

Desafío docente de educación inclusiva e intercultural. Fase III, Acción Transformadora

Inclusive and intercultural education teaching challenge. Phase III, Transformative Action

Resumen

El artículo emana de una investigación-acción que se desprende de un proceso doctoral y tiene como propósito general *desarrollar, en conjunto con el equipo docente de educación regular y educación diferencial, prácticas de enseñanza inclusivas e interculturales en una escuela básica de alta vulnerabilidad y creciente población migrante en Santiago de Chile*. De enfoque cualitativo, el estudio se enmarca en el paradigma crítico emancipador, y se sitúa epistemológicamente en la inclusión educativa y la interculturalidad crítica; y además desde la acción didáctica a partir de la perspectiva del constructivismo radical y la didáctica no parametral. La Diagnóstico reflexiva, correspondiente a la Fase 1 de la investigación tuvo como resultados las necesidades y urgencias del equipo participante a partir de cuatro dimensiones: metodología de enseñanza, currículum e interculturalidad, inclusión socioeducativa y trabajo colaborativo, con las que se construyó el Plan de acción colaborativo referente a la Fase II de la investigación. Para la Fase III, se puso en marcha la acción transformadora teniendo como principales resultados los lineamientos iniciales para el desarrollo de una propuesta didáctica de acciones inclusivas e interculturales con pertinencia cultural.

Palabras clave: Inclusión, Diversidad, Interculturalidad, Investigación-acción.

Abstract

The article emanates from action research that stems from a doctoral process and has as its general purpose to develop, together with the regular education and differential education teaching team, inclusive and intercultural teaching practices in a basic school of high vulnerability and a growing migrant population in Santiago de Chile. With a qualitative approach, the study is framed in the emancipatory critical paradigm. It is epistemologically situated in educational inclusion and critical interculturality, as well as in didactic action from the perspectives of radical constructivism and non-parametric didactics. The reflective diagnosis, corresponding to Phase 1 of the research, identified the needs and urgencies of the participating team across four dimensions: teaching methodology, curriculum and interculturality, socio-educational inclusion, and collaborative work, from which the collaborative action plan for Phase II of the research was developed. For Phase III, the transforming action was implemented, yielding as main results the initial guidelines for developing a didactic proposal for inclusive and intercultural actions with cultural relevance.

Keywords: Inclusion, Diversity, Interculturality, Action Research.

Dr. David Román-Soto
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación
Dirección de Investigación y
Postgrado
Santiago, Chile
david.roman@uac.cl
<https://orcid.org/0000-0002-0075-4094>

1.- Introducción

En la región latinoamericana, la migración de personas ha tenido un aumento sostenido en los últimos años (INE, 2020), lo que ha traído consecuencias, sin lugar a dudas, en el ámbito educativo. En efecto, las escuelas han debido adaptarse a este fenómeno, intencionando cambios significativos en sus prácticas pedagógicas que permitan la plena inclusión socioeducativa de estudiantes extranjeros, favoreciendo la valoración de su diversidad cultural (Román Soto, 2021). Según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018), las cifras se han duplicado en los últimos años, concentrándose en su mayoría en establecimientos de educación municipal y de educación particular subvencionada (90,6%).

La migración en el plano educativo ha sido estudiada ampliamente en los últimos años, en relación a: discriminación cultural (Riedemann y Stefoni, 2015; Stang et al., 2019; Stefoni et al., 2016; Tiyoux 2013); percepción docente acerca de la población extranjera (Aguilera et al., 2023, Cerón et al., 2017; Segovia y Rendón, 2020); gestión educativa (Quiroga y Aravena, 2018; Stang, 2020); problemáticas didáctico curriculares (Hernández, 2016; Mardones, 2021; Muñoz y Ramos, 2017; Pavez et al., 2019; Poblete, 2018); y del desarrollo de un sistema educativo intercultural en tanto propuesta (Guzmán, 2018; Stefoni et al., 2016); entre otros. Sin embargo, las investigaciones realizadas se fundan en un análisis externo de la realidad sin propiciar cambios robustos con las propias comunidades educativas (Jiménez et al., 2018).

En ese contexto, realizar investigaciones contextualizadas y que respondan a las problemáticas reales de las comunidades escolares se vuelve una necesidad para el sistema educativo. Es así como este artículo presenta los resultados de la fase III de una investigación-acción, correspondiente a la Acción Transformadora, la que tiene como propósito *Implementar, en conjunto con el equipo docente, acciones transformadoras inclusivas e interculturales, propuestas en el plan de acción de enseñanza al interior de un establecimiento educacional de creciente población migrante.*

2.- Problemática: Inclusión e interculturalidad, dos conceptos en tensión.

En el plano de la inclusión, la integración escolar y la inclusión educativa, son dos conceptos que en la actualidad se encuentran en tensión. La Inclusión educativa nace como respuesta para la atención a la diversidad (Román Soto, 2020), lo que supone dejar atrás la mirada de la integración escolar, es decir, renunciar a la idea de estigmatizar a las y los estudiantes por su diferencia e intencionando cambios individuales por sobre los colectivos. Por el contrario, la inclusión educativa promueve cambios en la escuela, en tanto sistema que valoriza la diversidad del estudiantado sin distinción, posibilitando la participación y aprendizaje de todas y todos más allá de sus particularidades específicas.

En Chile, ambos conceptos se confunden en su operabilidad, puesto que el Decreto 170 de Integración Escolar (MINEDUC, 2009) y el Decreto 83 de Inclusión Educativa (MINEDUC, 2015) funcionan de forma paralela. En este sentido, ambas miradas epistémicas, la de integración escolar y la de inclusión educativa se superponen entre sí, concretizando acciones pedagógicas que en la práctica tienden a la exclusión, ya que se intenta valorar la diversidad a partir del déficit individual que cada estudiante posee (Román Soto, 2020, 2022a).

