
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 33 Número 87

9 de diciembre 2025

ISSN 1068-2341

Prácticas Pedagógicas Interculturales en Chile y Perú: Una Revisión Sistemática de la Literatura desde una Perspectiva Crítica-Situada

Roxana Chiappa

Universidad de Tarapacá, Chile

Iciar Dufraix

Universidad Santo Tomás, Chile

Ricardo Jiménez Palacios

Universidad Privada de Tacna, Perú

Marycielo Hidalgo

Universidad de Tarapacá, Chile

Ingrid Cafferata

Universidad Privada de Tacna, Perú

Daniela Pérez-Ossa

Universidad de Tarapacá, Chile



Abelardo Chura

Universidad Privada de Tacna, Perú

Chiappa, R., Dufraix, I., Jiménez, R., Hidalgo, M., Cafferata, I., Pérez-Ossa, D., & Chura, A. (2025). Prácticas pedagógicas interculturales en Chile y Perú: Una revisión sistemática de la literatura desde una perspectiva crítica-situada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(87).

<https://doi.org/10.14507/epaa.33.9285>

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 18-04-2025

Revisiones recibidas: 28-09-2025

Aceptado: 06-11-2025

Resumen: Este artículo consiste en una revisión sistemática de la literatura sobre prácticas pedagógicas interculturales implementadas en contextos escolares de Chile y Perú. Para ello, el estudio analizó cómo estas prácticas contribuyen a una educación intercultural crítica-situada. Siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA-ScR, se revisaron las bases de datos WoS, Scopus y Scielo (2013-2023), identificando 11 artículos científicos relevantes. Los hallazgos revelaron cuatro enfoques que adhieren a un nivel distinto de interculturalidad crítica-situada: i) prácticas que buscan disputar el currículum oficial; ii) prácticas que refuerzan lengua/saberes indígenas desde una cosmovisión indígena; iii) prácticas que relevan saberes indígenas en el currículum oficial; y iv) prácticas de reconocimiento de diferencias culturales. Asimismo, los hallazgos demuestran que 10 de las 11 prácticas discuten experiencias pedagógicas en Chile, principalmente en contextos con alta concentración de población mapuche en Chile; aspecto que es problematizado considerando las asimetrías geopolíticas entre Chile y Perú y la (in)visibilización de prácticas pedagógicas en distintos contextos territoriales.

Palabras-clave: educación intercultural; prácticas pedagógicas; Chile; Perú; revisión sistemática de literatura

Intercultural pedagogical practices in Chile and Peru: A systematic literature review from a critical-situated perspective

Abstract: This article consists of a systematic literature review on intercultural pedagogical practices implemented in school contexts in Chile and Peru. It analyzes how these practices contribute to a critical and situated intercultural education. Following the PRISMA-ScR guidelines, the databases WoS, Scopus, and Scielo were reviewed for the period 2013–2023, identifying 11 relevant scholarly articles. Findings showed four approaches of intercultural pedagogical practices, based on their level of adherence to a critical and situated interculturality: (i) those that challenge the official curriculum; (ii) practices that strengthen Indigenous languages and knowledge from an Indigenous worldview; (iii) practices that incorporate Indigenous knowledge into the official curriculum; and (iv) practices focused on the recognition of cultural differences. Furthermore, 10 of the 11 studies concentrate on pedagogical experiences in Chile, primarily in areas with a high concentration of Mapuche people, raising questions about the geopolitical asymmetries in knowledge production between Chile and Peru and about the unequal visibility of intercultural educational practices in different contexts.

Keywords: intercultural education; pedagogical practices; Chile; Peru; systematic literature review

Práticas pedagógicas interculturais no Chile e no Peru: Uma revisão sistemática da literatura a partir de uma perspectiva crítica situada

Resumo: Este artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre práticas pedagógicas interculturais implementadas em contextos escolares no Chile e no Peru. O estudo analisa como essas práticas contribuem para uma educação intercultural crítica e situada. Seguindo as diretrizes da declaração PRISMA-ScR, foram revisadas as bases de dados WoS, Scopus e Scielo no período de 2013 a 2023, sendo identificados 11 artigos científicos relevantes. Os achados permitiram classificar as práticas em quatro enfoques, conforme seu nível de adesão a uma interculturalidade crítica e situada: (i) práticas voltadas a questionar o currículo oficial; (ii) práticas que fortalecem línguas e saberes indígenas a partir de uma cosmovisão própria; (iii) práticas que integram saberes indígenas ao currículo oficial; e (iv) práticas centradas no reconhecimento das diferenças culturais. Além disso, observa-se que 10 dos 11 estudos se concentram em experiências pedagógicas desenvolvidas no Chile, principalmente em contextos com alta concentração de população Mapuche; aspecto problematizado à luz das assimetrias geopolíticas entre Chile e Peru e da (in)visibilização de práticas pedagógicas em distintos contextos territoriais.

Palavras-chave: educação intercultural; práticas pedagógicas; Chile; Peru; revisão sistemática da literatura

Prácticas Pedagógicas Interculturales en Chile y Perú: Una Revisión Sistemática de la Literatura desde una Perspectiva Crítica-Situada

Tras los procesos de la globalización en los 1990's, la educación intercultural ha adquirido cada vez más relevancia en distintos sistemas educativos alrededor del mundo. En Canadá, Estados Unidos, Australia, y en otros países europeos, la interculturalidad fue precedida por una agenda de multiculturalidad. En estos países, el desarrollo de las democracias liberales y los procesos migratorios modernos a finales del siglo XIX (Rodríguez, 2009) dieron origen al paradigma multicultural (Guiherme y Dietz, 2014), el que se configura como una doctrina política y social orientada al reconocimiento de los grupos étnicos minoritarios a partir de la administración de la diversidad (Kymlicka, 1996; Taylor, 1994). Particularmente en Europa, la pertenencia a grupos minoritarios hace referencia a las poblaciones migrantes; mientras que, en países como Canadá, las demandas en la agenda de diversidad cultural provenían de grupos étnicos nacionales.

