



José Mela Contreras

Universidad de O'Higgins

**“EDUCACIÓN
ARTÍSTICA Y EL
DESARROLLO DE
COMPETENCIAS
INTERCULTURALES:
UNA PROPUESTA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA
DIVERSIDAD CULTURAL EN LA
ENSEÑANZA BÁSICA CHILENA”**

**ARTISTIC EDUCATION AND INTERCULTURAL COMPETENCIES:
A PROPOSAL FOR PROMOTING CULTURAL DIVERSITY IN PRIMARY
SCHOOLING IN CHILE**

Imagen de Alexandr Ivanov en Pixabay

RESUMEN

El presente artículo plantea el desarrollo de competencias interculturales, a través de la Educación Artística, para el fortalecimiento de capacidades y actitudes que tiendan a una mayor valoración y promoción de la diversidad cultural en la educación básica chilena. La UNESCO recomienda fomentar una educación basada en competencias interculturales transversales, mediante la experiencia estética y expresión artística, potenciando el diálogo, la reflexión, la sensibilidad y la empatía hacia la diversidad cultural, étnica y sexual que compone la sociedad actual. La visión de la UNESCO es relevante en países como Chile que presentan un sistema educativo con profundas desigualdades sociales y negativos índices de discriminación hacia la diversidad cultural, étnica y de minorías sexuales. Consideramos fundamental potenciar el rol que puede cumplir la Educación Artística para contrarrestar la desigualdad, discriminación y exclusión social desde una perspectiva crítica, divergente y creativa. Se proponen algunas recomendaciones sobre el uso de lenguajes artísticos basados en el arte contemporáneo para construir relaciones intergrupales más armónicas entre las y los estudiantes, fortaleciendo el diálogo, una sensibilización hacia la diversidad y una mayor empatía hacia la diferencia.

PALABRAS CLAVE

Competencias interculturales, Educación artística, Diversidad cultural, Lenguajes artísticos

ABSTRACT

This paper addresses the development of intercultural competencies by means of Artistic Education, in order to foster abilities and attitudes tending towards a greater appraisal and promotion of cultural diversity in primary schooling in Chile. UNESCO recommends fostering schooling on the basis of cross-cutting intercultural competencies such as aesthetic experience and artistic expression as these engender dialog, reflection, sensitivity and empathy toward sexual, ethnic and cultural diversity that depicts current society. A UNESCO perspective is relevant in countries like Chile, whose educational system shows deep social inequalities and negative figures of discrimination against sexual minorities as well as ethnic and cultural diversity. Therefore, we consider that promoting the role of Artistic Education is key to cancel out inequality, discrimination and social exclusion from a critical, divergent and creative perspective. We propose some recommendations for using artistic languages based on contemporary art, which aim at building well-balanced between-group relationships among students. As a result, dialog, sensitivity to diversity and greater empathy toward dissimilarity are fostered.

KEYWORDS

Intercultural competences, Artistic education, Cultural diversity, Artistic languages

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES: UNA PROPUESTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA CHILENA

José Mela Contreras
Universidad de O'Higgins

MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN CHILENA

Chile no es un país homogéneo en el ámbito cultural. La población chilena posee un alto grado de heterogeneidad que se refleja en la pluralidad de culturas que, a diario, conviven en las escuelas públicas del país ¹. En ese sentido, el profesorado de Enseñanza Básica ha debido ajustar y/o modificar sus metodologías y estrategias de enseñanza, de modo de ofrecer una respuesta pedagógica a la variedad de culturas, etnias ², nacionalidades e identidades sexuales que, actualmente, componen una amplia diversidad cultural cohabitando en las salas de clases.

A partir de este contexto, referirse a un reconocimiento de la multiculturalidad en el sistema educacional público chileno, requiere una rápida descripción de los principales avances en esta materia. Primeramente, es preciso señalar que la multiculturalidad se refiere a la "naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana" (UNESCO, 2009, p.17) y, por ende, pretende constituirse como "una opción política válida que avanza en el reconocimiento jurídico de la diversidad cultural" (UNESCO, 2017, p.7). Es por ello que el presente artículo se remonta a las postrimerías de la década de los ochenta, que coincide con el fin de la dictadura cívico-

co-militar de Augusto Pinochet. En aquella época, días antes del término del régimen, se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), ley que no promovía un reconocimiento a la diversidad cultural ni multiculturalismo de grupos social e históricamente excluidos en nuestro país.

Otro hecho relevante que marca la década de los noventa, tanto en el contexto sudamericano como en el chileno, son las múltiples protestas indígenas que reivindican derechos sociales y étnicos, en pos de una mayor valoración de su cultura y una preservación de sus lenguas vernáculas (Bengoa, 2000; Poblete, 2019). Como respuesta a estas exigencias en el año 1993 se promulga la Ley Indígena y tres años más tarde, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB, 1996) que, entre sus propósitos, buscó fortalecer la identidad étnica de niñas y niños indígenas (Riedemann, 2008), de modo de facilitar su "acceso al conocimiento y el éxito escolar" (Poblete, 2019, p.3).

