escuela como una herramienta de cambio social, a partir del cuestionamiento de la desigualdad. Es importante entonces que no perdamos de vista esta potencialidad, sin olvidar, de todos modos, que no podemos pensar que la escuela por sí sola puede generar cambios si la mirada respecto de la diversidad cultural que supone el enfoque intercultural no es transversal a todos los ámbitos de la realidad social.

- **EXPERIENCIAS CANADIENSES SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

**La escuela tiene que reinventarse:** la educación intercultural en las escuelas canadienses<sup>17</sup> / VALÉRIE AMIREAULT<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Traducción de "L'école doit se réinventer: L'éducation interculturelle dans le monde des écoles canadiennes".

---

<sup>18</sup> Profesora de la Universidad de Québec en Montreal.

La escuela tiene que reinventarse para integrar a los recién llegados y abrirse a un mundo cada vez más diversificado. Esto implica cambios pedagógicos importantes, que conciernen a todos los profesores. Por una parte, se trata de brindar herramientas a los migrantes para que se integren a su nuevo entorno, y por la otra, de generar una apertura a la diversidad y un acercamiento cultural entre todos los estudiantes, sean migrantes o no. La integración es un proceso bidireccional que exige adaptación de parte del estudiante recién llegado y también una apertura a la diversidad y la creación de un ambiente favorable para su desarrollo y aprendizaje. Y en un ambiente plurilingüe y pluricultural, la educación intercultural puede constituir uno de los elementos que contribuya al éxito en la consideración de la diversidad.

El reconocimiento de la lengua y de la cultura de origen de los estudiantes es el punto de partida para disminuir la inseguridad lingüística y el sentimiento de discriminación. Por eso, es primordial que los profesores creen actividades pedagógicas que permitan valorar las lenguas habladas por sus estudiantes y las diferentes experiencias culturales que ellos traen. Para este propósito, están especialmente recomendadas las **actividades de familiarización con las lenguas**<sup>19</sup>, que entre otros objetivos se proponen la apertura a la diversidad lingüística y la transferencia de este tipo de habilidades a los estudiantes. También deberían aconsejarse las actividades de reflexión, comparación y discusión entre lenguas y culturas.

---

<sup>19</sup> Véase, por ejemplo, <[www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca)>.

Además, es importante organizar actividades y proyectos centrados en el encuentro y la interacción de los estudiantes recién llegados y los demás, para reducir las incomprendiones y la distancia entre los dos grupos. Esto permite a los estudiantes recién llegados, entre otras cosas, participar en interacciones significativas en el marco de su aprendizaje de la lengua de la sociedad receptora, y a todos los estudiantes desarrollar una comprensión mutua. La organización de un sistema de mentores entre un estudiante recién llegado y otro más experimentado también puede ser eficaz para integrar al primero y desarrollar en ambos actitudes de apertura y empatía hacia el otro.

Por otra parte, la comunidad escolar puede abrir sus muros para explorar el entorno multicultural de la escuela, o incluso, con algunos clics, estar en contacto con el ambiente de la web. La diversidad cultural, además de estar presente en la clase por los perfiles diversos de los estudiantes, está literalmente a la vuelta de la esquina, con gente de todos los orígenes que participa de la vitalidad canadiense. Proyectos de relacionamiento con personas provenientes de diversas comunidades culturales, como una excursión a las tiendas multiétnicas del barrio, la visita a una casa de la cultura o la invitación a migrantes para que vengan a explicar a la clase su trayectoria de integración, son actividades que permiten a los estudiantes estar en contacto con las realidades de la sociedad canadiense actual. También puede recurrirse a hermanamientos virtuales entre estudiantes de diferentes ciudades, provincias o países, por medio de las tecnologías de la información (Skype o correo electrónico, por ejemplo). Se trata de herramientas de encuentro que permiten generar ocasiones favorecedoras de la apertura a la diversidad.

**LINKS DE INTERÉS:**

<<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/l%E2%80%99C3%A9cole-doit-se-r%C3%A9inventer>>

**El hermanamiento intercultural:** una práctica original para reunir a los grupos culturales<sup>20</sup> / MYRA DERAÏCHE Y MARIE-CÉCILE GUILLOT<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Traducción de "Le jumelage interculturel: une pratique originale pour la formation en FLS au niveau universitaire".

---

El **hermanamiento intercultural** se basa en los enfoques de la educación intercultural y la didáctica del lenguaje. Para formarse una imagen teórica de esta actividad didáctica es importante examinar sus tres objetivos: acercar a los grupos culturales, aprender a conocer a los demás y aprender el idioma.

---

<sup>21</sup> Profesoras de la Universidad de Québec en Montreal.

---

Uno de los objetivos de esta actividad es cerrar la brecha entre los grupos de estudiantes: por una parte los francófonos, colectivo mayoritario en la provincia canadiense de Québec, que a menudo tiene poco o ningún contacto con personas de otras culturas, y además desarrolla una escasa interacción con los migrantes; por la otra los migrantes, que frecuentan a las personas de su propio grupo cultural, y muchas veces tienen pocos amigos de habla francesa. En la universidad, así como en la sociedad en general, estos dos grupos raramente se encuentran, y se conocen poco. Es en este escenario que se argumenta que las relaciones intergrupales pueden mejorar si estos colectivos se reúnen, pero bajo condiciones específicas. Estos parámetros son: la condición igualitaria de las personas; la cooperación necesaria en el marco de una actividad y el apoyo institucional.

En el **hermanamiento intercultural** estos principios rectores se siguen conscientemente. Para empezar, se requieren compañeros que cooperen: tienen que involucrarse si quieren pasar su curso académico. Cada estudiante tiene que realizar una tarea (una para los francófonos y otra para los migrantes) y elaborar un producto para entregar a su maestro. Es decir que los compañeros tienen cada uno una motivación extrínseca (el éxito de una actividad de formación), y se colocan en pie de igualdad. Por último, la actividad cuenta con el apoyo de las autoridades, en la medida que los profesores de diferentes departamentos estén involucrados en la organización de la actividad y que las direcciones departamentales apoyen el proyecto.