En Latinoamérica, tanto los enfoques multi-culturales como inter-culturales han estado fuertemente ligados a la incorporación de la población indígena e. En específico, la educación intercultural surgió como respuesta a los movimientos de los pueblos indígenas, quienes dieron una fuerte lucha para alcanzar, lo que en los años 1970's, se denominó una educación intercultural bilingüe (EIB; Ferrão, 2010).

Es así que, a fines de los 90's y comienzos de la década de los 2000, los países de la región promulgaron normativas que permitieron institucionalizar programas de EIB. Uno de los objetivos de estas normativas ha sido garantizar el acceso a la educación de la población indígena, así como el reconocimiento y revitalización de su lengua y cultura. Sin embargo, en la mayoría de los países, estas políticas han tenido un carácter predominantemente asimilacionista (Arias-Ortega y Riquelme, 2019; Ferrão, 2010; Mondaca et al., 2018; Tubino, 2005; Walsh, 2010).

En efecto, las políticas EIB han generado una serie de discursos de derecho de acceso y reconocimiento que suelen situar a la "interculturalidad" en un plano funcional al modelo neoliberal imperante, marcada por un discurso eminentemente positivo que contribuiría, al menos en términos retóricos, a la cohesión de las sociedades (Tubino, 2005). Como lo explica el autor peruano Fidel Tubino (2005), se ha tratado de promover el diálogo entre personas de distintas culturas "sin poner en duda las reglas del juego" que han generado las condiciones de asimetrías étnico-raciales, epistémicas, económicas y políticas (p. 3).

En varios países de Latinoamérica, la educación intercultural se limita a establecimientos con un alto porcentaje de población indígena y funciona en espacios acotados del currículum escolar, reproduciendo una relación jerárquica que refuerza la posición de subalternidad de los saberes indígenas (Para Chile, ver Loncón et al., 2023; Del Pino-Sepúlveda et al., 2022; para México, ver Dietz, 2012; 2018; para Perú, ver Ruelas, 2021). Este enfoque, además, ha tendido a ignorar las historias, culturas y saberes de la población afrodescendiente, así como las demandas de una creciente población migrante en la región (Campos y Ramírez, 2021, Stefoni et al., 2020).

El cuestionamiento a las políticas de educación intercultural adquiere particular relevancia en el contexto de Chile y Perú. Ambos países comparten una historia marcada por disputas territoriales y tensiones derivadas de la Guerra del Pacífico (1879), conflicto que culminó con la anexión de Arica a Chile y desencadenó un proceso de chilenización violento y prolongado (Díaz et al., 2013). Este legado histórico sigue alimentando imaginarios nacionalistas y percepciones de un "Otro" a ambos

lados de la frontera (Mondaca et al., 2020), y hasta hace poco, ambos países mantenían disputas sobre la legitimidad de los tratados que definieron sus límites territoriales (López-Escarcena, 2014). Al mismo tiempo, Chile y Perú comparten una de las fronteras más transitadas de Latinoamérica — Tacna—Arica—, que constituye un espacio cotidiano de movilidad humana, interacción cultural y negociación de identidades (Tapia et al., 2019). En ese tránsito constante, la interculturalidad se resignifica más allá de los marcos estrictamente nacionales.

A la luz de estas condiciones históricas y políticas, un grupo de académicos y estudiantes que vivimos y transitamos entre Chile y Perú conformamos el Núcleo de Educación Intercultural, Migraciones y Fronteras: un espacio de aprendizaje, diálogo y construcción colectiva, donde confluyen voces de ambos países y de otros territorios latinoamericanos.

Uno de los primeros frutos de este trabajo colaborativo es la presente revisión sistemática de la literatura sobre prácticas pedagógicas interculturales desarrolladas en Chile y Perú en la última década. Esta investigación se propone dos objetivos principales: a) sistematizar las prácticas pedagógicas interculturales documentadas en la literatura científica de ambos países; y b) analizar su contribución al desarrollo de una educación intercultural crítica y situada.

El carácter binacional de esta revisión resulta especialmente pertinente, ya que permite cuestionar las miradas hegemónicas sobre la interculturalidad en la región. Estas miradas suelen estar circunscritas a las regulaciones de la política educativa dentro de los marcos del estado-nación y a concepciones de ciudadanía definidas por la pertenencia estatal. En lo que sigue, el artículo se organiza en seis secciones: i) antecedentes contextuales; ii) antecedentes teóricos; iii) metodología; iv) hallazgos; v) discusión; y vi) anexos.

Antecedentes Contextuales

Para situar nuestra discusión sobre prácticas pedagógicas interculturales en Chile y Perú, resulta relevante expandir la discusión que iniciamos en la introducción respecto a la naturaleza contextual de las políticas de educación intercultural que se han impulsado en las últimas décadas.

Indudablemente, la Convención contra la Discriminación en la Educación (UNESCO, 1960) y la ratificación del Convenio 169 en 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2007) establecieron un precedente global en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a una educación en su propia lengua y cultura. De manera similar, organismos internacionales como el Banco Mundial, en su rol de agencia financiadora de programas educativos en países menos industrializados, han promovido la incorporación de un enfoque multicultural en algunas de sus iniciativas a partir de los 1990's (Banco Mundial, 1999).