Ambas iniciativas, la Ley Indígena y el PEIB, son relevantes puesto que conforman los primeros antecedentes con que el Estado chileno otorga una respuesta institucional al carác-

¹ Según el Centro de Estudios del MINEDUC (2018), el total de matrícula migrante en la Enseñanza Básica del año 2017 llegó a 27.615, alrededor del 4% del total de estudiantes. Fuente: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf

² De acuerdo a la Unicef (2020), la población infantil indígena representa un 2,3% del total de la población en Chile, y un 8,7% del total de menores de 18 años de edad (lo que equivale a cerca de 400 mil niños, niñas) que asiste a la Enseñanza Básica. Fuente: <https://unicef.cl/web/infancia-indigena/>

ter multicultural y étnico de la sociedad. De hecho, el PEIB sentó las bases para abordar pedagógicamente la multiculturalidad en el sistema escolar formal al promover el respeto y revitalización de las tradiciones y lenguas originarias, innovación curricular y una mayor vinculación entre las comunidades indígenas y la educación formal (Poblete, 2019). No obstante, análisis recientes demuestran que el PEIB ha sido insuficiente para consolidar un proyecto educativo capaz de promover prácticas pedagógicas críticas, orientadas a desmontar los prejuicios y estigmas hacia la diversidad, y tender a la transformación social y cultural (Riedemann, 2008; Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2009; MINEDUC, 2011; Lagos, 2015; Treviño, Morawietz, Villalobos y Villalobos, 2017 e Ibáñez-Salgado; Druker e Ibáñez, 2018). En ese sentido, establecer el PEIB dirigido únicamente a niñas y niños indígenas, constituye una falencia que no ha podido detener - y revertir - procesos de aculturación o asimilación³ cultural de parte de la sociedad chilena hacia las minorías étnicas (Melis, 2009 y Lagos, 2015).

Multiculturalidad e interculturalidad en el sistema educativo chileno actual

En la última década, Chile nuevamente ha sido testigo de estallidos sociales que han puesto sobre la mesa problemáticas que afectan a la sociedad en su conjunto. Uno de los movimientos fue el denominado “revolución pingüina” del año 2006⁴, ocurrido durante el primer gobierno de Michelle Bachelet, en que estudiantes de Enseñanza Media de todo el país iniciaron una serie de protestas exigiendo profundos cambios en la educación pública. Fue así que se deroga la LOCE y se crea la Ley General de Educación (LGE, 2009) que, entre sus disposiciones, enfatiza un rol más activo de la educación en términos de multiculturalidad, atribuyéndole una relación directa con el:

respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, (...) [de modo de] convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad (párrafo 1, artículo 2°).

Por ende, es a partir de la LGE que podemos comprender lo multicultural en la enseñanza como un interés común por convivir armónicamente, a través de un respeto fundamental a la diferencia cultural de los distintos grupos que componen la sociedad desde un plano de equidad (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Con la LGE, se concreta un reconocimiento a la multiculturalidad como un concepto más amplio que la composición étnica de los pueblos originarios, de manera que el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017a) la caracteriza como un “proyecto ético-político (...) [capaz de generar] puentes de comunicación y diálogo entre las distintas culturas que comparten un territorio y una sociedad desde un plano de horizontalidad” (p. 41).

Ahora bien, para que la sociedad chilena a través de instituciones educativas como la escuela asuma y trabaje, en pos de un compromiso efectivo por respetar y valorar lo multicultural, requiere acciones educativas concretas que disminuyan la enorme brecha de desigualdad e inequidad social existente, “en torno a diferentes variables, como nivel socioeconómico, género, identidad sexual y etnia de los estudiantes” (Pastrana, Fernández, Salinas, Zepeda y Nuñez, 2015, p.1). Nos referimos a comprender la educación multicultural desde una perspectiva amplia que incorpore “principios de igualdad, justicia y libertad (...) para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios” (Devalle y Vega, 2012, p. 18).

En ese sentido, los procesos pedagógicos pueden expandir las nociones de multiculturalidad para trabajar la perspectiva de género

³ Nos referimos a la aculturación como un proceso de construcción curricular que no refleja por igual “intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales” (Melis, 2009, p. 185) en la educación.

⁴ La revolución pingüina tuvo como consigna exigir una educación pública, gratuita y de calidad. Fuente: <https://www.uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena>

o la influencia de la población migrante en la convivencia escolar, con el fin de “comprender aspectos fundamentales relativos a la construcción cultural de la identidad personal, (...) [y] cómo se generan y reproducen determinadas jerarquías, relaciones de dominación y desigualdades sociales” (Casares, 2008, p.10).

Por este motivo, multiculturalidad e interculturalidad son conceptos y perspectivas que se distancian, en tanto el primero da cuenta de la diversidad cultural existente, mientras que el segundo se vincula con “el disfrute equitativo de los derechos sociales en el ámbito educativo” (Pérez, 2016). Esta última perspectiva propone profundos cambios a la desigualdad de quienes son discriminados-as u oprimidos-as por sus diferencias culturales con la sociedad dominante que, en Chile, se comprende como la reproducción de nociones hegemónicas entre los-as sujetos y relaciones de poder que imposibilitan la igualdad (Stefoni et al., 2016). Es así como la interculturalidad se propone como un proyecto político y social para la transformación que exige la posibilidad de vivenciar lo diverso desde un enfoque crítico, de manera de promover un diálogo que respete y valore la diferencia, pero entendiendo este diálogo como la capacidad de los-las sujetos para actuar como agencia, en tanto reflexionan y actúan críticamente sobre las desigualdades.