**LINKS DE INTERÉS:**

<<http://rdlc.revues.org/375>>

.....

• **LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA RESISTENCIA GITANA: aportes del proyecto “Trovadores” a la comprensión de la interculturalidad / FELIPE JIMÉNEZ VARGAS<sup>22</sup>**

En España hay en la actualidad un grupo importante de escuelas públicas en las que prácticamente ya no quedan estudiantes españoles matriculados: han emigrado hacia escuelas públicas de barrios más acomodados o simplemente se han pasado al circuito de la educación privada. Esto ha convertido a estas instituciones abandonadas en gue-

---

<sup>22</sup> Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

tos escolares, en la medida que sus matrículas han sido tomadas por estudiantes de familias migrantes o de origen gitano, colectivo que paradójicamente es el grupo minoritario más numeroso de Europa.

Este es el caso de la escuela Baldomer Solá, una institución pública que se encuentra en el área metropolitana de Barcelona y que reparte su matrícula entre los colectivos migrantes que se han ido asentando en el barrio (pakistaníes, marroquíes y latinoamericanos principalmente) y familias gitanas provenientes de comunidades no catalanas.

Esta escuela ha debido enfrentar (y comprender) las diferentes experiencias educativas de los grupos minoritarios, comprensión que se ha vuelto un imperativo, en la medida que lo que se busca es construir una escuela que responda a las necesidades de todos sus estudiantes y al mismo tiempo a las demandas sociales. Lo que ha debido enfrentar/comprender la escuela Baldomer Solá es el hecho que los estudiantes gitanos, a diferencia de los de origen migrante, han desarrollado históricamente algunas características culturales que surgen como formas de oposición y resistencia a la cultura hegemónica. Estas diferencias culturales secundarias tienen una gran importancia en la explicación del fracaso escolar de los estudiantes gitanos en comparación con otros grupos minoritarios, así como con los estudiantes nativos.

Si pensamos en el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje escrito, los estudiantes migrantes generalmente presentan dificultades transitorias, que se van resolviendo con el tiempo. Pero en el caso de la cultura gitana, tradicionalmente ágrafa, la escritura es percibida como una competencia y una característica de la sociedad hegemónica, que por lo demás es vista como una amenaza para el mantenimiento de la cultura gitana. La transmisión del conocimiento realizada por mujeres, el aprendizaje de la historia universal o valores como la equidad de género son ejemplos de aspectos de la cultura escolar que son interpretados por los estudiantes y las familias gitanas como un ejercicio de poder amenazante, y frente a este poder se activan estrategias defensivas de resistencia.

¿Qué hacer en un escenario educativo como este, en el que un subgrupo de estudiantes va desarrollando una experiencia escolar de fracaso sistemático para la que las explicaciones individualistas no sirven y el esfuerzo de la escuela por adaptar a estos estudiantes tampoco? Esta pregunta es la que se planteó un grupo de investigadores

españoles en la década de los noventa, buscando no solo conocer y entender la experiencia escolar de los gitanos, sino ante todo mejorarla. Es la misma pregunta que este mismo grupo de investigadores intenta responder, casi treinta años después, mediante la implementación de un proyecto de investigación-acción llamado **Trovadores**, en el que justamente participa la escuela Baldomer Solá.

A través de un trabajo de aprendizaje colaborativo entre el grupo de investigadores y los docentes de las escuelas participantes -actualmente cerca de seis-, el principal propósito de este proyecto ha sido acortar la brecha y las discontinuidades entre la cultura escolar y la cultura gitana. La apuesta inicial, ratificada por la experiencia, es que aumentar las **continuidades culturales** contribuye a disminuir las resistencias, y esto a su vez ayuda a mejorar la experiencia escolar de los gitanos.

El proyecto **Trovadores** corresponde a una comunidad de práctica que a través de la elaboración de narraciones digitales, y a partir de la creación de grupos heterogéneos de trabajo (estudiantes, docentes e investigadores), va desarrollando las competencias básicas de lecto-escritura. Habitualmente se implementa a lo largo de un año académico, o un semestre en su versión reducida, comenzando con la conformación de grupos y finalizando con una presentación pública de las narraciones resultantes<sup>23</sup>. Lo esencial es que, a diferencia de metodologías tradicionales de aprendizaje transmisivo, parcializado y descontextualizado, en este caso cada grupo va definiendo el tema de interés del trabajo (por ejemplo el reciclaje, el baloncesto, los atentados o el reguetón). El diseño e implementación de cada proyecto grupal se aborda en diferentes asignaturas (lenguaje, tecnología, artes plásticas, entre otras), y contempla temáticas/problemáticas que reflejan sus propios intereses y necesidades en relación con su vida cotidiana.

Sobre la base de más de diez años de implementación del proyecto en la escuela Baldomer Solá se ha demostrado que la incorporación de características de la cultura gitana como la música, la lengua, los oficios y las dinámicas familiares en la vida escolar ha resultado una estrategia indispensable para el mejoramiento de la experiencia educativa de los estudiantes gitanos. Esto se refleja no solo en menores resistencias a la cultura escolar, sino incluso en una mejora del rendimiento académico en algunas asignaturas clave.

---

<sup>23</sup> La versión final de un ejemplo se puede ver en <[https://www.youtube.com/watch?v=8QQ-GF9\\_blmw](https://www.youtube.com/watch?v=8QQ-GF9_blmw)>.

---

En tanto proceso, la escuela Baldomer Solá ha entendido que la interculturalidad en el ámbito educativo no pasa por la implementación de formas homogéneas y estandarizadas de responder a las necesidades de los estudiantes, por el contrario, pasa por la implementación de respuestas situadas y fuertemente articuladas con la diversidad cultural de sus alumnos.