Este impulso por la interculturalidad desde organismos supranacionales se entrelaza con procesos políticos y demandas históricas de reconocimiento por parte de grupos sociales excluidos en sus respectivos territorios. Un ejemplo paradigmático es el de Sudáfrica que, tras más de cuarenta años de apartheid —régimen que marginó y excluyó a la población negra de todos los espacios de poder— reconoció once idiomas oficiales al retornar a la democracia en 1994: nueve lenguas indígenas africanas, el afrikáans y el inglés. En este contexto, implementó la Language-in-Education Policy (LIEP) en 1997, con el objetivo de promover el multilingüismo escolar y garantizar el derecho a recibir educación tanto en lenguas indígenas como en inglés y afrikáans (Nyoni, 2013).

No obstante, a pesar de este reconocimiento formal, los procesos formativos han estado dominados principalmente por el inglés y el afrikáans. Incluso, los exámenes estandarizados de acceso a la educación superior se realizan exclusivamente en inglés, lo que reproduce un modelo monolingüe y refuerza la supremacía de esta lengua sobre las lenguas indígenas africanas (Mapunda & Gibson, 2022; Nyoni, 2013). Algunos autores sostienen que más que una educación

verdaderamente intercultural, lo que se ha consolidado es una extensión renovada del monolingüismo colonial (Mapunda & Gibson, 2022; Nyoni, 2013).

En Asia, las respuestas educativas frente a la diversidad también han sido disímiles. Mientras naciones como India y Malasia han promovido modelos educativos interculturales basados en el reconocimiento, China ha optado por una estrategia denominada “diversidad dentro de la unidad” (*duoyuan yiti geju*), formulada por Fei Xiaotong, que busca equilibrar el reconocimiento de la diversidad cultural con la consolidación de la unidad nacional (Wang & Gao, 2023). En este marco, el reconocimiento de las minorías étnicas coexiste con la centralización del mandarín como lengua de instrucción (Wang y Phillion, 2009). Estudios recientes muestran que la falta de docentes bilingües, junto con la presión de los exámenes en mandarín, limitan la enseñanza en lenguas minoritarias, una situación que se replica en diversas regiones del país (Wang y Gao, 2023).

Siguiendo una dinámica parecida que busca la preservación de los valores nacionales, las políticas de educación intercultural en la mayoría de los países latinoamericanos se han centrado en incorporar la enseñanza de lenguas indígenas maternas a través de programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB; Chiodi et al., 1990), en los cuales los pueblos indígenas han sido frecuentemente posicionados como objeto, más que como sujetos de estas políticas.

En Perú, por ejemplo, la ratificación del Convenio 169 de la OIT en 1993 coincidió con la promulgación de una nueva Constitución, que incluyó un artículo que promueve la educación intercultural y bilingüe (Art. 17), aunque sin mencionar explícitamente a los pueblos indígenas. Este marco normativo dio origen a la Ley de Educación Intercultural Bilingüe (N° 27.818) en 2002, que garantiza la participación de los pueblos indígenas en la gestión educativa y la contratación de docentes indígenas hablantes.

Para ello, el Estado peruano determina qué establecimientos deben adoptar un programa de EIB, considerando el porcentaje de población indígena que habita en los territorios y las condiciones socio-económicas de estos espacios. Esto ha generado la creación de registros nacionales de instituciones interculturales y de docentes formados en educación intercultural que dominan lenguas indígenas (Ministerio de Educación del Perú, Decreto 519, 2018b).

Actualmente, Perú reconoce 55 pueblos indígenas (51 amazónicos y 4 andinos) y 47 lenguas originarias (Ministerio de Cultura del Perú, s.f.). Documentos oficiales del año 2018 reportan que alrededor del 20% de las escuelas en Perú deberían implementar proyectos de EIB. No obstante, solo un 40% de las instituciones identificadas cuentan con todos los elementos para garantizar su adecuada implementación (Ministerio de Educación del Perú, 2018a, p. 40).

En el caso chileno, la Ley Indígena (N° 19.253) fue promulgada durante los primeros años del regreso a la democracia en 1993, como resultado del Acuerdo de Nueva Imperial (1989) entre organizaciones indígenas —principalmente del pueblo Mapuche— y la coalición opositora al régimen de la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet (1973-1989). Esta ley reconoció a once pueblos indígenas¹ y estableció que el sistema educativo debía contemplar una unidad programática que permitiera a los educandos conocer y valorar las culturas y lenguas indígenas (Art. 28, párrafo b). Esta indicación que dio origen al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en 1996, el cual se ha implementado principalmente en zonas rurales o urbanas con alta presencia indígena. Desde 2013, se estableció la obligatoriedad de enseñar lengua y cultura indígena en establecimientos públicos con al menos un 20% de matrícula indígena, y en 2017, se formalizó la figura del Educador Tradicional, integrante de las comunidades indígenas, como agente clave en la interculturalidad escolar (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2019; Ministerio de Educación de Chile, 2018).

¹ Los 11 pueblos indígenas son: Aymara, Rapanui, Lickanantay, Quechua, Colla, Diaguita, Chango, Kawésqar, Yagán, Selk'nam, y Mapuche. Este último grupo representa 80 de la población indígena, según el último censo de la población en Chile.

Hoy por hoy, se estima que más de 1500 establecimientos educacionales del país adhieren a un proyecto de educación intercultural, de un total de más de 11 mil existentes. En su mayoría, estos proyectos están orientados al rescate de la lengua y cultura del pueblo mapuche, que representa casi el 80% de la población indígena del país (INE Chile, 2018; Ministerio de Educación de Chile, s.f.).