Relación entre la multiculturalidad e interculturalidad con la desigualdad y exclusión presente en el sistema escolar chileno

Teniendo en cuenta lo anterior, el MINEDUC, en su sitio web, propone la construcción de una política de educación intercultural que favorezca:

la generación de competencias y prácticas interculturales en el estudiantado, (...) con la transversalización de la interculturalidad en el currículum nacional-, formativo e institucional de la escuela. En este sentido, se promueve la interculturalidad como una instancia de reflexión, comunicación y

convivencia que posibilita reconocer, entender y valorar la riqueza de lo diverso⁵.

De este modo, el trabajo intercultural aboga por una redefinición del concepto de calidad en educación que, según Stefoni et al. (2016), es entendida como el desarrollo de contenidos para obtener buenos indicadores en evaluaciones estandarizadas. Por el contrario, para avanzar a la construcción de un currículum y prácticas pedagógicas interculturales y críticas se requiere comprender la calidad desde el buen trato intergrupal, la adaptación a la diferencia y la aceptación cultural como elementos fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, el MINEDUC y la Fundación para la Superación de la Pobreza (2016) también plantean recomendaciones, tales como:

- a) adaptar de los contenidos de asignaturas, b) revisar la didáctica por medio de la cual se enseñan ciertos contenidos y habilidades, c) formar, planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de contextos multiculturales, y d) adecuar los procesos de calificación y evaluación del alumnado (p.42).

Ahora bien, aunque el Estado, a través del MINEDUC (2017b) ha iniciado una labor de sensibilización y definición de una política de educación multicultural e intercultural, en pos de modificar las dinámicas pedagógicas y desarrollar nuevas estrategias y enfoques de enseñanza-aprendizaje, es preciso señalar que una de las grandes dificultades para llevar a cabo este proyecto deviene de la profunda brecha de desigualdad - o asimetría social - que caracteriza a la educación chilena (Bellei et al. 2007; Villalobos y Quaresma, 2015).

En la actualidad, el sistema escolar chileno se compone de escuelas privadas, públicas y subvencionadas que reciben aportes del Estado. Quienes asisten a la Enseñanza Básica en estas tres categorías de establecimientos se ven afectados por una acentuada estratificación y segregación socioeconómica que dificulta la promoción de la equidad y una

⁵ MINEDUC, Política de Educación Intercultural. Fuente: <http://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/politica-educacion-intercultural/>

armónica interacción social estudiantil (Bellei, 2007; González, 2017).

En este contexto, las escuelas públicas concentran el mayor porcentaje de estudiantes vulnerables por motivos socioeconómicos (Rodríguez, 2016), pero también de índole territorial, es decir, la capacidad de las familias de menos recursos de acceder a una escuela cercana a su hogar y con índices de buen rendimiento académico, clima y convivencia escolar (Rodríguez, 2016). De igual forma, las escuelas públicas concentran el mayor número de estudiantes con diferente proveniencia cultural y étnica, así como grupos migratorios (Villalobos y Valenzuela, 2012; Castillo, Santa-Cruz y Vega, 2018; MINEDUC, 2018).

En este último punto, las estadísticas muestran que, en los últimos años, el estudiantado migrante ha crecido de manera sostenida, acumulando más del 200% de las matrículas escolares entre el año 2010 y 2018 (Castillo, Santa-Cruz y Vega, 2018). Este porcentaje de niñas y niños migrantes se concentra, además, en el nivel de la Enseñanza Básica donde el tramo de edad fluctúa entre los 6 y 13 años. La matrícula en este nivel de enseñanza subió, entre los años 2015 y 2018, un 11%, lo que significa que el 58% de las personas inmigrantes estudian en escuelas públicas supera al estudiantado chileno (MINEDUC, 2018). En cuanto a la discriminación que sufre la población migrante y otros grupos minoritarios se puede señalar que, en el sistema escolar chileno, estudiantes de educación básica y educación media sufren discriminación por su etnia (UNICEF, 2014a; 2014b), por su nacionalidad (Berrios y Palou, 2014), condición sexual y de género (MINEDUC, 2013; Cornejo, 2018) e, incluso, por el color de su piel (Meus, González, Manzi, 2016).

AVANZANDO A UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA INTERCULTURALIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El interés por fortalecer una educación pública con orientación intercultural surge como un objetivo país para intentar disminuir la brecha de desigualdad y exclusión hacia grupos vulnerables desde lo pedagógico. En ese ámbito, es perentorio promover una educación intercultural crítica y transformativa, desde los niveles básicos de enseñanza, que aminore y

supere asimetrías entre grupos expuestos a dinámicas de exclusión como una oportunidad para la transformación personal y social. Ferrão, (2010), asevera que se requiere fortalecer una educación que cuestione críticamente “las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, de orientación sexual, entre otros” (p.338). Solo de esta forma se puede entender a la institución escolar como la base para la generación de una nueva ciudadanía intercultural, con una clara conciencia del valor positivo en torno a la diversidad. Por consiguiente, los equipos técnicos, directivos y profesorado se deben abocar a la tarea de liderar acciones pedagógicas que enfatizen una integración social, respetuosa y tolerante de la diversidad, y que apunten a un intercambio “entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2009, p.2).