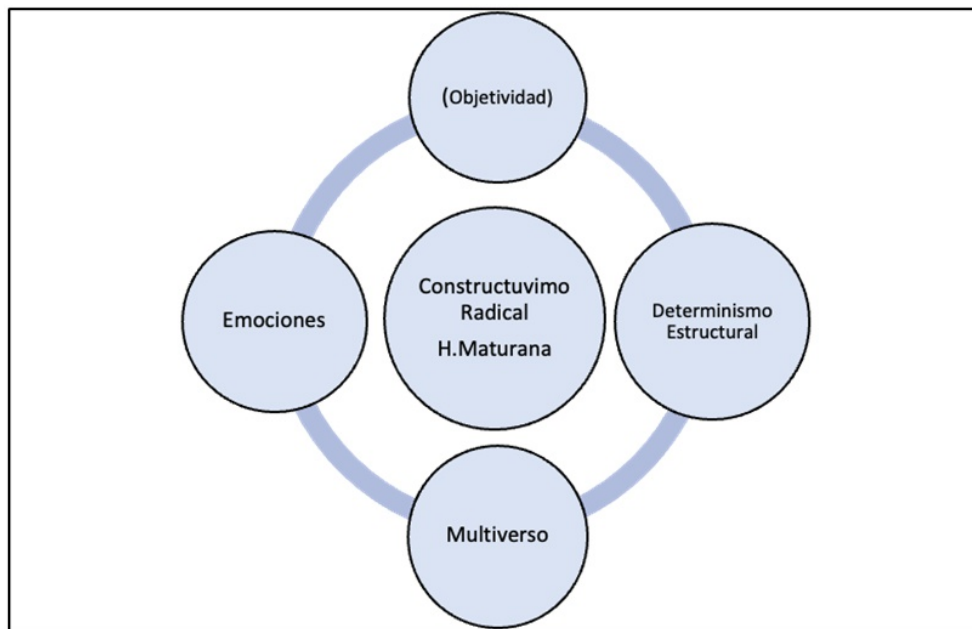
El ámbito de la interculturalidad no se encuentra ajena a las contradicciones que el sistema ofrece. En efecto, la interculturalidad en tanto concepto y en relación al desarrollo de prácticas estuvo por décadas adscrito al mundo indígena (Román Soto, 2021). A partir del año 2018 se cuenta con una política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022 (MINEDUC, 2018), que propone como ejes centrales el desarrollo de prácticas inclusivas e interculturales, la que además ya ha sido actualizada (MINEDUC, 2024). No obstante, persisten en estas orientaciones la falta de claridad respecto a su puesta en marcha, puesto que las orientaciones para la interculturalidad aún no se encuentran del todo clarificada y la de inclusión educativa es contradictoria desde su origen e implementación.

La educación intercultural supone “un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias” (Stefoni et al., 2016, p. 160). Por tanto, implica cambiar los paradigmas arraigados en nuestro sistema, actualizando su proceder, lo que permitirá que nuestro sistema de inclusión de estudiantes migrantes no margine ni discrimine (Guzmán, 2018). Stang et al. (2020) advierte que las prácticas desarrolladas por los establecimientos educacionales tienden a ser multiculturalistas y excluyentes para el estudiante migrante, lo que se opone a la perspectiva de la interculturalidad crítica (Dietz, 2017; Román Soto, 2022b; Walsh, 2010) puesto que tanto los estudiantes migrantes y los del país de acogida se encuentran en vías del desarrollo de una nueva cultura horizontal y dialógica, y es la invitación que promueve esta investigación.

3.- Marco teórico

3.1.- Constructivismo radical: las emociones en el espacio didáctico.

A partir de los postulados del constructivismo radical, la realidad y el conocimiento son propias de la construcción experiencial que realizan los sujetos, a partir de sus singularidades y de su subjetividad (Von Glasersfeld, 1984, 1995; Maturana, 1990, 1995, 2013), es por esta razón que deja de ser objetiva, y se comprende (entre paréntesis). Bajo este dominio explicativo, Maturana advierte que no existe una “verdad absoluta ni verdad relativa sino muchas verdades diferentes en muchos dominios distintos” (Maturana, 1990, p. 54). De este modo, la realidad estará supeditada a las experiencias que los individuos van desarrollando con su entorno y con otros, en la diversidad contextual en la que se encuentren inmersos.

Figura 1. Características del constructivismo radical de Humberto Maturana

Fuente: Elaboración propia a partir de Maturana (2013, 1995, 1990).

Maturana sostiene que los seres humanos nos encontramos determinados por nuestra estructura biológica, lo que da cuenta que “somos sistemas tales que, cuando algo externo incide sobre nosotros, lo que nos pasa depende de nosotros, de nuestra estructura en ese momento, y no de lo externo” (Maturana, 1990, p. 27). De esta manera, los cambios que experimentan las personas pueden ser gatillados por eventos externos y no determinados como tal (Maturana, 1990, 1995, 2013). En ese contexto, tanto el determinismo estructural como la (objetividad) invitan a la comprensión de la diversidad (Ibáñez, 2010), puesto que los seres humanos concebimos la realidad, su comprensión y construcción de conocimientos a partir de experiencias reales, la que además dependen de su estructura biológica.

Esta concepción y/o modo de concebir la realidad, es el punto de partida de la manera en que esta investigación comprende la inclusión educativa. Además, el autor agrega que la realidad deja de estar supeditada a lo objetivo, sino que se vive y se desarrolla en la subjetividad de cada ser humano, a lo que denomina multiverso; reconceptualizando la realidad a partir de los diversos dominios de acción en los cuales nos desenvolvemos (Maturana, 1990, 1995, 2013).

Para el autor, las emociones son de vital importancia, las que son definidas como “disposiciones dinámicas corporales que especifican a los dominios de acciones en los que los animales en general, y nosotros los seres humanos en

particular, operamos en cualquier instante (Maturana, 1995, p.68). De este modo, las emociones son las que fecundan y hacen posible las acciones, y en base a cada acción que se encuentra una emoción que la subyace. Además postula que la emoción troncal para cada acción que realizamos de manera individual o colectiva es la del amor, es decir, la aceptación del otro como un legítimo en la convivencia (Maturana, 1990, 1995, 2013).

La importancia de las emociones en el ámbito educativo a partir de una racionalidad constructivista y radical, no es únicamente la valoración de la diversidad en el espacio didáctico (Román Soto, 2020, 2022a), sino que posibilita cambios en la reflexión acerca de lo acontece al interior del contexto interaccional (Ibáñez, 2001). Para Ibáñez (2001, 2002a, 2011), es posible identificar emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje, las cuales se encuentran en la base de la dinámica relacional pedagógica.