Los antecedentes expuestos muestran que las políticas de educación intercultural, al igual que los programas que las operacionalizan, son intrínsecamente contextuales y se ven interpeladas por dinámicas globales, tensiones locales y disputas por reconocimiento.

Distintos Proyectos de Interculturalidad y Prácticas Pedagógicas

Bajo el concepto de interculturalidad pueden existir distintos proyectos políticos y educativos. Tubino (2005, 2019) y Walsh (2010) distinguen la interculturalidad relacional, funcional y crítica considerando la estructura de poder colonial que condiciona las relaciones entre personas mestizas, indígenas y afrodescendientes en la región Latinoamericana.

La interculturalidad relacional se refiere a la posibilidad de encuentro e interacción de personas de distintas culturas, sin cuestionar o buscar intervenir las asimetrías de poder existente entre ellas. Desde esta perspectiva, lo inter-cultural generalmente está expuesto a situaciones de marcada asimetrías y desigualdades. Walsh (2010) sostiene que esta perspectiva relacional siempre ha existido en Latinoamérica. Por ejemplo, el sincretismo de la iglesia católica con las culturas indígenas, derivado del proceso de mestizaje, caracteriza a gran parte de las fiestas religiosas de la región Latinoamericana.

La interculturalidad funcional, por su parte, aspira al reconocimiento y la inclusión de aquellos que son diferentes o provienen de grupos subalternizados en las sociedades modernas capitalistas, sin alterar las condiciones que generan su diferenciación o su condición subalterna. Según diversos autores, la mayoría de los programas de educación intercultural implementados en América Latina han reproducido una lógica de interculturalidad funcional (Dietz, 2012; Loncón et al., 2023; Mondaca et al., 2018; Tubino, 2019; Walsh, 2010).

En efecto, ambas perspectivas de interculturalidad –relacional y funcional– han sido instrumentales para (re)producir lo que el autor peruano Aníbal Quijano (2007) denomina la “matriz de poder colonial”. Esto es una matriz entrelazada de estructuras que han reproducido los legados coloniales durante la modernidad y siguen controlando el poder en el plano racial, geopolítico, económico y epistémico, así como en las relaciones sexogenéricas. Lugones (2024) utiliza el concepto “matriz colonial, hetero-patriarcal, capitalista”, el cual representa la relación intrínseca entre estos tres sistemas de violencia. Esta matriz no solo permea la organización de poder en la sociedad, como el currículum oficial que se imparte en las escuelas, sino que también influye en las subjetividades de las personas, moldeando sus aspiraciones y proyectos de vida (Maldonado-Torres, 2007).

Desde otra posición política, epistémica y ética, la interculturalidad crítica aspira a cuestionar, interrumpir y “agrietar”, como diría Walsh (2022, p. 151), esta matriz colonial, hetero-patriarcal, capitalista (Lugones, 2024). Este enfoque cuestiona los procesos de racialización, exclusión, marginalización e invisibilización de los saberes, lenguas y formas de vida de todos los grupos que ocupan una posición de subalternidad en las sociedades. Adicionalmente, las prácticas pedagógicas interculturales críticas se caracterizan por dialogar con y desde las poblaciones que están resistiendo las violencias causadas por esta matriz, y por relevar sus saberes y formas de hacer y existir.

De esta manera, las prácticas pedagógicas interculturales críticas trascienden la búsqueda de reconocimiento de las diferencias o las iniciativas de educación intercultural que se focalizan en la inclusión a las personas indígenas, afrodescendientes y migrantes en el sistema actual, sino que busca

generar condiciones para que otras formas de habitar, ser, y saber en el mundo puedan materializarse (Walsh, 2010). Según Tubino (2019), la interculturalidad crítica se trata de una “teoría y una praxis de justicia cultural” (p. 18); un proyecto con aspiración descolonizadora que desafía los cánones y modelos de las sociedades modernas.

Lo Crítico en las Prácticas Pedagógicas

De manera similar a lo que ocurre con la interculturalidad, las prácticas pedagógicas se diferencian entre sí por su compromiso político, epistémico y relacional con la transformación de las sociedades modernas. Para fines del presente estudio, se entenderá una práctica pedagógica como el conjunto de acciones que lleva a cabo todo educador con la finalidad de facilitar los aprendizajes de los estudiantes dentro del aula o fuera de ella, incluyendo aspectos como los contenidos seleccionados, las metodologías de enseñanza, el diseño de actividades, la evaluación del aprendizaje, la gestión del aula y la interacción con los estudiantes. Esta se encuentra influenciada por el contexto sociocultural, las teorías educativas a las que adscribe el educador, los objetivos que persigue y las características del estudiantado, reflejando sus creencias y valores sobre la enseñanza y el aprendizaje (Manjarrés, 2020).

En este sentido, la práctica pedagógica responde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética (Imbernón, 1997), siendo analizada y valorada en función de sus propuestas técnicas (cómo tratan los distintos elementos del currículum), de sus planteamientos teóricos (cómo se entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje) y de sus aspectos metateóricos, (concepciones sobre el mundo, la historia, el ser humano y la educación; Cascante, 2004). En este marco, la teoría curricular contemporánea distingue, principalmente, la racionalidad curricular técnica, práctica y crítica (Grundy, 1991).

En específico, la perspectiva crítica propone que la educación sea una experiencia emancipadora de todos quienes participan en el proceso educativo. Paulo Freire (1970, 1993), uno de los precursores de la pedagogía crítica, propone que la educación debiese utilizar un enfoque dialógico entre educadores y educandos, que invite a cuestionar las condiciones de opresión que enfrentan los grupos sociales. Para ello, el profesorado debe cuestionar sus propias creencias y prácticas institucionales (Little, 1993), donde no basta con repensar la acción y sobre la acción (enfoque práctico), sino avanzar hacia una concientización de las causas que generan la opresión (Cascante, 2004; Freire, 1970).