En tanto meta, la escuela Baldomer Solá ha asumido que la interculturalidad en el ámbito educativo no reside únicamente en celebrar las diferencias y promover los intercambios, sino por sobre todo, en entender la escuela como un espacio social privilegiado para combatir las desigualdades en las que se ven inmersos determinados colectivos minoritarios.

**INFORMACIÓN DE CONTACTO Y LINKS DE INTERÉS:**

**felipe.jimenez@pucv.cl**

<www.5dbarcelona.org>

• **EL TEXTO ESCOLAR FRANCO-GERMANO** / ANDREA RIEDEMANN<sup>24</sup>

Los estudios sobre el currículum y los textos escolares han revelado la importante influencia que estos instrumentos tienen sobre las imágenes que los alumnos se forman respecto del grupo nacional al que pertenecen, así como sobre las personas de otros países y otras culturas. Pero también han llegado a la conclusión que pueden ser una herramienta de mediación entre dos o más colectivos que han tenido una historia común difícil, sea por la ocurrencia de guerras, ocupaciones territoriales u otros eventos.

Bajo la premisa que el texto escolar puede ser un instrumento que contribuya al diálogo y, en el mejor de los casos, a una cultura de paz, en los últimos años se han elaborado en el mundo una serie de textos de este tipo mediante el trabajo conjunto de representantes de países que históricamente han sido enemigos, estuvieron envueltos en guerras o mantienen hasta el día de hoy una relación conflictiva. En ese marco, uno de los textos escolares que más atención ha suscitado en el contexto internacional es el de la Comisión Bilateral Franco-germana.

---

<sup>24</sup> Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (PRIEM), Universidad Alberto Hurtado, y Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CEIR), Pontificia Universidad Católica de Chile.

---

Se trata de un texto escolar de historia para el nivel secundario, compuesto por tres tomos, que representa el primero a nivel mundial con contenidos idénticos para dos países distintos. Los responsables de su elaboración fueron un grupo de historiadores, expertos en textos escolares y funcionarios públicos, aunque el documento no constituye un texto gubernamental. El primer tomo fue publicado en 2006.

En la página web del proyecto se plantea que el libro de historia franco-germano no constituye solamente un texto escolar: la idea es que jóvenes alemanes y franceses aprendan, sobre la base del mismo libro, la historia de su propio país, la del país “socio” en este proyecto, y la de Europa y el mundo en general. Este proyecto, de una fuerza simbólica extraordinaria, tiene por objetivo lograr que las futuras generaciones miren la historia con otros ojos. El libro presenta sucesos históricos desde diferentes perspectivas, y con esto supera una comprensión de la historia anclada en las miradas meramente nacionales/nacionalistas. El foco está puesto en las similitudes, en las diferencias, y en las interrelaciones que unen el desarrollo de Francia y Alemania, desde una perspectiva comparada. Además, estos desarrollos son enmarcados en el contexto europeo y también global.

Este proyecto se inscribe en una larga tradición de intercambio sobre materias escolares entre Alemania y Francia. Antes de la creación de este documento se habían realizado una serie de diálogos sobre textos escolares, en los que se tematizaron especialmente los estereotipos y las imágenes de “los otros” como enemigos en el pasado, y en un eventual futuro. Luego de esos diálogos, ambas partes consideraron que estaban dadas las condiciones para un proyecto más ambicioso, que derivó en el texto escolar conjunto, orientado a disminuir aquellos prejuicios que provienen del desconocimiento mutuo.

**LINKS DE INTERÉS:**

<[www.france-allemande.fr/Das-deutsch-franzosische,1239.html](http://www.france-allemande.fr/Das-deutsch-franzosische,1239.html)>

.....

• **INMIGRANTES EN LA ESCUELA: LA EXPERIENCIA DE FINLANDIA**  
/ **EEVAMAIJA VUOLLO**<sup>25</sup>

En el contexto europeo, Finlandia tiene una cantidad bastante pequeña de inmigrantes: alrededor del 6% de su población total. De todos modos, desde las décadas de 1980 y 1990 la población extranjera ha crecido continuamente. Aunque la diversidad siempre ha estado presente en la sociedad finesa, el sistema educativo debe enfrentar actualmente nuevos desafíos vinculados a la inclusión, la participación y la sensibilidad, debido al aumento de la diversidad lingüística y cultural. Los migrantes que llegan a Finlandia casi nunca poseen conocimientos previos del idioma, y por lo tanto la necesidad de responder a sus desafíos lingüísticos es urgente.

En Finlandia, el apoyo en el aprendizaje del idioma en particular se considera fundamental para permitir el aprendizaje en general y la participación desde el momento mismo de la llegada de los estudiantes migrantes. Los alumnos son asignados a un curso regular en base a su edad, pero en general, durante el primer año en el país, dedican un período exclusivo al reforzamiento del idioma, lo que los prepara para el ingreso al aula regular. Este período se llama **enseñanza preparatoria**, y tiene su propio currículo: el foco se pone en el aprendizaje del idioma y de la cultura escolar, y además en fortalecer el idioma materno del estudiante. La enseñanza se realiza en finés, con el objetivo de proveer un entorno seguro en el que se puede jugar con el idioma y aprender sobre la nueva cultura escolar. Para facilitar la colaboración con las familias, los municipios deben proveer traductores a las reuniones, y las escuelas multilingües a menudo traducen los formularios importantes en los idiomas de las familias.

Para contribuir a la integración desde el comienzo, los estudiantes de la enseñanza preparatoria participan en aquellas clases de su curso en las que no es tan necesario el dominio del idioma, como las de artes, música y educación física, y poco a poco se integran en más asignaturas de acuerdo a sus avances lingüísticos. Después de la integración al aula regular a la que pertenecen, los estudiantes siguen recibiendo apoyo en el aprendizaje del idioma, y participan en clases de finés como segundo idioma. La enseñanza en estos casos es más funcional, y los temas surgen desde las necesidades lingüísticas cotidianas de los estudiantes.