Ibáñez sostiene que las emociones permiten cambios en el contexto interaccional, el cual es definido como “el sistema de relaciones que llevan a cabo profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes al interior del aula, en donde las características de esta relación corresponderán al modo en que las personas involucradas se distinguen mutuamente” (Ibáñez 2001, p. 45). Las emociones favorables como la alegría y el entusiasmo, al gatillar acciones basadas en ese tipo de emociones, permitirán mejores aprendizajes; por el contrario, las emociones desfavorables tales como la inseguridad o la rabia, conducirán a dominios de acción a partir de esas emociones, lo cual imposibilita un buen desarrollo del proceso pedagógico (Contreras et al., 2021).

3.2.- Inclusión Educativa y Valoración de la Diversidad

Internacionalmente, la inclusión es definida por la Unesco como un “proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (UNESCO, 2008, p.8). Se sustenta en la valoración de la diversidad acogiendo y potenciando a aquellos que podrían ser excluidos. Adicionalmente, bajo el alero de la Declaración de Icheon (UNESCO, 2016), se propone “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p.7). Se basa en los Derechos Humanos y en la dignidad de las personas para el logro de la justicia social, promoviendo la protección y la diversidad cultural, étnica y lingüística de las personas.

Así también, se comprende inclusión “como la movilización de nuevas racionalidades para comprender el aprendizaje, los modos de habitar la escuela, la escolarización aprender a identificar y a intervenir en los obstáculos complejos que

atraviesan a una amplia y extensa multiplicidad de estudiantes” (Ocampo, 2018, p. 8). Cuando hablamos de inclusión educativa, lo hacemos de la mano de la valorización de la diversidad. En concordancia con lo propuesto por el constructivismo radical, permite la racionalización de las múltiples perspectivas existentes en el mundo como personas que existen en él, donde cada observador es un legítimo y construye realidades a partir de sus propias experiencias individuales y subjetivas. Ibáñez (2010) da cuenta de este principio, señalando que

entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura” (Ibáñez, 2010, p. 276).

Los principios de diversidad e inclusión se desarrollan de manera dialógica, y en coherencia con lo que ocurre al interior de espacios escolares convencionales, permiten develar a partir del enfoque de derechos, la concreción de la mirada de la inclusión educativa, la cual busca la permanencia, promoción, aprendizaje y participación del estudiantado sin ninguna distinción (Booth y Ainscow, 2011; Lawrence-Brown y Sapon-Shevin, 2014). Además, estos principios son coherentes con la política pública actual, en términos de la valoración de la diversidad desde una mirada inclusiva (López et al., 2018).

Sobre la base de esto último, se propone reconceptualizar el aula en tanto espacio didáctico (Román Soto, 2020), el cual es concebido como

un lugar de convivencia democrática, que valora la diversidad de cada uno de los sujetos que la componen; en dónde estudiantes y profesores construyen realidades a partir de sus historias de vida y sus emociones, permitiéndoles consensuar acciones didácticas organizadas, pertinentes y adecuadas, que promueven la inclusión sociocultural y posibilitan el aprendizaje de todas y todos (p. 25).

De tal modo, la inclusión educativa y la valoración de la diversidad desde el entendimiento que nos brinda el constructivismo radical, posibilita nuevas interacciones en el espacio didáctico, teniendo como consecuencias mejoras en los aprendizajes del estudiantado, de lo que no se encuentran exentos los estudiantes migrantes. El amor en tanto emoción fundante, la consideración de las emociones como posibilitadoras de acciones, el contexto interaccional en el aula, el fomento y la participación del estudiantado en su diversidad, y la comprensión del espacio didáctico, entre otros, son elementos que posibilitan la comprensión de una cultura inclusiva, y por tanto, de la valoración de la diversidad en toda su complejidad.

3.3.- La Metodología Interaccional Integrativa: una posibilidad didáctica

La propuesta pedagógica que sostiene la reflexiones que posibilitan esta investigación-acción se basa en los postulados del constructivismo radical de Humberto Maturana (1990, 1995, 2013), desarrollados en apartados anteriores. Analizando las relaciones habituales que se desarrollan entre estudiantes y profesores, Nolfia Ibáñez Salgado, premio nacional de educación 2021, sostiene que lo que el estudiante aprende está determinado por el profesor o profesora que enseña desde una perspectiva lineal e instruccional a partir de respuestas predeterminadas (Ibáñez, 2002b).

En concordancia con el constructivismo radical de Humberto Maturana (1990, 1995), la Metodología Interaccional Integrativa (MII) declara que el medio no puede ser instructivo, ya que cada sujeto al estar determinado por su propia estructura, no puede ser a su vez determinado por un medio instruccional, por lo que únicamente el medio puede gatillar esos cambios y no determinarlos (Ibáñez, 2005). En relación al aprendizaje, Ibáñez (2002b) advierte que “como el ser humano está en un continuo cambio estructural, el aprendizaje siempre ocurre; lo que puede pasar en la convivencia escolar es que las conductas nuevas del alumno no correspondan a las prefijadas por el profesor o profesora” (p.3). La autora advierte que el aprendizaje y la construcción de conocimiento se basan en las emociones de los participantes, tal como lo indica Maturana, es decir, posibilitando diversos dominios de acción; que no es posible distinguir entre ilusión y percepción (Maturana, 1990) por tanto no podemos castigar el error de las y los estudiantes, puesto que el errar ocurre posterior a la acción reflexiva, y que, en consecuencia, la disposición emocional será vital durante la praxis educativa.

La MII posee dos objetivos principales: mejorar la autoestima y seguridad en sí mismos; y mejorar la actitud frente a la actividad escolar (Ibáñez, 1987). Didácticamente, la secuencia metodológica se inicia a partir de los conocimientos que el sujeto posee acerca de la temática a tratar, debe ser un problema a resolver adecuado al nivel en el que se encuentra el sujeto que aprende, debe reconocer y caracterizar el problema como tal en base a un contexto significativo, así el sujeto ejecuta acciones para resolver el problema, luego el sujeto relata las acciones que realizó para resolver el problema, posteriormente, el sujeto fundamenta el porqué de esas acciones realizadas y, finalmente, debe existir la instancia de autocorrección. Todo el proceso es metacognitivo en sí mismo, donde los docentes realizan cierres de contenido a medida que la clase avanza y se van afianzando los mismos.