Nuestra Propuesta de Interculturalidad Crítica Situada

Considerando las definiciones de interculturalidad crítica (Tubino, 2019; Walsh, 2010), los enfoques curriculares de prácticas pedagógicas (Grundy, 1991) y la discusión anterior sobre los contextos de Chile y Perú, nuestro análisis releva la dimensión contextual y situada de las prácticas pedagógicas interculturales críticas.

Entendemos que lo crítico en la práctica pedagógica es una “herramienta” de un proyecto decolonial epistémico, político y ético de largo aliento (Walsh, 2010, p. 92). Se manifiesta tanto en la intencionalidad como en las acciones que permiten visibilizar, problematizar y, en alguna medida, interrumpir los procesos de racialización y los mecanismos de exclusión que se (re)producen en el espacio formativo entre quienes participan en el aula. Asimismo, lo crítico releva las voces y el trabajo con los grupos subalterizados, y aspira a generar otras formas de relacionamiento. Lo situado, por su parte, reconoce el carácter contextual de la dimensión crítica, dado que las condiciones que se buscan problematizar o interrumpir a través de la práctica pedagógica son específicas a un contexto temporal, geográfico y cultural determinado.

Al relevar lo “situado”, este análisis de la literatura contempla dos niveles. Por un lado, considera los factores históricos, económicos, culturales y políticos que condicionan y regulan la producción de conocimiento científico en el campo educativo de ambos países. Si bien este aspecto se distancia de nuestros objetivos de investigación, constituye un marco que condiciona nuestro objeto de estudio: los artículos sobre prácticas de educación intercultural en Chile y Perú. Por otro lado, “lo situado” en un segundo nivel pone especial atención en los contextos educativos donde se desarrollan dichas prácticas y en cómo estos contextos condicionan la aspiración crítica de lo intercultural. En este sentido, subrayamos que la interculturalidad crítica-situada implica acciones pedagógicas específicas y un compromiso con procesos transformadores que enfrenten las desigualdades estructurales en contextos particulares.

Metodología

Este estudio se llevó a cabo a través de un análisis sistemático de la literatura siguiendo las directrices de la declaración PRISMA-ScR (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses for Scoping Reviews*; Page et al., 2021a). Este método proporciona una serie de procedimientos que permiten que el proceso de búsqueda, selección y análisis de los documentos sea riguroso y replicable (Page et al., 2021b).

Fuentes de Información y Criterios de Elegibilidad

La búsqueda de los estudios se realizó consultando las bases de datos Web of Science, Scopus y Scielo, seleccionadas debido a su relevancia en las ciencias sociales (Guzman-Velenzuela et al., 2023). La búsqueda se restringió al periodo 2013-2023 y se focalizó en estudios que cumplieran con los siguientes criterios: artículos científicos escritos en inglés o español, que reportaran experiencias educativas empíricas implementadas en contextos escolares de Chile y Perú, y que explícitamente describieran una práctica pedagógica orientada a promover la educación intercultural. El periodo de búsqueda se restringió a los últimos diez años desde que se inició la búsqueda porque priorizamos la literatura más actualizada, que generalmente contempla un periodo que varía entre cinco a diez años (Guzman-Velenzuela et al., 2023). Asimismo, el año 2013 coincide con una serie acciones del gobierno peruano en la Corte de la Haya que reclamaban una área marítima que correspondía a Chile, fallo que finalmente culminó en enero de 2014. Este año marcaba un hito en una historia larga en que los Estados-nación de Chile y Perú han disputado su soberanía territorial. Anticipamos que este evento podría haber tenido implicancias en los lineamientos curriculares de ambos países (López Escarcena, 2014).

Estrategia de Búsqueda y Proceso de Selección

La búsqueda se llevó a cabo en octubre de 2023 utilizando los términos “educación intercultural” e “intercultural education”. El proceso de selección de los artículos contempló dos momentos (Page et al., 2021a). Primero, en la fase de identificación, la búsqueda utilizó los términos junto con un filtro de país en cada una de las bases de datos para seleccionar textos asociados a Chile y Perú, proceso que registra la búsqueda a aquellos textos donde uno de sus autores esté adscrito a una institución ubicada en Chile y Perú². Esta búsqueda arrojó un total de 373 documentos (67 WOS, 214 Scopus y 92 Scielo). Los registros se exportaron a una matriz excel donde se eliminaron 161 por encontrarse duplicados, quedando 212.

² Se optó por utilizar este filtro porque el número de artículos encontrados considerando los términos claves era superior a los 30 mil artículos.

En un segundo momento, fase de cribado, una de las investigadoras de este estudio revisó de manera independiente cada uno de los títulos y resúmenes de los 212 documentos. Este proceso excluyó un total de 42 artículos que no cumplían con los criterios de elegibilidad (WOS: 13; Scopus: 12; Scielo: 17), quedando un total de 170 artículos (WOS: 52; Scopus: 62; Scielo: 56).

Luego de esta primera selección, tres investigadores de este estudio realizaron una doble revisión independiente de los 170 documentos leyendo los títulos y resúmenes (Dhillon, 2022; Page et al., 2021b). Este procedimiento implicó que cada investigador evaluara si el artículo cumplía con los requisitos de elegibilidad. Si los tres revisores coincidían en que un artículo no cumplía con los criterios establecidos, este era descartado. Por el contrario, cuando surgían discrepancias el documento avanzaba a la siguiente etapa para una revisión completa. Este proceso identificó 61 documentos pertinentes, de los cuales se pudieron recuperar 59 (WOS: 21; Scopus: 18; Scielo: 22).