Para lograr este objetivo es preciso reconocer que adherir a lo multicultural ha funcionado como un slogan que oculta una perspectiva funcional de su uso, pues contiene o inhibe conductas negativas y agresivas entre estudiantes de diverso origen y admite “relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas” (Schmelkes, 2006, p.4). Además, se debe tener muy en cuenta que el sistema escolar tiende a ocultar y neutralizar los conflictos y tensiones que se generan entre las diferentes culturas y minorías étnicas (Ferrão, 2010; Bolados y Boccara, 2014; Stefoni et al., 2016) y sexuales, a través de prácticas escolares que rutinizan y legitiman la discriminación (Beniscelli, Riedemann y Stang, 2019).

Por todo lo anterior, si bien es clave que los diferentes actores educacionales asuman un posicionamiento activo para propiciar una interculturalidad crítica que no oculte los conflictos y tensiones, es el profesorado el agente de cambio fundamental para develar y contrarrestar ideas, actitudes y conductas negativas de parte del estudiantado hacia la diversidad. Para responder a este desafío el cuerpo docente es necesario invitar al cuerpo docente a estar preparado y sensible al cambio, flexibilizando y adaptando sus estilos de enseñanza a un enfoque crítico y transformativo.

Competencias interculturales de la UNESCO para una educación intercultural basada en el rol reflexivo y creativo de la educación artística

En el contexto internacional, la UNESCO ha venido desarrollando un trabajo sostenido y de gran relevancia en materia de diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad, reflejado en múltiples iniciativas y documentos de trabajo (Unesco, 2002; 2006; 2010 y 2017). Precisamente, en “Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo” (2017), elaborado en conjunto con la Universidad Nacional de Colombia, el organismo desarrolla una serie de recomendaciones para implementar una educación intercultural que tienda a la transformación personal y social de las asimetrías, a través de las artes y las buenas prácticas en la Educación Artística.

vínculos interculturales perdurables) y g) Humildad cultural (combina respeto con auto conciencia) (Unesco, 2017, p.28). Cada una de estas competencias se comprenden en la figura 1 como las hojas de un árbol cuyo tronco contiene la diversidad cultural, derechos humanos y el diálogo intercultural.

Las competencias interculturales de la UNESCO (2017) conforman una propuesta educativa dirigida a comprender la diversidad como un elemento esencial para una ciudadanía que reconoce y valora la diferencia cultural. De esta manera, las competencias se enfocan en acciones educativas que promuevan la cohesión y armonía social, contrarrestando la fragmentación y diferenciación intergrupala. Su enseñanza y práctica en el sistema educativo formal permitirá establecer modos de comunicación que “supone otra forma de vivir y también de educar: (...) [con] un fuerte cambio de actitudes o la asunción de unas actitudes y no de otras” (Casanova, 2005, p.30).

En términos más específicos, las competencias interculturales de la UNESCO se relacionan con el área de la Educación Artística, en la medida que las artes -y su enseñanza en el sistema educativo- se valoran como una herramienta y un espacio idóneo para el fomento y desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes que evocan nuevas formas y significados infanto-juveniles en torno a la diversidad. Competencias como la reflexividad, creatividad o la disposición al cambio cultural descritas por la UNESCO nos hablan de capacidades que se pueden levantar a través del diálogo, el trabajo colaborativo y creativo entre docentes y estudiantes; esto a través de acciones artístico-pedagógicas que enriquecen las experiencias de aprendizaje del estudiantado, pues vinculan un enfoque crítico reflexivo con procesos artísticos como la apreciación y disfrute estético, la experimentación y exploración.

El aprendizaje de competencias interculturales puede problematizar los estereotipos culturales que, actualmente, dan cabida a la marginalización hacia minorías sociales. En este ámbito, al diálogo crítico puede proceder la acción creativa y artística, de manera de trasladar la reflexión a la creación personal o colectiva de obras escolares que reflejen logros de aprendizaje (Mela, 2015), así como un cambio en sus actitudes, creencias y/o valores enunciados por la UNESCO.

Figura 1

Árbol de las competencias interculturales. Fuente: UNESCO, 2017.



Las competencias enunciadas por la Unesco son: a) respeto (valorar a los otros), b) Auto conciencia/identidad (comprender los lentes a través de los cuales cada uno ve el mundo), c) Ver desde otras perspectivas/visiones de mundo (cómo estas perspectivas son similares y diferentes), d) Escuchar (participar en un auténtico diálogo intercultural), e) Adaptación (ser capaz de cambiar temporalmente de perspectiva), f) Construcción de vínculo (forjar

La noción de educar en claves de contextualización de las competencias, como señala el organismo, “ayudan a explicar cómo los actores sociales logran entender a otro” (UNESCO, 2017, p.23). Por ello, el aprendizaje artístico-cultural, a través de manifestaciones basadas en la cultura local de grupos que sufren estereotipos negativos, puede trasuntar la concepción y tradición escolar de una cultura que tiende a uniformar a los-las sujetos. En ese sentido, las competencias interculturales se pueden vincular con actividades escolares que incorporen “la cultura de los indígenas, la mujer, los campesinos, los pobladores, los pobres y muchos otros grupos marginados [que] no han tenido espacio en los saberes que se transmiten” (Magendzo, 2000, p.176). En consecuencia, los diferentes significados culturales que componen/movilizan las manifestaciones artísticas en la escuela favorecen que se amplíe la noción actual de identidad, ya que contribuye a admitir “identidades políticas no tradicionales, nuevas formas de ciudadanía, identificaciones etarias, culturas sexuales, [y] de género” (Arfuch, 2002, p. 21).