3.4.- La Didáctica no Parametral: una posibilidad reflexiva y colaborativa

Para favorecer la reflexión de las participantes del estudio durante la puesta en marcha de esta investigación-acción, fueron consideradas algunas orientaciones propuestas por la pedagoga Estela Quintar (2008, 2018). La autora sostiene que la educación, desde una perspectiva crítica, depende de la propia

historia de los sujetos, de sus particularidades y experiencias. En el diálogo pedagógico entre docentes y estudiantes, los profesores son comprendidos como trabajadores de la cultura, puesto que reflexionan, problematizan y, por tanto, se transforman en la propia didáctica.

Comprende que la irreflexividad de los sujetos se desarrolla a partir del dominio eurocentrista del conocimiento y la praxis, lo que se traduce en una educación de sujetos ahistóricos, que se encuentra centrada en procesos y procedimientos, sin profundizar en la construcción de personas críticas, reflexivas y autónomas. Indica que la pedagogía:

es el espacio de construir la realidad a partir de la recuperación de la experiencia, recuperar la cultura como espacio de resignificación de la memoria y el olvido para comprender el presente e imaginar horizontes de futuros inéditos y viables históricamente a la articulación de sentidos vitales e identitarios (Quintar, 2008, p. 23).

A través de la “pedagogía de la potenciación”, Quintar (2008), los educadores le brindan sentido a lo que realizan, y en interacciones a través de emociones conducentes al aprendizaje, los educandos reconstruyen sus experiencias en diálogo y reciprocidad. Parte de su propuesta son los círculos de reflexión, los que permiten en comunión y entendimiento la construcción y reconstrucción participativa y reflexiva acerca de lo que nos ocurre a partir de temáticas que sean atinentes a la realidad de quienes son parte de cada experiencia transformacional.

En esa invitación reflexiva es que se encuentra esta investigación, puesto que los círculos de reflexión propuestos por la Didáctica no Parametral es la manera en que fue llevado a cabo el trabajo colaborativo entre docentes en esta investigación. De tal modo, tal como será desarrollado en el apartado siguiente correspondiente a la metodología de la investigación, la Fase III tiene un alto componente reflexivo y recursivo, permitiendo a las participantes de la investigación interactuar y compartir constantemente acerca de sus experiencias, vivencias, reflexiones, errores y aciertos, lo que guarda completa coherencia con lo propuesto por el MINEDUC (2019) al promover el trabajo colaborativo como “un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo” (p.2).

4.- Metodología

La investigación se posesiona desde el paradigma crítico emancipador (Latorre, 2005), lo que promueve procesos de reflexión transformativos y sistemáticos del equipo docente. De enfoque cualitativo (Sandín, 2003), el estudio se desarrolló mediante una investigación-acción (Latorre, 2005; Sandín, 2003; Yuni y Urbano, 2015), la que es definida por Latorre (2005) como “una indagación práctica

realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Sandín (2003) sostiene que la investigación-acción “contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora tanto personal como social” (p.164). En ese contexto, el propósito general de la investigación guarda relación con Desarrollar, en conjunto con las profesoras, tanto de educación regular como de educación diferencial, prácticas de enseñanza inclusivas e interculturales en una escuela básica de alta vulnerabilidad y creciente población migrante.

Este estudio se llevó a cabo en una escuela básica perteneciente al Servicio Local de Educación “Gabriela Mistral” que tiene a cargo los colegios públicos de las comunas de San Joaquín, Macul y La granja. La escuela, acoge a estudiantes del entorno geográfico circundante, mayoritariamente pertenecientes a familias de escasos recursos y a población migrante, siendo más del 60% de la matrícula actual (Proyecto Educativo Institucional, 2022), la que corresponde mayoritariamente a estudiantes provenientes de Venezuela, Haití, Perú, Colombia, Ecuador, y posee un índice de vulnerabilidad del 84,7%.

El establecimiento en que se llevó a cabo la investigación-acción cuenta con 11 profesores jefe, puesto que el 3° año básico es el único nivel del establecimiento que cuenta con dos cursos (A y B). Además, tiene un profesor de Ciencias, uno de inglés, uno de Artes Visuales, uno de Música, uno de Religión y dos profesores de Educación Física. El equipo del Proyecto de Integración Escolar (PIE) está conformado por 6 educadores diferenciales más un psicólogo, una fonoaudióloga y una terapeuta ocupacional.

En ese contexto, las profesoras participantes del estudio durante el año 2021 fueron 8 docentes: 5 profesoras jefe de 1° a 4° básico (dos de 3° básico A y B) más 3 profesoras pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE). Además, se involucró la coordinadora del PIE, que, a su vez, es encargada de un curso en calidad de profesora del Programa de Integración.

Durante el primer semestre 2022, la coordinadora PIE informó que la educadora diferencial de los cuartos básicos renunciaba a la investigación por encontrarse con licencia médica, cambiando la educadora diferencial que trabajaba con el 1° y 2° básico. De este modo, con el propósito de subsanar esta problemática, se invitó a participar a dicha educadora y a dos estudiantes de educación diferencial en práctica profesional que realizaron durante el 1° semestre el trabajo de la educadora diferencial en los cuartos básicos, quienes aceptaron participar voluntariamente de la investigación.

En consecuencia, la investigación finalizó con la participación de 5 profesoras jefe de 1° a 4° básico, una educadora diferencial que trabaja con el 1° y 2° básico, la coordinadora PIE que trabaja además como profesora de aula regular del 3° básico, y dos estudiantes de educación diferencial en práctica profesional, que desarrollaron su trabajo en el 4° año A y 4° año B respectivamente.