Posteriormente, se realizó una lectura exhaustiva de estos 59 artículos. Cada integrante del equipo de investigación leyó alrededor de 8 artículos. En este momento, la lectura se enfocó en identificar aquellos textos que efectivamente describen una práctica pedagógica implementada para promover una educación intercultural. En efecto, se descartaron artículos que mencionan prácticas pedagógicas de manera tangencial (e.g. críticas a la implementación de la política que describen prácticas realizadas por educadores de manera superficial); procesos de sistematización de conocimientos para ser incorporados en el curriculum escolar (e.g. el proceso de teñido de tejidos según la cosmovisión mapuche); percepciones de profesores, apoderados o estudiantes respecto a la población migrante o educadores tradicionales. Finalmente, este proceso de revisión identificó 11 artículos, los cuales pasaron a la fase de análisis. La Figura 1 expone el diagrama de flujo que ilustra el proceso de selección de los artículos (Page et al., 2021a).

Extracción y Análisis de la Información

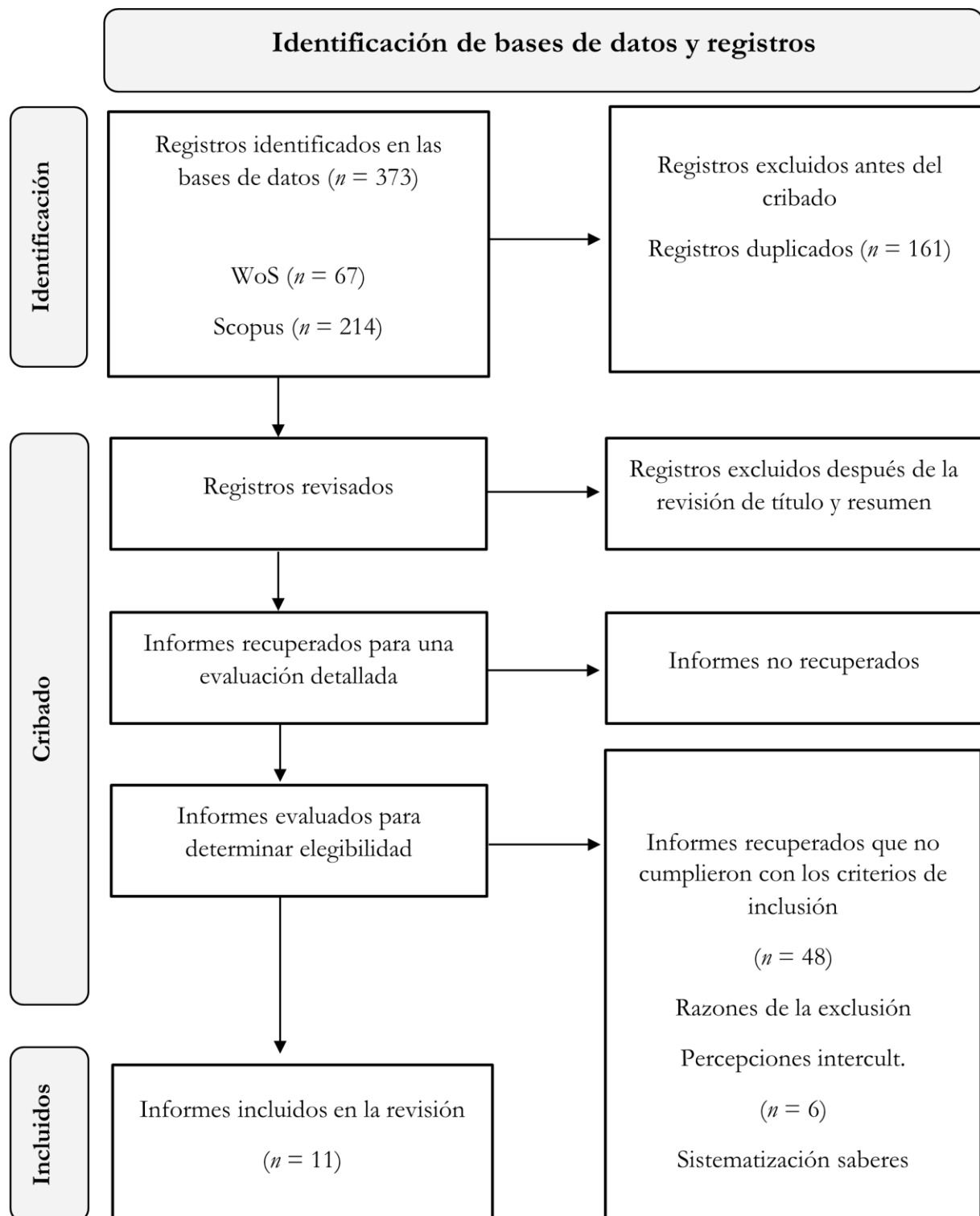
La extracción y el análisis de la información de los 11 artículos seleccionados se llevó a cabo por tres investigadores, quienes utilizaron una matriz excel para organizar la información. Cada investigador trabajó en la sistematización de cuatro textos aproximados, completando información destinada a caracterizar los estudios y describir, en la medida de lo posible, las prácticas pedagógicas implementadas.

La caracterización de los artículos (Anexo 1) recogió información sobre el nombre de los autores, año e idioma de publicación, título del artículo y nombre e indexación de la revista. Además, se recopiló información de la metodología, registrando información sobre el objetivo, diseño, técnica de recogida de información y participantes del estudio.