Rol e importancia de la Educación Artística en Chile para el fortalecimiento de la diversidad cultural

En el documento mencionado anteriormente, la UNESCO (2017) enfatiza que lenguajes artísticos como “el teatro intercultural, la música, la danza, la pantomima, los festivales y las ferias” (p.37) son una plataforma adecuada para sensibilizar y facilitar un aprendizaje intercultural entre la comunidad escolar. Adherimos a lo expresado por la UNESCO por cuanto que las artes en el sistema educativo favorecen instancias de aprendizaje experienciales, tanto en su recepción como en su producción, y facilita una transformación de los-las sujetos en la medida que el conocimiento de lo diverso adquiera una naturaleza vivida, situacional, superando un conocimiento abstracto. Gonçalves (2016), señala la capacidad de la expresión artística para las diferentes subjetividades de los-las sujetos, aspecto esencial para potenciar competencias

como el diálogo intercultural y una reflexión crítica, revelando “una apropiación personal de los múltiples sentidos de la realidad” (p.3).

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación, mediante el documento “El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad. El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad. Caja de herramientas de Educación Artística” (2016), reconoce y valora que la Educación Artística contribuya a una formación integral del estudiantado, puesto que fortalece el pensamiento divergente, la capacidad de empatizar con otros y promueve “un mayor conocimiento de la propia identidad cultural y del diálogo entre culturas” (p.14).

Para el MINEDUC, las artes y la Educación Artística pueden ser utilizadas como un medio para producir otros saberes, lo que robustece la noción de que el arte es una forma compleja de conocimiento, relevando su vital importancia para el desarrollo humano (Eisner, 2008). Sin embargo, existe una contradicción entre lo declarado por el Ministerio de Educación y el actual contexto educativo que relega su rol a un papel secundario. Las asignaturas artísticas en el sistema escolar chileno son consideradas de menor jerarquía y de bajo estatus epistemológico, en relación con otras. Esto se refleja en el escaso número de horas que Música y Artes Visuales⁶ poseen en el currículum de Enseñanza Básica y Media (Errázuriz, 2001 y Quintana, 2016). Este problema, de acuerdo a Chartier (2013), puede explicarse por el carácter medible y estandarizado de un aprendizaje basado más en la repetición y memoria y ligado a disciplinas como Lenguaje o Matemáticas. Por contraste, asignaturas que incorporan el cuerpo y el sentido práctico en sus procesos de aprendizaje, como es el caso de la Educación Artística, poseen una baja valoración (Bleazby, 2015).

Es entonces fundamental explorar y otorgar evidencias sobre el rol e importancia de la Educación Artística para el desarrollo de competencias interculturales, teniendo en cuenta que promover un currículum basado en una enseñanza transversal de las artes favorece

⁶ En la Enseñanza Básica chilena los lenguajes artísticos se encuentran agrupados en dos grandes disciplinas escolares: la Música y las Artes Visuales.

experiencias de aprendizaje mediante el uso de estrategias colaborativas e interdisciplinarias entre artes y otras asignaturas, tales como lenguaje, literatura o matemáticas (Marshall, 2014; Broullette, Grove e Hinga, 2015). Una educación que priorice la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico mediante la experiencia artística responde a los requerimientos de la escuela actual, esto es, una educación para la vida. Marshall (2014) y Broullette, et al. (2015) coinciden en el protagonismo que el MINEDUC otorga a la creación y Educación Artística en el currículum, cual es contribuir a procesos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales que favorecen una formación integral del estudiantado.

De todo lo anterior, se desprende el valioso aporte que las asignaturas artísticas para ampliar el concepto de calidad educativa, donde las prácticas pedagógicas incorporan múltiples lenguajes artísticos contemporáneos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de un enfoque crítico que apunta a disminuir las diferencias intergrupales, se trasciende “el choque de ignorancias. (...) [ya que] puede ser visto como un amplio conjunto de visiones de mundo, actitudes y competencias que la gente joven adquiere para toda la vida” (UNESCO, 2009 en UNESCO, 2017, p.9).

El documento de la UNESCO (2017) enfatiza que lenguajes artísticos como “el teatro intercultural, la música, la danza, la pantomima, los festivales y las ferias” (p.37) son una plataforma adecuada para sensibilizar y facilitar un aprendizaje intercultural en la comunidad escolar, por medio de prácticas educativas que incorporan el cuerpo y el sentido práctico en sus procesos de aprendizaje. En la educación chilena, las artes y la Educación Artística pueden ser utilizadas como un medio para producir otros saberes y experiencias vinculadas a la pluralidad cultural en la escuela, lo que robustece la noción de que el arte es una forma compleja de conocimiento, relevando su vital importancia para el desarrollo humano (Eisner, 2008).