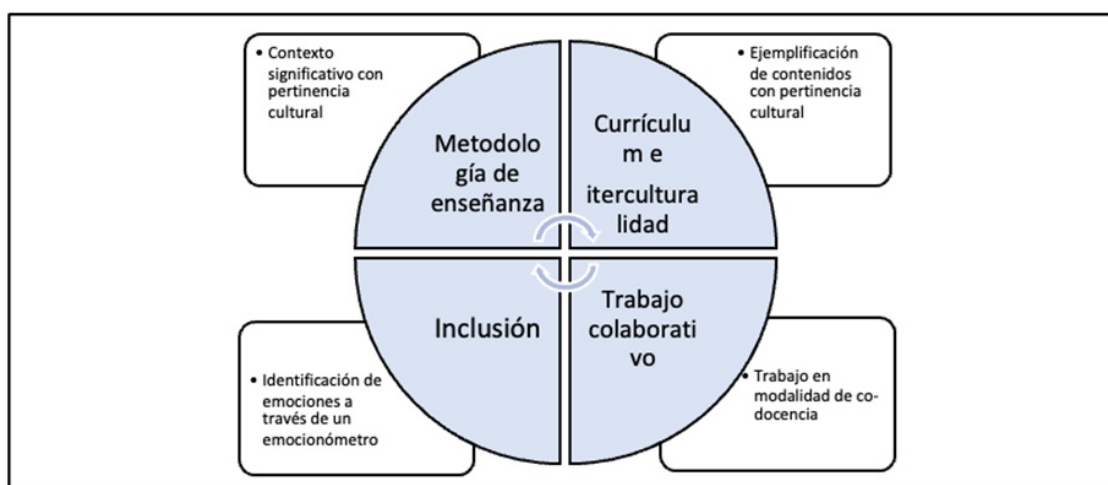
Tabla 1. Participantes de la investigación

Fase 1 y Fase 2	Fase 3 y Fase 4
5 profesoras de aula regular	5 profesoras de aula regular
1 coordinadora PIE	1 coordinadora PIE
2 profesoras programa de integración	1 profesora programa de integración
2 estudiantes en práctica profesional	
Total: 8 participantes	Total: 9 participantes

Fuente: Elaboración propia.

El plan de acción se llevó a cabo a partir de las dimensiones desprendidas de la Fase I y II de la investigación, es decir, la Diagnósis Reflexiva (Román Soto, 2024a) y la Construcción del Plan de Acción Colaborativo (Román Soto, 2024b). Para tales efectos se realizaron tres entrevistas grupales (Yuni y Urbano, 2015), como fuente principal de recolección de la información, de tipo semiestructurada (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017).

Para su análisis, fue utilizada la técnica metodológica denominada análisis de contenido (Andréu, 2000; Cáceres, 2003, Cisterna, 2005). El análisis de contenido se sustenta “en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida” (Andréu, 2000, p.3). De este análisis, se desprenden las dimensiones que conforman el plan de acción colaborativo (Román Soto, 2024a), las que se muestran en la Figura 2.

Figura 2. Síntesis Plan de acción colaborativo

Fuente: Elaboración propia Román Soto, 2024a)..

Los criterios de rigor científico comprometidos con este estudio fueron los propuestos por Lincoln y Guba (1985), recogidos por Latorre (2005) y Yuni y Urbano (2015), a saber: Credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

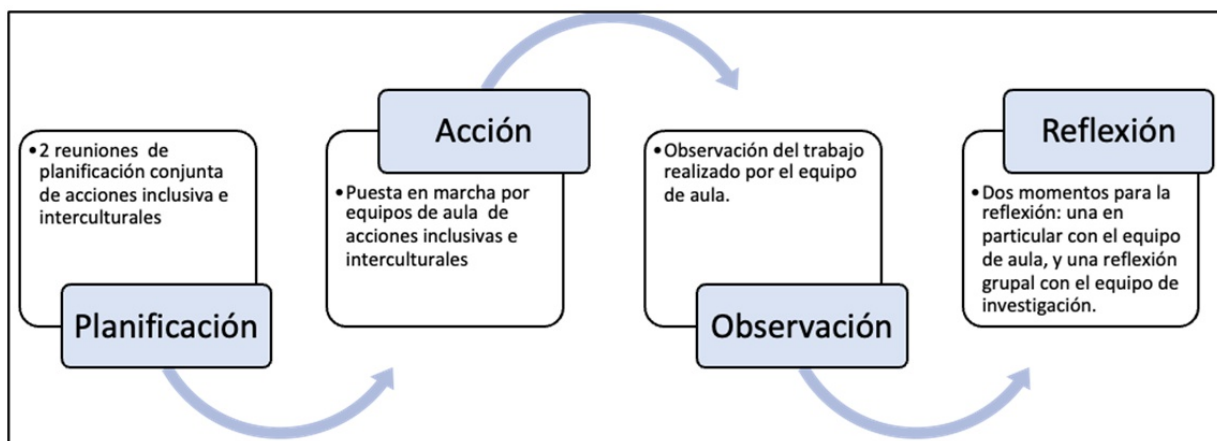
5.- Resultados y discusión

Acordamos trabajar en modalidad co-docencia en las asignaturas de lenguaje y matemáticas (a elección por el equipo de aula) en base a la siguiente estructura de clase, considerando los criterios de inclusión e interculturalidad dispuestos en el plan de trabajo:

- Emocionómetro: Identificar emociones de las y los estudiantes a través de un emocionómetro consensuado por cada equipo de aula, que posibilite la valoración de la diversidad del estudiantado.
- Contexto significativo: Crear una historia real y concreta que contenga los contenidos que se verán en clases y que posea pertinencia cultural: modismos, conceptos, ideas, etc., pertenecientes a la realidad multicultural de cada una de las aulas.
- Realizar un cierre de las clases, antes de ir a recreo, poniendo énfasis en la adquisición de conocimientos con pertinencia cultural.

Durante el desarrollo de cada clase, se realizó una observación de la misma, y una vez finalizada la acción didáctica, se efectuó una reunión de análisis con el equipo de aula, reflexionando con las profesoras acerca de lo sucedido durante la praxis pedagógica, considerando las temáticas acordadas en el plan de acción. De esta manera por cada dupla de trabajo se vieron las fortalezas y debilidades de la clase, acordando analizarlas en conjunto durante la reunión grupal de reflexión y sistematización.

Figura 3. Síntesis fase 3 Acción transformadora



Fuente: Elaboración propia Román a partir de Sandín (2003)..

En ese contexto, una vez finalizada la primera ronda de acciones inclusivas e interculturales, llevamos a cabo la reunión de sistematización grupal intermedia en modalidad presencial, con una duración de 1 hora. Durante la reunión, pudimos constatar las siguientes observaciones y reflexiones que realizamos como equipo de investigación, a fin de mejorar nuestra acción didáctica.