Por su parte, la descripción de las prácticas pedagógicas implementadas para promover una educación intercultural recogió, a grandes rasgos, información sobre el objetivo de la estrategia implementada, lugar en el que se llevó a cabo, curso de los estudiantes destinatarios y responsables de su implementación, así como los materiales utilizados, la estrategia de evaluación y los resultados obtenidos a partir de dicha evaluación³.

Posteriormente, la información se procesó a través de un análisis temático (Clarke & Braun, 2017), identificando cuatro enfoques de prácticas pedagógicas para fomentar la interculturalidad, a saber: a) prácticas que buscan disputar el currículo dominante; b) prácticas orientadas a reforzar la lengua y saberes indígenas desde una cosmovisión indígena; c) prácticas que utilizan saberes indígenas para enseñar el currículo oficial y/o abordar problemas sociales; d) y prácticas de reconocimiento de las diferencias interculturales.

³ La descripción detallada de las once prácticas pedagógicas analizadas está disponible previa solicitud a la autora de correspondencia.

Figura 1*Diagrama de Flujo*

Evaluación del Sesgo

Para minimizar el riesgo de sesgo en la selección de los estudios, los investigadores llevaron a cabo un proceso de revisión cruzada, asegurándose de que los trabajos seleccionados fueran relevantes y alineados con los objetivos de la investigación. Este procedimiento fue documentado mediante una planilla de evaluación que categoriza los textos como "adecuados", "inadecuados" o "poco claros" (Maxwell et al., 2006).

Limitaciones

Este estudio se centró exclusivamente en artículos científicos indexados en tres bases de datos académicas, lo que pudo excluir prácticas pedagógicas documentadas en otras bases de datos o formatos, como informes técnicos, capítulos de libros o blogs docentes. Esto es especialmente relevante dado que muchos docentes en Latinoamérica no publican en revistas científicas debido a la falta de tiempo o formación en escritura académica, lo que limita la visibilidad de valiosas iniciativas educativas. Además, las revistas científicas suelen restringir la publicación de sistematizaciones de prácticas pedagógicas, lo que contribuye a la escasez de registros disponibles.

Sumado a lo anterior, el análisis se basó en la información proporcionada por los artículos seleccionados, generalmente escrita por investigadores externos y bajo las limitaciones de extensión propias de estas publicaciones. Esto podría haber reducido la representación y el detalle de las experiencias pedagógicas analizadas, lo que también condiciona nuestra evaluación respecto a cómo las prácticas pedagógicas adhieren a un enfoque intercultural-crítico situado.

Adicionalmente, reconocemos que la limitación temporal del análisis (2013-2023) pudo haber excluido textos relevantes sobre educación intercultural bilingüe publicados en años anteriores que podrían haber sido pertinentes de considerar en ambos países (e.g. Valdiviezo, 2009), especialmente en el sur y norte del Perú donde no se registran artículos.

Finalmente, es importante mencionar que la ausencia de especialistas en gestión de información en el equipo de investigación pudo haber afectado la exhaustividad del proceso de búsqueda, un aspecto destacado por Rethlefsen et al. (2021) como crucial para garantizar búsquedas más completas y reproducibles.

Considerando estas limitaciones, nosotros -los autores de este estudio- realizamos el mejor esfuerzo para llevar a cabo un análisis exhaustivo de las prácticas pedagógicas interculturales implementadas en Chile y Perú en la última década.

Hallazgos

Por motivos de espacio, el detalle de la caracterización de los artículos seleccionados se expone en el Anexo 1. Sin embargo, cabe señalar que, la mayoría de los artículos adopta un enfoque metodológico cualitativo ($n=10$) y están escritos en el idioma español ($n=9$). En cuanto a la descripción de las prácticas pedagógicas implementadas, el análisis identificó tres hallazgos clave. Primero, la literatura que describe o analiza prácticas pedagógicas interculturales en Chile y Perú es escasa. Asimismo, el detalle de la descripción de las prácticas varía entre los artículos. Por ejemplo, sólo cuatro de los 11 artículos hacen referencia al proceso evaluativo de la práctica (Bada, 2021, Catalán, 2021; Luna et al., 2014), a pesar de que la evaluación es uno de los elementos más importante de cualquier actividad pedagógica.

Segundo, diez de los once artículos seleccionados corresponden a investigaciones realizadas en Chile, particularmente en la zona sur del país donde se concentran una alta proporción de población Mapuche ($n=9$). En el caso de Perú, solo se identificó un artículo que cumpliera con los

criterios establecidos, el cual describe una experiencia educativa en la Amazonía peruana (Bada, 2021). Tercero, sólo uno de los 11 textos describe una práctica pedagógica intercultural que incluye a población migrante e indígena (Catalán, 2021).

La marcada diferencia en el número de artículos sobre Chile y Perú en la muestra refleja una asimetría geopolítica en la producción de conocimiento entre ambos países — una tendencia que también se observa en otras áreas del saber. En la mayoría de los indicadores asociados a la productividad científica, Perú se encuentra en una etapa de desarrollo incipiente dentro del contexto latinoamericano, en contraste con Brasil, Chile, Argentina y México, países que concentran la mayor parte de la producción científica (RICYT, s.f.).

Ahora bien, la escasa cantidad de artículos seleccionados no implica necesariamente que los y las docentes no estén implementando prácticas y estrategias orientadas a la interculturalidad en Chile y Perú. Más bien, estos antecedentes abren interrogantes tanto sobre las condiciones de producción de conocimiento en ambos países como sobre la valoración epistémica de las prácticas pedagógicas en el campo educativo. Volvemos sobre este punto en la sección de discusión.