Sin embargo, el actual contexto educativo relega a la Educación Artística a un papel secundario, detrás de asignaturas consideradas más importantes en el sistema escolar; las asignaturas artísticas en el sistema escolar chileno son consideradas de menor jerarquía y de bajo estatus epistemológico, en relación con otras asignaturas más ligadas a un aprendizaje basado más en lo teórico, la repetición, la memoria y su evaluación estandarizada (Chartier, 2013 y Bleazby, 2015). Esto se refleja, por ejemplo, en el escaso número de horas que Música y Artes Visuales⁷ poseen en el currículum de Enseñanza Básica y Media (Errázuriz, 2001 y Quintana, 2016).

Conviene señalar, entonces, que es fundamental apoyar investigaciones que exploren y otorguen evidencias más concretas sobre el rol e importancia de la Educación Artística para el desarrollo de competencias interculturales, teniendo en cuenta que autores como Marshall (2014) y Broullette, Grove e Hinga (2015), afirman que promover currículum basado en una enseñanza transversal de las artes favorece experiencias de aprendizaje mediante el uso de estrategias colaborativas e interdisciplinarias entre artes y otras asignaturas, tales como lenguaje o matemáticas. Estos autores agregan que una educación que priorice la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico, mediante la experiencia artística, responde a los requerimientos de la escuela actual, esto es, una educación para la vida. Por consiguiente, Marshall (2014) y Broullette, et al. (2015) coinciden con el protagonismo que el MINEDUC le otorga a la Educación Artística, cual es contribuir a procesos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales que favorecen una formación integral del estudiantado.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Para llevar a cabo este proyecto de educación intercultural basado en las competencias de la UNESCO, la Educación Artística requie-

⁷ En la Enseñanza Básica chilena los lenguajes artísticos se encuentran agrupados en dos grandes disciplinas escolares: la Música y las Artes Visuales.

re una actualización de sus metodologías y estrategias en la escuela tradicional. En la escuela, los procesos de enseñanza artística suelen vincularse a una noción de una vivencia artística más purista, esto es, en una visión del aprendizaje artístico como un conocimiento exclusivo de los iniciados en el arte. Al contrario, una Educación Artística para la diversidad, a partir del arte contemporáneo, toma como referencia las ideas y prácticas de las vanguardias artísticas y neovanguardias orientados en procesos creativos que generan “relaciones más fluidas entre el mundo del arte y el de la educación” (Pezoa, 2012, p.6).

El uso de metodologías, estrategias y tecnologías pedagógicas más experienciales, participativas, colaborativas, creativas, multidisciplinarias e interdisciplinarias pone el foco en la práctica contemporánea de las artes como una actividad artística-pedagógica interdisciplinaria y colaborativa que prioriza la cooperación e interrelación entre los diferentes lenguajes artísticos. A su vez, aporta a una perspectiva democrática y participativa del arte para todas y todos, con propuestas pedagógicas más provocativas y disparadoras de nuevos significados en relación con lo diverso, abandonando el ejercicio de la reproducción de obras.

En el caso de Chile, las asignaturas troncales como Música y Artes Visuales incorporan la diversidad como un objetivo de aprendizaje en sus planes y programas de Enseñanza Básica, y los diferentes lenguajes musicales y visuales, incluyendo audiovisuales, son el medio para lograrlo. Es de suma importancia, por ende, que el profesorado especialista - y no especialista - articule proyectos e intervenciones artístico-pedagógicas que faciliten el papel del estudiantado como lectores, productores y autores de obras creativas que entreguen evidencias de aprendizajes más dialógicos y reflexivos en relación con la diversidad. Al respecto, Conçalves y Majhanovic (2016), describen que el uso de las Artes Mediales, el Teatro de la Escucha, la organización de festivales de Danza, el visionado de cine y la creación de producciones audiovisuales son algunos ejemplos de lenguajes artísticos contemporáneos aplicados a la Educación Artística en este ámbito. Cada uno de estos lenguajes tiene la capacidad para movilizar “la interpretación, la subjetividad, la emoción, los actos e intenciones contemplativas” (Conçalves, 2016, p.3), imprescindibles

para la práctica creativa de las competencias interculturales como el diálogo, la reflexión, el cambio y la humildad cultural propuestas por la UNESCO.

En ese sentido, es de vital importancia tener el tiempo y los recursos expresivos para que docentes y estudiantes reflexionen, a través de la creación de obras y/o proyectos artísticos escolares autogestionados y autoproducidos, de manera de potenciar un aprendizaje de la diversidad basado en el reto de lo inesperado, en una “interrelación del pensar, hacer y sentir” (Vila, 2012, p.132), mucho más vinculado con las problemáticas interculturales que surjan desde los imaginarios estudiantiles.

En esta línea, una Educación Artística por medio del arte contemporáneo para educar en diversidad adquiere sentido para el profesorado desde la perspectiva de una pedagogía que, tal como describen Acaso, Ellsworth y Padró (2011), visibiliza los significados de problemáticas o relaciones que se mantienen ocultos bajo el cotidiano, y que con otras asignaturas y metodologías pedagógicas más tradicionales no sería posible develar. El arte contemporáneo, mediante procesos de decodificación y recreación de la realidad, puede contribuir a un análisis de temáticas vinculadas a la diversidad cultural, étnica y sexual. Asimismo, permite que el profesorado facilite la reflexión, desmontaje, reconstrucción, selección y recreación de obras que reflejen los cuestionamientos y propuestas originales que el estudiantado pueda aportar sobre el tema, adaptando los lenguajes artísticos a las necesidades pedagógicas.