Respecto al uso del emocionómetro, las profesoras se dieron cuenta en base a sus experiencias que la identificación de emociones no es suficiente, puesto que las y los estudiantes quedaban en el mismo lugar, sin cambiar su disposición emocional para continuar con el proceso de aprendizaje. Si bien esto ocurrió en la mayoría de los cursos, en el 2º básico, después de identificar las emociones el equipo docente de aula les preguntaba a las y los estudiantes por qué se sentían de esa manera y qué podían hacer para ayudarles a superar esa situación. Posteriormente invitaban al curso a bailar para que entre todos estuviesen en una emoción favorable antes de comenzar la clase. Esta acción sirvió de ejemplo para que los otros equipos de aula tuviesen una idea de cómo concretizar el cambio emocional.

Esto demuestra lo propuesto por Maturana (1990, 1995, 2013) e Ibáñez (2002a, 2005), quienes declaran que en base a una emoción existen acciones que la subyacen, y que cuando la emoción cambia también se modifica la acción y, en consecuencia, cambia la disposición a aprender al interior del espacio didáctico.

En relación al contexto significativo (Ibáñez, 1987) con pertinencia cultural, las profesoras advierten que si bien fue un desafío, valoran en su totalidad la idea de poder articular en una historia real y concreta el contenido a tratar en las clases, que tiene además elementos con pertinencia cultural (Salazar et al., 2015). Ello pues hace aterrizar los contenidos a la realidad de cada curso, en donde las y los estudiantes se sienten parte del contexto y no ajenos al mismo.

En función de la propuesta del cierre de contenidos y cierre metacognitivo (Ibáñez, 1987) manifiestan que no se pudo llevar a cabo, puesto que en todos los casos hubo problemas asociados a la administración del tiempo. Se llega al acuerdo que en la próxima ronda de acciones inclusivas e interculturales esto se pueda desarrollar.

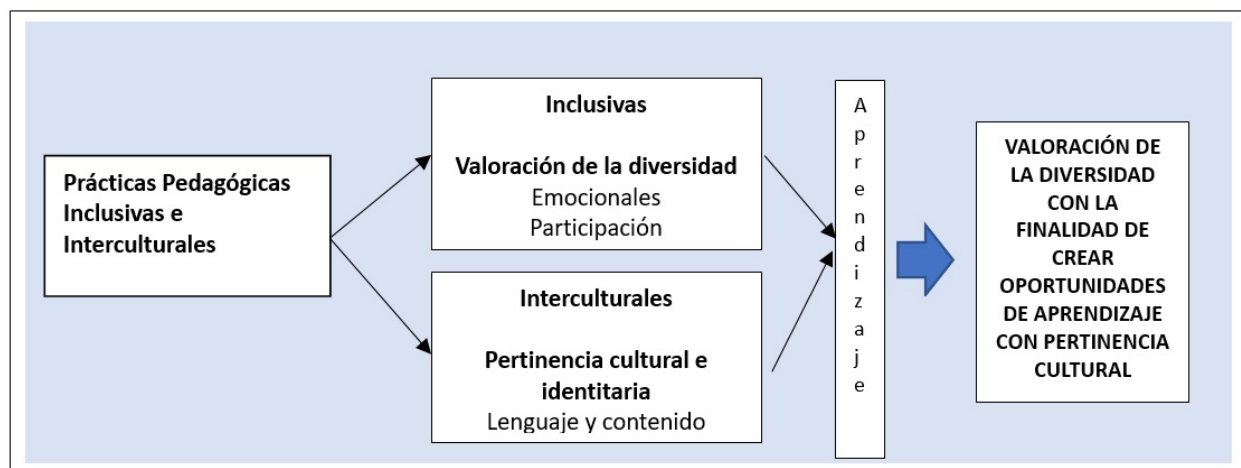
Finalmente, en relación al trabajo en modalidad de codocencia (MINEDUC, 2019), se estipula que existe una dificultad por parte del establecimiento para dar los tiempos necesarios que permita a los equipos de aula trabajar de manera mancomunada. En dos de cinco casos esto se logró debido a la buena comunicación existente entre quienes los conforman, sin ocurrir en los casos restantes. Además, las profesoras manifestaron que el trabajo de co-docencia cuando se realiza de buena manera, vale decir, habiendo fluidez, diálogo, buena interacción entre la profesora de aula regular y la profesora de educación diferencial, es resentedo de forma positiva por los estudiantes, incorporando esa manera de ser y actuar a su propia praxis.

Por ejemplo, en los casos en que hubo buena comunicación en el equipo de aula, cuando se les solicita a las y los estudiantes hacer trabajo en grupo, responden de manera favorable, incorporándose de inmediato a las actividades propuestas. En cambio, cuando no existe buena comunicación y/o es difícil alcanzarla, las y los estudiantes tienden a no responder de manera efectiva a trabajar de forma colaborativa. Por lo tanto, el desempeño del equipo de aula para el desarrollo de la acción didáctica, se traduce en un impacto positivo o negativo en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, según sea el caso. Por tanto, el contexto interaccional propuesto por Ibáñez se vuelve fundamental (Ibáñez, 2010).

Se acordó que para la próxima ronda de acciones inclusivas e interculturales, es imperioso darse un tiempo mayor para la planificación conjunta, ya que en la mayoría de los casos durante las observaciones de clases, se pudo constatar que la educadora diferencial más bien asiste a la profesora de aula regular, y la idea es poder trabajar de manera conjunta y coordinada. Se concluye en base de las siguientes prácticas a realizar durante la segunda ronda de acciones inclusivas e interculturales:

- **Emocionómetro:** Identificar emociones de estudiantes a través de un emocionómetro consensuado por cada equipo de aula. De existir emociones desfavorables, cambiar la disposición emocional de las y los estudiantes antes de comenzar la acción didáctica.
- **Contexto significativo con pertinencia cultural:** Crear una historia real y concreta que contenga el contenido que se verá en clases y que contenga elementos con pertinencia cultural considerando atributos identitarios de estudiantes extranjeros: modismos, conceptos, ideas, etc., pertenecientes a la realidad multicultural de las aulas.
- **Cierre de contenidos y cierre metacognitivo:** Realizar un cierre de contenidos y un cierre metacognitivo antes de finalizar las clases, que permita ratificar el aprendizaje con pertinencia cultural por parte de los estudiantes.
- **Trabajo en modalidad de co-docencia:** Trabajar en modalidad de co-docencia, dándose el tiempo de planificar en conjunto a fin de que el desarrollo de la acción didáctica sea colaborativa y participativa de ambas docentes que se encuentran en el aula, a fin de potenciar el clima de aprendizaje al interior del espacio didáctico.