---

<sup>25</sup> Investigadora en política educativa, Educación 2020, profesora y magíster en educación intercultural.

---

Según varios estudios, el dominio del lenguaje académico toma entre cinco y diez años, y por lo tanto es importante que los docentes sean sensibles respecto de este tema y de los desafíos que siguen enfrentando sus estudiantes migrantes en ese lapso. Es fácil presumir que un estudiante ya tiene el dominio del lenguaje cuando ha desarrollado el dominio conversacional, pero es necesario ser conscientes de los desafíos que impone el lenguaje académico, que también tienen que aprender los alumnos que estudian en su idioma materno. En este sentido, el uso de imágenes y material visual en la enseñanza, el análisis del texto y el discurso y la explicación de palabras específicas de una asignatura son estrategias que no solo benefician a los estudiantes de origen migrante, sino a todas las personas en el aula. La conciencia lingüística y cultural es importante en todos los aspectos de la educación, y el desafío actual de las escuelas es descubrir maneras de enfrentar y acoger la diversidad respondiendo a las necesidades diferentes de cada estudiante.

**INFORMACIÓN DE CONTACTO:**

**eevamaija.vuollo@gmail.com**

.....

• **COLOR PIEL, COLORES PIEL** / PAULINA NAUDON<sup>26</sup>

“Pintemos los colores de la piel” es la campaña que realizó la organización no gubernamental española UBUNTULAND, gracias a la modalidad de la microfinanciación colectiva, para visibilizar en el ámbito escolar la diversidad racial y étnica existente en España. La estrategia elaborada para abordar esta temática fue la creación de una caja con ocho lápices de diferentes tonalidades de piel, que se distribuirá en distintas escuelas del país. “Estos lápices de colores buscan ser una herramienta que ayude al profesorado a visibilizar en las aulas la diversidad de colores, rasgos y culturas de las niñas y niños”, sostienen los autores de esta iniciativa en su página web. Su propuesta es, como explican, contribuir a abordar la diversidad racial y cultural “de una forma abierta, directa, innovadora y estimulante”, apostando además al rol de la escuela como motor de cambio.

De esta manera, se busca estimular la creatividad de los niños y animarlos a que dibujen a sus familiares, amigos, vecinos, o hagan su propio autorretrato eligiendo entre una variedad de colores que no sabe de diferencias pero sí de diversidad, y que ayudará a todos los niños y niñas a expresar la alegría de estar en su propia piel.

**LINKS DE INTERÉS:**

<[www.ubuntuland.com](http://www.ubuntuland.com)>

<sup>26</sup> Investigadora independiente





## VI. Dinámicas para el trabajo en espacios educativos

**E**n esta última parte de la *Guía* hemos reunido algunas dinámicas para el trabajo grupal que utilizamos durante el desarrollo de nuestro proyecto, en los talleres con docentes y miembros de comunidades educativas, y con profesionales del programa Servicio País, de la FUSUPO, o bien en algunas otras instancias. Su aplicación en varias oportunidades nos ha permitido comprobar su utilidad para visibilizar temáticas, estimular reflexiones y generar debate respecto de algunas problemáticas que nos parece importante abordar en este camino que es imperioso recorrer hacia la construcción de espacios educativos (y sociales) interculturales. Un camino que no tiene un trayecto predefinido, sino que se irá haciendo al andar, parafraseando el conocido poema de Machado. Se trata de herramientas flexibles, que pueden ser adaptadas a las características y necesidades específicas de cada grupo, y que hemos tomado de diversas fuentes. Estas propuestas se suman a las herramientas de diverso tipo que hemos listado en el anexo de esta *Guía*, con el ánimo de facilitar recursos a todos aquellos que estén interesados en asumir este desafío.

.....

### • ISLAS MENGUANTES

**Objetivos:** Introducir a los participantes en la experiencia migratoria. Reflexionar y debatir respecto de la dificultad para “integrar” al otro en el ámbito personal y en el campo social.

**Desarrollo:** Se colocan hojas de diario dispersas en el suelo, simulando islas (o bien continentes, si el animador lo considera más apropiado). Las islas pueden tener diversos tamaños —colocando más o menos hojas de diario—, pero es importante que haya una o

dos hojas “solas”. El animador de la dinámica describe el contexto y las reglas del juego: una parte del grupo estará compuesta por los residentes en las islas/continentes, que se colocan sobre las hojas de diario, otros navegarán a su alrededor mientras suene la música que un ayudante colocará (puede reemplazarse por el sonido de un pito, pero la música le da un carácter más lúdico a la dinámica). Cuando la música se detiene, los participantes que están navegando deben encontrar un lugar en tierra firme. Se explica que si no logran colocar ambos pies sobre las hojas de diario, se “ahogan”. Los “residentes” tienen la libertad de decidir si reciben o no a los “visitantes”, y cómo lo hacen. La operación se repite varias veces, y en cada ocasión se van quitando hojas de diario, hasta que quede una cantidad muy reducida en relación al número de participantes. A mitad del desarrollo de la dinámica se puede pedir a los participantes que intercambien roles (entre residentes y navegantes), de modo que todos puedan tener ambas experiencias.

**Discusión:** Se trata de una dinámica “rompe-hielo”, para introducir en el tema y abrir la discusión. Para ello se sugieren algunas preguntas, a modo de ejemplo:

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Cómo reaccionaron los que eran residentes frente a la llegada de los visitantes?, ¿protegeron su espacio o permitieron el ingreso?, ¿cómo se sintieron con esa llegada?
- ¿Cómo se sintieron los visitantes respecto de la actitud de los residentes?
- ¿Qué sentían ambos cuando iban quedando pocas islas a las que llegar?
- ¿Cómo se sintieron aquellos que no encontraron espacio en alguna isla y se “ahogaron”?
- ¿Qué les evocó la experiencia?, ¿a qué situaciones de la “vida real” los remitió?