La planificación de obras interdisciplinarias en teatro, música, danza y artes visuales y audiovisuales permite traducir los procesos de enseñanza-aprendizaje a experiencias colaborativas y creativas que despierten una actitud de empatía entre el estudiantado hacia la diversidad. Se fomenta una aceptación más positiva y emotiva de la diferencia que propenda a una buena convivencia con los otros-as diversos. Por ejemplo, con la organización y/o planificación de actividades o proyectos artístico-pedagógicos multidisciplinarios en teatro, danza o creación y montaje de obras audiovisuales se pueden incorporar los múltiples lenguajes artísticos a la realización de obras colectivas, como performance, instalaciones o cortometrajes, capaces de comprometer en su realización a todo el grupo de escolares por

medio de sus intereses y capacidades. De esta forma, el trabajo individual y competitivo de una pedagogía basada en el éxito académico y que provoca frustración entre las y los estudiantes al sentir que no encajan o son más lentos en los ritmos de aprendizaje (Falabella, 2016), se puede reemplazar prácticas y metodologías pedagógicas que favorezcan experiencias de aprendizaje más colaborativas e innovadoras.

Por último, para Conçalves, (2016), es posible articular experiencias de aprendizaje de manera simultánea entre varias disciplinas artísticas, ya que, por ejemplo, “la producción teatral es un verdadero espectáculo multi-dimensional, una combinación de danza y drama, movimiento e imagen, títeres, teatro de sombras, trabajo físico e imágenes” (p. 17) que contribuye a un aprendizaje artístico-pedagógico integrador. Por otro lado, Díaz (2007), comprende la apreciación y práctica musical como ventanas abiertas “a la diversidad cultural y artística de las sociedades, a los diferentes lenguajes y religiones” (p. 18-19), y como un lenguaje capaz de interrelacionarse con obras visuales y corporales.

CONCLUSIONES

La educación intercultural, mediante la utilización de competencias, facilita su aplicación en currículums escolares como es el caso chileno. Su desarrollo en áreas del conocimiento como la Educación Artística puede favorecer prácticas pedagógicas más experienciales y creativas, ya que las diferentes manifestaciones artísticas y lenguajes artísticos movilizan a toda la persona, mediante su capacidad de implicarse en la percepción y creación por medio del quehacer intelectual, pero también incorporando las emociones y el cuerpo. Por esta razón, se vuelve perentorio que una educación intercultural que aspire a la transformación de las personas, por medio de la reflexión y el diálogo, se enfoque en generar prácticas pedagógicas que faciliten la construcción de nuevas interacciones sociales entre las y los estudiantes, basadas en el diálogo crítico de las asimetrías sociales y culturales que caracterizan a la sociedad chilena.

Por otro lado, siguiendo los planteamientos de teóricos como Walsh (2009) y Ferrão (2010), a partir de nuevas experiencias educativas, experienciales y creativas, es posible oponer un quehacer pedagógico basado en

el éxito académico y el individualismo por otro más centrado en la colaboración intergrupal. De este modo, la Educación Artística puede contribuir a la innovación curricular en materia intercultural, articulando intervenciones y/o proyectos escolares desde los múltiples lenguajes artísticos, en pos de sensibilizar y fortalecer la empatía y un respeto intercultural.

Sin embargo, para que países como Chile avancen en esta materia, con un impacto significativo en la formación infantil y escolar, se debe fortalecer esta área del conocimiento. Se requieren más horas en el currículum y preparar al profesorado en metodologías y estrategias de aprendizaje que incorporen la diversidad y el desarrollo del pensamiento crítico en torno a la creación artística. Al respecto, reviste especial importancia que tanto el Ministerio de Educación como las universidades con programas de formación inicial fortalezcan una preparación docente en temáticas interculturales desde una perspectiva interdisciplinaria, que abarque un énfasis en proyectos colaborativos entre las diferentes asignaturas.

En suma, resulta fundamental que los equipos de gestión y el profesorado valore usar las artes como un medio facilitador de competencias relacionadas con la diversidad, actuando como facilitadores de eventos pedagógicos que despierten el deseo de transformación personal y social en el estudiantado. De esta forma, las prácticas educativas pueden articular innovaciones curriculares basadas en proyectos o intervenciones pedagógicas conectadas con la curiosidad, intereses y problemáticas estudiantiles, fomentando prácticas pedagógicas que estimulen el deseo de cambio entre las y los estudiantes, facilitando que puedan integrar esta perspectiva transformativa y crítica en su vida cotidiana e, incluso, en su vida familiar.