Una vez finalizada la última clase correspondiente a la segunda ronda de acciones inclusivas e interculturales, se llevó a cabo una reunión de sistematización que permitió dilucidar que las acciones inclusivas e interculturales propuestas por el equipo docente permiten la inclusión socioeducativa de las y los estudiantes migrantes, tal como se muestra en la Figura 4.

Figura 4. Síntesis de Acciones Inclusivas e Interculturales

6.- Conclusiones

Para esta investigación-acción, las ideas del constructivismo radical se encuentran a la base de la inclusión educativa, ya que la valoración de la diversidad que propone la normativa vigente en términos nacionales e internacionales, promueve el entendimiento en la diferencia y alteridad de los sujetos, por lo que ser inclusivos es una posibilidad mediada por la aceptación del otro, como un ser diferente y legítimo en contextos de convivencia.

Desde el plano de la inclusión educativa, la valoración de la diversidad en el espacio didáctico se vuelve crucial, puesto que éste último es concebido como un lugar de convivencia democrática que permite la realización de acciones pedagógicas con valor histórico, social y emocional para favorecer el aprendizaje del estudiantado, estando en coherencia con las propuestas declaradas por la Didáctica no Parametral y de la Metodología Interaccional Integrativa.

La Didáctica no Parametral nos aporta desde un nivel sociohistórico, invitándonos a entendernos desde lo que nos ocurre en tanto sujetos en un contexto particular, lo que en términos de los propósitos que persigue esta investigación, es a estar atentos y hacer parte a los miembros de la comunidad extranjera que cohabita en la actualidad el territorio nacional y los diversos espacios de interacción, lo que incluye evidentemente a la escuela. De tal modo, el trabajar mediante círculos de reflexión permitirá fortalecer el trabajo colaborativo con las participantes del estudio propiamente tal.

A su vez, la Metodología Interaccional Integrativa aporta en las estrategias pedagógicas al interior del espacio didáctico, puesto que la MII posibilita la creación de una secuencia para el profesorado en la realización de clases, poniendo atención en lo que se hace y como se lleva a cabo, intentando mejorar dichas acciones. Además desde el trabajo colaborativo, permite consensuar las acciones pedagógicas

propuestas por las participantes del estudio, en este caso profesoras de aula regular y de educación diferencial que, en diálogo y colaboración, serán las creadoras de las prácticas inclusivas e interculturales, es decir, interclusivas (Román Soto, 2024c) que movilizan este estudio.

Esta investigación verifica que en base al diálogo y la colaboración se pueden hacer los cambios que la escuela demanda. Para favorecer la inclusión socioeducativa al interior del espacio didáctico, se hizo necesario que los profesionales de la educación diferencial dejaran las aulas de recursos y se fueran al aula regular. Sin diálogo, colaboración, espacios de planificación y reflexión conjunta, se perpetúa la idea que las y los profesoras de educación diferencial sean consideradas como asistentes de la educación por parte de docentes de aula regular. Y ese tránsito de colaboración e interacción positiva va a depender de un cambio en la política pública a nivel de horas lectivas y no lectivas. Si los docentes no cuentan con los espacios necesarios para aplicar la política pública, reflexionar en torno a ella, en relación al currículum monocultural con el que trabajan, a las metodologías usadas y los sistemas de evaluación, difícilmente podrán modificar su praxis pedagógica en modalidad de codocencia.

Un aporte de esta investigación es clarificar la política pública en relación a su concretización. En el caso de la inclusión educativa, con toda la experiencia acumulada durante la investigación por el equipo de trabajo, esclarecimos que la contradicción evidente entre el Decreto 170 de Integración Escolar (MINEDUC, 2009) y el Decreto 83 de Inclusión Educativa (MINEDUC, 2015), es un obstáculo para el desarrollo didáctico y, por tanto, para facilitar los aprendizajes de las y los estudiantes. Ya es tiempo de superar esa paradoja y avanzar a una plena inclusión a nivel epistemológico, conceptual, dialógico, procedimental y evaluativo, en consecuencia, mejorando la política pública.

Así también, la falta de claridad respecto interculturalidad, y como se puede trabajar al interior del espacio didáctico es una problemática que no está siendo abordada por la política pública actual. Como grupo de investigación constatamos que en este contexto específico de enseñanza, la interculturalidad se ha ido transformado. La práctica pedagógica posee elementos monoculturales y la manera de abordar el trabajo con estudiantes extranjeros es desde la lógica multicultural, es decir, relevando sus nacionalidades de origen por sobre la creación de una nueva cultura en base a la diversidad cultural presente en las aulas. No obstante, como equipo confirmamos en base a la incorporación de un léxico y contenidos culturalmente pertinentes, que la interculturalidad en la escuela se encuentra en un tránsito entre su concepción funcional hacia una concepción crítica (Walsh, 2010).

Una limitación de este estudio es del tipo metodológica, ya que se trabajó únicamente con las docentes de aula regular y de educación diferencial del primer ciclo básico, sin considerar a las y los docentes del segundo ciclo o de otras asignaturas. Esto último se convierte en una oportunidad de poder seguir investigando participativamente para la construcción de conocimiento local y situado. Otra proyección de la investigación, es la utilización de la propuesta didáctica de acciones inclusivas e interculturales en otros cursos que no fueron abordados, o por qué no, en otros establecimientos educacionales. A pesar de que la investigación-acción es situada, y los escenarios de investigación van cambiando entre sí, el contar con una propuesta didáctica permite que las acciones inclusivas e interculturales puedan aplicarse, reflexionarse y complejizarse a partir de la interacción con otros y las particularidades del contexto. De tal modo, se proyecta potenciar una nueva investigación-acción que permita ir enriqueciendo el trabajo realizado a partir de esta investigación doctoral en dos ámbitos diferentes: ampliarla en el mismo lugar que se llevó a cabo, o potenciarla en otros espacios de características similares.