La idea que subyace a estas preguntas iniciadoras de la conversación es que los participantes puedan establecer un símil entre la situación generada por la dinámica y lo que ocurre a nivel global con los procesos migratorios internacionales, y más concretamente en el Chile actual, con el crecimiento experimentado por la inmigración.

Según las actitudes adoptadas por los que desempeñaron el rol de residentes, se puede preguntar si observan el mismo tipo de reacción en la sociedad chilena respecto de los migrantes. La idea de que las islas mengüen puede utilizarse como metáfora de los desplazamientos ocasionados por catástrofes naturales, y el *tempo* que establece el inicio y la detención de la música, a la arbitrariedad de las normativas que regulan el ingreso de las personas a los países, y su carácter externo respecto de la voluntad y las circunstancias de los migrantes.

Las sensaciones, emociones e ideas producidas por la experiencia permiten reflexionar, desde la perspectiva de los migrantes y los miembros de la sociedad receptora, sobre las dificultades siempre presentes en los procesos de integración de los migrantes.

**Fuente:** Adaptada de la dinámica homónima que aparece en el documento “Aprender a vivir juntos. Un programa intercultural e interreligioso para la educación ética”, publicado en 2008 por el Consejo Interreligioso de Educación Ética para los Niños y Niñas, con el apoyo de UNESCO y UNICEF.

**Véase:** <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161061s.pdf>>.

.....

#### • SIMILITUDES Y DIFERENCIAS

**Objetivo:** Visibilizar lúdicamente la diversidad existente dentro de una sala de clases.

**Desarrollo:** En una hoja se escribe con letras grandes “yo sí” y en otra hoja “yo no”. Una de las hojas se pega en un muro de la sala, y la otra en el muro opuesto. La sala debe estar despejada para poder moverse entre un extremo y el otro. Al inicio de la dinámica, todos los participantes se paran en el centro de la sala. El o la docente va leyendo una serie de preguntas, y tras cada interrogante, los participantes deben movilizarse hacia aquel muro en el que está la respuesta que darían a cada pregunta (“yo sí”, o “yo no”). Aunque el o la docente puede agregar preguntas o inventar otras completamente nuevas que sean pertinentes para su grupo de alumnos, proponemos algunos ejemplos de interrogantes:

- Quién conoce la Plaza de Armas de Santiago?
- ¿Quién practica capoeira?
- ¿Quién es vegetariano?
- ¿Quién tiene un papá o una mamá que nació fuera de Santiago?
- ¿Quién sabe tocar un instrumento musical?
- ¿Quién sabe bailar marinera?
- ¿Quién tiene uno o más amigos homosexuales?

- ¿Quién sabe en qué país queda Puerto Príncipe?
- ¿Quién ha comido alguna vez “causa limeña”?
- ¿Quién habla más de un idioma?
- ¿Quién tiene algún familiar o amigo cercano que tenga una discapacidad?
- ¿Quién ha vivido fuera de Chile?
- ¿Quién ha leído uno o más libros de Harry Potter?

**Discusión:** La dinámica apunta a visibilizar que las experiencias de nuestros padres, nuestras propias experiencias, nuestros gustos, preferencias y las posibilidades que hemos tenido en la vida configuran nuestras identidades, que se componen de múltiples aspectos. Es posible, por ejemplo, que un niño de padres peruanos no haya comido nunca causa limeña y le guste Harry Potter, así como es posible que un niño chileno no conozca la Plaza de Armas de Santiago pero sí haya probado la causa limeña. Las identidades van mucho más allá de las nacionalidades, y es importante que tanto docentes como alumnos comprendan que las clasificaciones estáticas y simplistas no consideran la verdadera diversidad y su riqueza.

**Fuente:** Traducida y adaptada de una dinámica incluida en el manual “Nuestra diversidad – ¡nuestra fortaleza!”, publicado en 2010 por la Cruz Roja de Alemania, sección Jóvenes, y que contó con el patrocinio del Ministerio de la Familia de Alemania.

**Más información** en <[www.jugendrotkreuz.de](http://www.jugendrotkreuz.de)>.

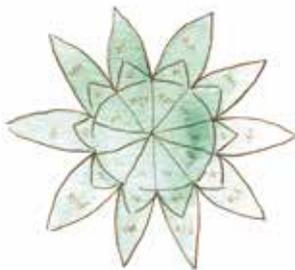
.....

• **LA FLOR DEL PODER:  
¿QUÉ TAN PRIVILEGIAD@S SOMOS?**

**Objetivo:** Tomar conciencia de la propia posición que cada uno ocupa en la estructura social y reflexionar respecto de las implicaciones de poder de esa posición, y del modo en que ella nos lleva a relacionarnos con otros, estableciendo jerarquías.

**Desarrollo:** Se le entrega a cada participante el dibujo de la flor del poder, que aparece al final de esta explicación (pueden encontrarse varias versiones en Internet). Es posible adaptar la imagen según las características del grupo en el que se aplicará, o de acuerdo a las reflexiones que se pretende generar. Se invita a los participantes a colorear aquellos pétalos que responden a su “realidad” respecto de cada una de las dimensiones contempladas. Por ejemplo, en relación a la nacionalidad, el participante coloreará “chilena” si es nativo, u “Otra” si no lo es. No se busca una respuesta según una realidad auto-percibida (por ejemplo, qué tan chilenos nos sentimos), sino aquella que podríamos llamar “oficial”, es decir, la que definen el Estado y las instituciones (en este caso, la que aparece en nuestra cédula de identidad o pasaporte), o la que coincidirían en señalar varias personas respecto de nosotros.

Cuando todos han pintado los pétalos de su flor, se solicita en una primera instancia que la comparen con el modo en que quedó pintada la flor de su compañero más cercano, y luego se abre la discusión grupal.