BIBLIOGRAFÍA

- Arfuch, L. (Comp.) (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Cultura Libre.
- Acaso, M., Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid, Es-

- pañña: Los libros de la Catarata.
- Berrios, V y Palou, Ll. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educ. Educ*, No 3, 405-426.
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393-423.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40, pp. 285-311.
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. *Oxford Review of Education*, Vol. 41, N° 5, 671-689.
- Bolados, P. y Boccara, G. (2014). Du néolibéralisme multiculturel aux mobilisations post multiculturelles. *Actuel Marx*, 56(2), pp. 74-84.
- Brouillette, L., Grove, D. e Hinga, B. (2015). How Arts Integration Has Helped K-2 Teachers to Boost the Language Development of English-Language Learners. *Journal of School Leadership* Vol. 25, pp. 286-312
- Casares, A. (2008). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Valencia: Ediciones cátedra.
- Casanova, M. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En: *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, N° 49, p. 18-49.
- Chartier, A. (2013). Les disciplines scolaires: entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs. *Hermès*, N° 66, pp. 73-77.
- Congalves, S. y Majhanovic, S. (2016). *Art and intercultural dialogue*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, No 23, 1-24.
- Devalle, A. y Vega, V. (2012). *Una escuela EN y PARA la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editores.
- Díaz, S. (ed.) (2007). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Donoso, A.; Contreras, R.; Cubillos, L. y Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, No 32, (1), 21-31.
- Ibáñez, N. y Druker, S. (2018). La Educación Intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, [S.l.], pp. 227-249.
- Eisner, E. (2008). Art and Knowledge. En: *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Erazuriz, L. (Octubre de 2001). La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno. En la conferencia regional de la UNESCO llevada a cabo en Uberaba, Brazil.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, No 2, 333-342.
- González, R. (2017). *Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada*. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%A1tulo-Segregaci3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf>

- Ibañez, N. y Druker, S. (2018). La Educación Intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, [S.l.], 227-249.
- Ley General de Educación (2009). Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Lagos, C. (2015). El programa de educación bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990). Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo*, Vol. 26, pp. 173-200.
- Marshall, (2014). Connecting Art, Learning, and Creativity: A Case for Curriculum Integration. *Studies in Art Education*, Vol. 46, pp. 227-241.
- Mela, J. (2015). La Investigación Basada en las Artes. Una aproximación de su aporte a la Educación Artística en Chile. En: *Educación artística: propuestas, investigación y experiencias recientes*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Melis, (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol.3, N° 2, pp. 181-200.
- Meus, J., González, R. y Mansi, J. (2017). Ser "blanco" o "moreno" en Chile: el impacto de la apariencia en las expectativas educativas y las calificaciones escolares. En: *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes*. Santiago: Ediciones UC.
- MINEDUC (2011). *PEIB-ORÍGENES: Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: MINEDUC. Recuperado de: http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro_publicacion_ed_20-09-2011.pdf.
- MINEDUC (2013). *Formación en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Formación-en-Sexualidad-Afectividad-y-Género.pdf>
- MINEDUC y Fundación para la Superación de la Pobreza (2016). *Educación e Interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica*. Recuperado de: <http://www.superacionpobreza.cl/region-metropolitana-educacion-e-interculturalidad-en-escuelas-publicas/>
- MINEDUC (2017a). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de: <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versión-Final.pdf>
- MINEDUC (2017b). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Recuperado de: <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>
- Centro de Estudios MINEDUC (2018). *Estadísticas de la educación 2017*. Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf
- Pastrana, P., Fernández, B., Salinas, I., Zepeda, P., y Nuñez, G. (2015). Desafíos de equidad en la educación chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 1-4.
- Pérez, C. (2016). La educación intercultural. *Revista Científica*, Vol.1, pp. 162-180.
- Pezóá, X. (ed.) (2012). *Arte Contemporáneo en la Escuela. Libro Guía didáctica complementaria para profesores de Artes Visuales de enseñanza media*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Poblete, M. (2019). *Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990*. Asesoría técnica parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Extraído el 4 de diciembre de 2019 de: https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf
- Riedemann, A. (2008). La Educación Inter-

- cultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana* 25, 169-193.
- Rodríguez, P. (2016). La geografía de las oportunidades educativas: Determinando el acceso real de los estudiantes a establecimientos educacionales efectivos para generar políticas públicas que mejoren la provisión de educación de calidad. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911435.pdf>
- Quintana, P. (2016). Interdisciplina, cultura visual y educación artística en Chile: de la prueba estandarizada a la invisibilización de las artes en la escuela. *Paideia Surcolombiana*, N° 21, pp. 61-70.
- Schmelkes, S. (2006). *La interculturalidad en la educación básica. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, Santiago de Chile. Recuperado de: <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, No. 185, 153-182.
- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Paris: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO (2010). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural: informe mundial de la UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187828>
- UNESCO y Universidad Nacional de Colombia (2017). Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- UNICEF (2014a). *La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación*. Recuperado de: http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/PPT%20La%20Voz%20Discriminacion%202011%20final.pdf.
- Unicef (2014b). *Annual Report 2014*. Chile. Recuperado de: https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Chile_Annual_Report_2014.pdf
- Treviño, E.; Morawietz, L.; Villalobos, C. y Villalobos, E. (2017). *Educación intercultural en Chile: experiencias, pueblos y territorios*. Santiago: Ediciones UC.
- Vila, E. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XX1*, Vol. 15, N° 2, pp. 119-135.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, Vol.22, N° 69, pp. 63-84.
- Villalobos, C. y Valenzuela, J. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 2, pp. 145-172.
- Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". Ponencia en Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Williamson, G. y Montecinos, C. (org.) (2011). *Educación Multicultural. Prácticas de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.