7.- Referencias

- Aguilera Barraza, René., Tobar Quezada, Patricio. y Rojas Merida, Luis. (2023). Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Ñica, Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-30. Doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52961>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces, 1-34. <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Index for inclusion*. 3ra ed. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. doi: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1) 61-71 <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

- Contreras-Quiroz N., Román-Soto, D., Druker-Ibáñez, S., Caldera-Mercado, J. y Rodríguez-Becerra, J. (2021). Indices of Favourable and Unfavourable Emotions in the Inter-Actional Context of the Classroom: Constructions from the Chilean Case. *Education Sciences*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci12010011>
- Dietz, G., (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923012.pdf>
- Guzmán, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 2: 151-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Ibáñez, N. (1987). *Metodología interaccional integrativa. Lineamientos generales. II jornada de lectura*. Asociación chilena de lectura.
- Ibáñez Salgado, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: Una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, (27), 43-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100003>
- Ibáñez Salgado, N. (2002a). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28) 31-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Ibáñez, N. (2002b). La metodología intraccional integrativa: una propuesta de cambio. *Teoría y práctica en educação*. 5 (10) 97-144.
- Ibáñez, N. (2005). La metodología interaccional integrativa (MII): Un modelo de aprendizaje. *Esquemas pedagógicos*. 1. 28-34
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 275-286. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173516404015.pdf>
- Ibáñez-Salgado, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: Mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*, 14(3), 457-474. <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.3.1>
- Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración, (2020). *Memoria anual migración en Chile, 2019*.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de escribir*. Manantial.
- Jiménez, F., Valdés, r., y Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y perspectivas sobre nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos XLIV*, N° 3: 173-191, 2018. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Edición Graó.
- Lawrence-Brown, D., & Sapon-Shevin, M. (2014). *Condition critical: Key principles for equitable and inclusive education*. Teachers College Press.

- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Mardones, T. (2021). Retos para una educación intercultural. prácticas pedagógicas hacia la diversidad cultural presente en el discurso docente de escuelas multiculturales de Santiago de Chile. En Cepolin, G. *Las ciencias humanas como protagonistas del mundo actual* 3.,82-91.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. JC Saez Editor
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Antrhopos editorial.
- Maturana, H (2013). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Ediciones Gránica S.A.
- Ministerio de Educación (2009). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Diario Oficial de la República de Chile, 14 de mayo de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570%20>
- Ministerio de Educación (2015) Decreto n° 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Diario Oficial de la República de Chile, 30 de enero de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>
- Ministerio de Educación (2018). Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación (2019). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>
- MINEDUC (2024). Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros. <https://www.mineduc.cl/actualizacion-mineduc-politica-estudiantes-extranjeros/>
- Muñoz, P. y Ramos L. (2017). Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: Desafíos pendientes. *Informe anual sobre los Derechos Humanos en Chile*, Universidad Diego Portales. 329-351
- Ocampo, A. (2018). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica. *I Congreso Iberoamericano de Docentes, organizado por REDIB en conjunto con la Universidad de Cádiz*, España. REDIB-Universidad de Cádiz, Algeciras. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/3.pdf>
- Pavez Soto, I., Ortiz López, J. y Domaica Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos XLV*, N° 3: 163-183. <http://10.4067/S0718-07052019000300163>
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en la escuela con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40 (159) 51-65. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>

- Proyecto Educativo Institucional del establecimiento (2020-2024), Escuela su Santidad Juan XXIII: <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9437/ProyectoEducativo9437.pdf>
- Quintar, Estela. (2008). Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C.
- Quintar, Estela (2018) Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13), 1-11, <https://doi.org/10.24215/23468866e040>
- Quiroga M., Aravena, F. (2018) La respuesta de directores escolares ante la respuesta de la inclusión educativa en Chile. *Calidad en la Educación* (49). 82-111 doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- 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*, 14(42), 191-216. <https://dx.DOI.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Román Soto, D. (2020). La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la Política Pública vigente (Decreto no170, 2009 y Decreto no83, 2015) y el Espacio Didáctico. *Akademeia*, 18 (Julio-Agosto), 88-118. <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/280>
- Román Soto, D. (2021). Migración inclusiva en Chile, un desafío vigente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 15(1),157-172 <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100157>
- Román Soto, D. (2022a). Nuevas configuraciones en el espacio didáctico. Análisis de las políticas de inclusión educativa desde la mirada del constructivismo radical propuesta por Humberto Maturana. *Revista electrónica educare*, 26 (2), 1-11. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
- Román Soto, D. (2022b). Migración en el Chile actual. Reflexiones desde paradigmas contemporáneos. *Revista de Historia y Geografía*, 46, 175-192. <https://doi.org/10.29344/07194145.46.3243>
- Román Soto, D. (2024a). Desafío docente de educación inclusiva e intercultural. Fase I Diagnóstico Reflexivo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 23 (52), 214-231. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2656>
- Román Soto, D. (2024b). Desafío docente de educación inclusiva e intercultural. Construcción plan de acción colaborativo (Fase II). En Morales Acosta y Mardones Nichi (comp.) *Comunicándonos, posibilidades interculturales en tiempos inciertos, una mirada interdisciplinaria*. 157-172. <https://labvirtualdecomunicacion.org/comunicandonos/comunicandonos-posibilidades-interculturales-en-tiempos-inciertos>
- Román Soto, D. (2024c). Interclusión. Aproximaciones epistemológicas y didácticas para el devenir educativo contemporáneo. *Revista electrónica educare*. 29(3). 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18476>
- Salazar Narváez, B., Saldívar Moreno, A., Limón Aguirre, F., Estrada Lugo, E., Fernández Sarabia, E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 65(3) 81-117 <https://www.redalyc.org/pdf/270/27041543004.pdf>

- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw W-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Segovia, P. y Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros en la representación de los docentes de una escuela de Santiago. Elementos para una educación intercultural. *Polis revista latinoamericana*, 56 (1), 155-171 <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/1528/2753>
- Stang Alva, M., Roessler Vergara, P., y Riedemann Fuentes, A. (2020). Reproducción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 313-331. <http://10.4067/S0718-07052019000300313>
- Stefoni Espinoza, C., Stang Alva, M., y Riedemann Fuentes, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <http://10.5354/07193769.2016.44534>
- Tijoux, M. (2013). La escuela de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Rev. Fac. Med.* 65 (2), 329-332. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Von Glasersfeld, E. (1984). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (Comp.), *La realidad inventada: ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?*, 20-37. Gedisa.
- Von Glasersfeld, E. (1995). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, 19-31. Gedisa
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C.. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 76-96 <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2015). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica, Investigación-Acción*. Editorial Brujas.