**Discusión:** Se proponen algunas preguntas para abrir el debate:

- ¿Qué reflexión les generó esta actividad?
- ¿Qué observaron al comparar con su compañero?
- ¿Tienen más pétalos pintados adentro o afuera?, ¿qué creen que significa eso?
- ¿Por qué creen que este ejercicio se llama “la flor del poder”?
- ¿Hubo algún caso en que se les hizo difícil decidir qué pétalo pintar?, ¿por qué?
- ¿Qué sintieron las mujeres al tener que colorear un pétalo de afuera por su “condición” de género?

La dinámica, como su título lo anticipa, busca problematizar los privilegios que implican ciertas posiciones o circunstancias sociales —o las desventajas, en sentido contrario—, y sobre todo, la arbitrariedad que está detrás de estas clasificaciones sociales que producen jerarquías y, en consecuencia, desigualdades y situaciones de discriminación. El carácter dicotómico de las respuestas suele despertar críticas de parte de los participantes, que pueden aprovecharse justamente para hacer evidente la construcción social de estas categorías jerarquizadas. También es un ejercicio apropiado para reflexionar en torno a la interseccionalidad que caracteriza las situaciones de desigualdad, como se explica en el apartado sobre educación con perspectiva de género.

**Fuente:** Adaptación de un ejercicio en el que participó una de las autoras de esta *Guía*, en el marco de una capacitación sobre el “enfoque anti-discriminación” (Anti-Bias Training), en la Facultad de Educación de la Universidad Libre de Berlín (facilitadoras de la capacitación: Mahdokht Ansari y Anke Krause, de la Fundación Kinderwelten: <[www.kinderwelten.net](http://www.kinderwelten.net)>).

.....

#### • ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS

**Objetivo:** Visibilizar y reflexionar sobre la cotidianeidad y extensión de los estereotipos y prejuicios, y sobre el modo en que esa “volatilidad” actúa como base de actitudes y prácticas discriminatorias, tanto respecto de los otros como de uno mismo.

**Desarrollo:** En primer lugar se pide a los participantes que enumeren las nacionalidades de sus compañeros de clase (o de los alumnos de su clase, si se realiza con profesores), y se las escribe en una pizarra o papelógrafo. Es importante no olvidar anotar la nacionalidad chilena. Luego se les solicita que mencionen las expresiones que han escuchado, tanto en la escuela como en otros espacios, respecto de las características de las personas (o niños específicamente) de esa nacionalidad. Es preciso no utilizar en esta consigna las palabras “estereotipos” o “prejuicios”, de modo de no prevenir a los participantes, u orientarlos a mencionar solamente expresiones políticamente correctas. Cuando se termina el relevamiento de expresiones, es importante leerlas en voz alta para el grupo, mencionando cada nacionalidad a la que se adscriben esas características.

**Discusión:** Para animar el debate, pueden considerarse algunas preguntas como estas:

- ¿Cómo se imaginan que se sentirían viviendo en otro país y siendo conscientes que la mayor parte de la población cree que los chilenos son "..."? (utilizar alguno de los estereotipos señalados por los participantes).
- ¿Qué efectos puede tener en una persona que la estén asociando permanentemente a los estereotipos y prejuicios más comunes que existen en torno a su nacionalidad?
- ¿Cómo puede incidir la presencia de estos prejuicios en la forma en que los profesores se relacionan con alumnos de alguna de estas nacionalidades?



El propósito general de esta dinámica es permitir una reflexión sobre el hecho que, en general, las personas tendemos a pensar el mundo de modo estereotípico, es decir, a partir de simplificaciones que nos permiten tornar más abordable la complejidad de la realidad en que vivimos. También solemos trasladar este carácter reductivo a la manera de pensar a los otros. El problema principal de este mecanismo emerge cuando construimos estereotipos sustentados en pre-juicios negativos sin bases “reales”, los adscribimos a todo un grupo constituido en torno a alguna característica común —por ejemplo, su nacionalidad—, y los utilizamos como fundamento para la discriminación. El ejercicio de observar el funcionamiento de este mecanismo respecto de nosotros mismos (en este caso, los chilenos) hace posible que los participantes se pongan en el lugar de los discriminados, y dimensionen con más claridad las consecuencias.

**Fuente:** María Josefina Palma y Mireya Tapia, Mesa por una Educación Intercultural, Chile. Odette Morales, co-autora del juego “Pasarela ciudadana”, nos compartió una versión similar de esta dinámica.

---

- **TOMANDO CONCIENCIA SOBRE LA DISCRIMINACIÓN**

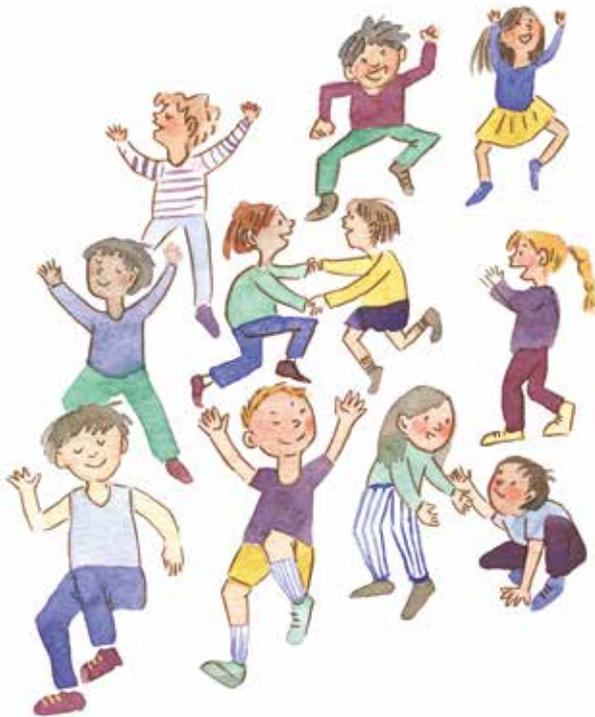
**Objetivo:** Reflexionar sobre la presencia de la discriminación en nuestra vida cotidiana, y tomar conciencia de sus efectos.

**Desarrollo:** Los participantes se reúnen en grupos de a tres. La dinámica tiene dos partes. En la primera, para comenzar, cada integrante del grupo debe pensar en silencio, durante un minuto, en una situación en la que haya sido discriminado. Luego, cada participante del grupo relata brevemente la situación de discriminación que vivió, cuenta cómo se sintió, y comenta si emprendió alguna acción para oponerse a esa discriminación. Después del trabajo grupal, el o la docente modera una discusión en la que participa todo el curso: todos los que quieran relatan nuevamente su experiencia de discriminación al curso entero, y quienes lo desean pueden ofrecer ideas, con respeto y empatía, sobre las acciones que se podrían emprender contra discriminaciones de ese tipo. El o la docente debe poner cuidado en que la conversación grupal no se transforme en una recriminación hacia quien sufrió la discriminación (es decir, debe evitar que en la discusión aparezcan comentarios del tipo “tú mismo eres responsable de la discriminación que sufriste porque te comportaste erróneamente”, o comentarios similares).

En la segunda parte, durante un minuto, cada integrante del grupo debe pensar en silencio en una situación en la que él mismo haya discriminado a otra persona. Luego, cada participante del grupo relata brevemente esa situación, cuenta cómo reaccionó esa otra persona, y comenta qué es lo que piensa ahora sobre esa situación vivida. Después del trabajo grupal, el o la docente modera una discusión en la que participa todo el curso: todos los que quieran relatan nuevamente la situación en que discriminaron a otra persona y comentan por qué quisieron compartir esa experiencia con el curso entero.

**Discusión:** El o la docente puede comentar que desde que somos pequeños se nos enseña activamente a diferenciar, lo que también supone diferenciar entre tipos de personas. El hecho de “ver diferencias” no es en sí negativo, pero se transforma en algo problemático si a esas diferencias les asociamos un valor, y en virtud de ello tratamos mal a una persona, la insultamos, o la ignoramos.

**Fuente:** Adaptación de un ejercicio en el que participó una de las autoras de esta *Guía*, en el marco de una capacitación sobre el “enfoque anti-discriminación” (Anti-Bias Training), en la Facultad de Educación de la Universidad Libre de Berlín (facilitadoras de la capacitación: Mahdokht Ansari y Anke Krause, de la Fundación Kinderwelten: <[www.kinderwelten.net](http://www.kinderwelten.net)>).





## *Bibliografía consultada*

---

- Anthias, F. (2006).** Género, etnicidad, clase y migración: interseccionalidad y pertenencia translocalizacional. En: *Feminismos periféricos*. Granada: Alhulia.
- Aguado Odina, T. (2011).** El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23–42.
- Auernheimer, G. (2003).** Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Azúa Ríos, X. (2016).** Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En: *Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 37–44). Santiago.
- Besalú, X. (n.d.).** La escuela intercultural. Disponible en: <http://www.escuela-sinterculturales.eu/spip.php?article73>, consultado el 17/12/2016.
- Beverley, J. (2004).** Subalternidad y representación. Madrid: Iberoamericana [u.a.].
- Butler, J. (2002).** *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007).** *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- CIAE (Centro de Investigación Avanzada en Educación). (2011).** PEIB-ORÍGENES. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago: Ministerio de Educación.
- Cortez, A., Loredó, P., Muñoz, C., Rodríguez, M. L. y Vásquez, M. E. (eds.). (2004).** *Niños y niñas inmigrantes en Chile: Derechos y realidades*. Santiago: Fundación Anide- Colectivo Sin Fronteras.
- Dietz, G. (2012).** *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (1973).** *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Fischer, D., Schreiner, P., Doyé, G. y Scheilke, C. T. (1996).** *Auf dem Weg zur interkulturellen Schule*. Münster: Waxmann.
- Geulen, C. (2007).** *Geschichte des Rassismus*. München: Verlag C.H. Beck.
- González Domínguez, A. (2016).** Una reflexión feminista para una educación no sexista. En: *Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 47–54). Santiago.
- Jiménez, F. (2014).** “Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual”. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 409-426.

**Larraín, S. (2006).** Identidad y discriminación en adolescentes mapuche. Santiago: UNICEF.

**López, L. E. (2006).** Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. Disponible en : <http://aulaintercultural.org/2006/03/04/desde-arriba-y-desde-abajo-visiones-contrapuestas-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina/>, consultado el 16/12/2016.

**Magliano, M. J. (2015).** Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos, Revista Estudios Feministas, Brasil, Vol. 23, N° 3.

**Martínez, J. (ed.). (2011).** Migración internacional en América Latina y el Caribe. Nuevas tendencias, nuevos enfoques. Santiago: CEPAL.

**Mattio, E. (2012).** ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En: J. M. Morán Faúndes, M. C. Sgró Ruata y J. M. Vaggione, Sexualidades, desigualdades y derechos: reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad.

**Mosse, G. L. (2006).** Die Geschichte des Rassismus in Europa (3rd ed.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

**Pavez, I. (2012).** Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos, XII(1), 75–99.

**Poblete, M. P. (2003).** Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). Estudios Pedagógicos, 29, pp. 55-64.

**Poblete, R. (2009).** Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(2), 181–200.

**Preciado, B. (2002).** Manifiesto contra-sexual. Madrid: Opera Prima.

**Quijano Obregón, A. E. (2001).** Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Perú Contemporáneo: Revista de Historia y Sociedad, 7 – 19.

**Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015).** Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. Polis, 42.

**Rivera Cusicanqui y S. Barragán, R. (eds.). (1997).** Debates post coloniales (1. ed.). La Paz: Ed. Historias.

**Stefoni, C. (2003).** Inmigración peruana en Chile: una oportunidad a la integración. Santiago: FLACSO-Chile.

**Stefoni, C. (2011).** Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En B. Feldman-Bianco, L. Rivera Sánchez, C. Stefoni y M. I. Villa Martínez, La construcción social del sujeto migrante en América Latina:

prácticas, representaciones y categorías (pp. 79–109). Quito: FLACSO-Ecuador, CLACSO, Universidad Alberto Hurtado.

**Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2008).** Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión. Bilbao: OIM- UAH.

**Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016).** Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185, 153-182.

**Stolcke, V. (2004).** La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Estudios Feministas*, 12(2), 77–105.

**Thayer Correa, E., Durán Migliardi, C., Dilla, C. y Stang, F. (2016, Enero).** Boletín N° 1, Observatorio de Política Migratoria. Una mirada a la provincia de Santiago. Santiago, Universidad de Los Lagos.

**Tijoux, M. E. (2013).** Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287–307.

**Tubino, F. (2005).** La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83–96.

**van Dijk, T. (2003).** Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina (1st ed.). Barcelona: Gedisa.

**Viveros Vigoya, M. (2011).** La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. Ponencia presentada en el III Seminario internacional sobre familia, Manizales, Colombia.

**Walsh, C. (2002).** (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En: N. Fuller, *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades* (pp. 115-142), Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

**Wieviorka, M. (2009).** El racismo: una introducción (1st ed.). Barcelona: Gedisa.



## Anexo

---

Reunimos en este anexo algunas herramientas bibliográficas, sitios web y piezas audiovisuales que pueden ser de utilidad para todas aquellas personas involucradas e interpeladas en/por los procesos de enseñanza-aprendizaje y que tienen la inquietud de explorar y asumir los desafíos de la interculturalidad. Insistimos, aunque a esta altura sonemos redundantes, en que se trata de recursos que precisan ser contextualizados y que su aplicabilidad debe ser evaluada situacionalmente. Y con ello no estamos pensando solamente en aquellos recursos que fueron elaborados en otros espacios nacionales, también enfatizamos la necesidad de visualizar y atender las especificidades regionales de Chile.

### PUBLICACIONES

**Montenegro, Sofía y Silva, Claudia (2016)**, Migraciones. Un mundo en movimiento, Santiago: Santillana del Pacífico.

Una publicación ilustrada y en un formato amigable para el público juvenil, al que está dirigido. Aborda las migraciones desde diversas perspectivas, proponiéndose ser un punto de partida para la reflexión.

**Marín Alaniz, Jair (coord.) (2016)**, Manual “La infancia mundial en la escuela aumenta el capital cultural”, Iquique (Chile), FOSIS y Municipalidad de Iquique.

Esta publicación surge en el marco de un proyecto que se propuso elaborar un modelo de intervención destinado a establecimientos de educación básica, a partir de su implementación en la Escuela Centenario de Iquique. El texto describe las principales acciones desarrolladas en ese contexto (por ejemplo, el diagnóstico en la escuela, o el plan de acogida), poniendo énfasis en la inclusión, la interculturalidad y la protección de los derechos de la infancia.

**Fundación Superación de la Pobreza e Instituto de Estudios Municipales (2015)**, Educación e Interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica, Santiago.

Se recuperan las experiencias de trabajo intercultural implementadas por escuelas públicas de la región Metropolitana con una presencia significativa de estudiantes extranjeros, y se las organiza según seis ámbitos temáticos: integración inicial, convivencia escolar, currículum y pedagogía intercultural, participación protagónica, colaboración familia-escuela y dimensión política.

**Consejo Interreligioso de Educación Ética para los Niños y Niñas (2008)**, Aprender a vivir juntos. Un programa intercultural e interreligioso para la educación ética, Ginebra, UNESCO y UNICEF.

Se trata de “un recurso adaptable que puede emplearse con niños y niñas proce-

denes de cualquier contexto cultural, religioso y social con el fin de nutrir unos valores comunes y un respeto mutuo hacia las diferentes tradiciones y culturas". Fue probado en numerosas regiones y en contextos culturales distintos de diez países.

Del Pino, Raquel María Cruz; Ruiz París, Carmen; García Montoya, Sofía y González-Medina, María Carmen (s/d), Guía básica de educación intercultural, Sevilla: Junta de Andalucía.

Esta guía da a conocer los programas y recursos de los que disponen los centros educativos andaluces para educar en la interculturalidad (por ejemplo, el Programa de Aula Temporal de Adaptación Lingüística, el Programa de Mantenimiento de la Cultura de Origen en horario escolar, entre otros).

**Teresa Aguado y otros (2006)**, Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

En la introducción del documento se define a la Guía INTER como "una herramienta útil para analizar, aplicar y mejorar la Educación Intercultural en la práctica educativa". Está dirigida a profesores, tanto en formación como activos, involucrados en un replanteamiento crítico de la educación, y a todas aquellas personas que busquen cambiar y mejorar lo que se está enseñando y aprendiendo.

#### SITIOS DE INTERNET

##### **Programa de Educación Intercultural del Servicio Jesuita a Migrantes, Chile**

<<http://www.sjmchile.org/que-hacemos/programa-de-educacion-intercultural/>>

##### **(Re)pensar las inmigraciones en Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela**

<<http://valijainmigracion.educ.ar/contenido/html/presentacion.html>>

##### **Aula Intercultural**

<<http://aulaintercultural.org/>>

##### **Guías UbuntuLand**

<<http://ubuntuland.com/guias/>>

##### **EduAlter**

<<http://www.edualter.org/index.htm>>

##### **Educación sin fronteras**

<<http://www.educacionsinfronteras.org/>>

#### RECURSOS AUDIOVISUALES

##### **Nuestra Tercera Raíz, Colectivo Trama, Chile**

<<https://www.youtube.com/watch?v=vx3rBxBc5aU&feature=youtu.be>>

##### **De allá para acá, canal Paka Paka, Argentina**

<<https://www.youtube.com/playlist?list=PLeb5KurR3ZBAuhOpL7qaa4V0PMnJ0t6Nr>>

##### **Hiyab, España**

<[https://www.youtube.com/watch?v=1OTcXyEhr\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=1OTcXyEhr_o)>