Cuatro Enfoques de Prácticas Pedagógicas para Fomentar la Interculturalidad

Teniendo en cuenta la definición de práctica pedagógica intercultural crítica-situada, el análisis que sigue considera la amplia variedad de posibilidades y características que puede adoptar una práctica pedagógica orientada a cuestionar los procesos que reproducen la exclusión en el aula. De este modo, y tras el análisis de las once prácticas pedagógicas, identificamos cuatro enfoques pedagógicos distintos que abordan la interculturalidad. La Figura 2 expone esta caracterización.

El **primer enfoque pedagógico**, presente en una sola práctica, muestra procesos de inclusión de saberes subalternos en el currículo oficial, enmarcados en un diálogo comunitario que busca disputar el espacio epistémico del currículo escolar nacional. Ferrada y colegas (2021) narran un proyecto de investigación-acción en dos escuelas —una en territorio minero y otra en territorio campesino— que emplea la metodología "kishu kimekelay ta che" (palabra mapuche), la cual representa el aprendizaje colectivo basado en saberes comunitarios. A través de una investigación acción, que involucra a investigadores, profesores y actores de la comunidad en las dos aulas, los autores reflexionan e identifican los saberes comunitarios importantes que debieran estar en el currículum oficial. Tras este proceso, los profesores desarrollan estrategias y prácticas pedagógicas para incorporar estos saberes comunitarios en las distintas asignaturas del currículum, y posteriormente, estos reflexionan sobre su capacidad para disputar el espacio del currículum escolar.

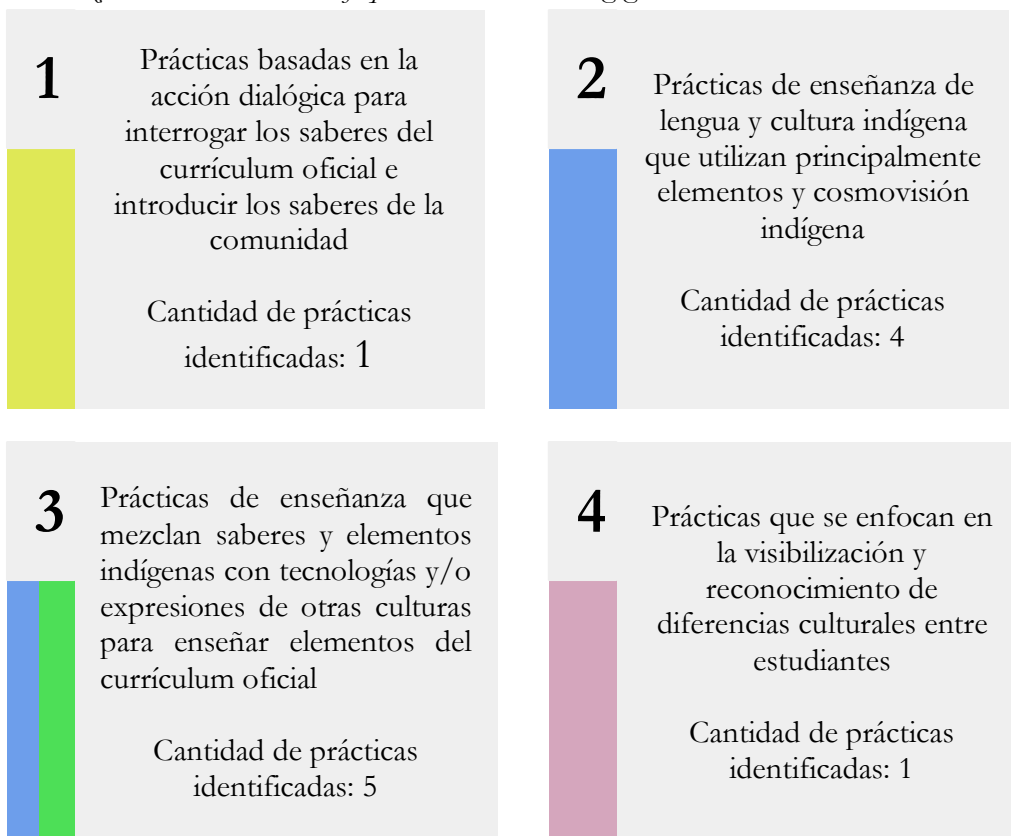
Esta práctica refleja una intencionalidad explícita de una interculturalidad crítica (Tubino, 2005) y coincide con los principios de la acción dialógica de la pedagogía crítica de Freire (1970). El trabajo conjunto entre investigadores y profesores buscó generar un proceso de diálogo y de concientización respecto a las dinámicas que condicionan el valor que se otorga a distintos tipos de conocimientos, lo que implica indagar por las condiciones estructurales que generan la desigualdad (Cascante, 2004). A la vez, la práctica generó acciones concretas para relevar los saberes comunitarios y materializarlos en el currículum. Es importante resaltar que este artículo es el único que no alude a la población indígena ni a la población migrante, sino que emplea la categoría "comunitaria" para englobar a estudiantes indígenas, de origen rural y de clase trabajadora.

El **segundo enfoque pedagógico**, presente en cuatro prácticas, relata experiencias de prácticas pedagógicas basadas en la cosmovisión mapuche para la enseñanza de la lengua, saberes y cultura de este pueblo. Estas prácticas se implementan principalmente en escuelas rurales del sur de Chile, las cuales cuentan con proyectos de educación intercultural bilingüe y atienden a una alta proporción de estudiantes mapuches. Estos estudios reflejan parcialmente lo que algunos autores llaman un proceso de identificación y reforzamiento de identidad intra-cultural o educación propia,

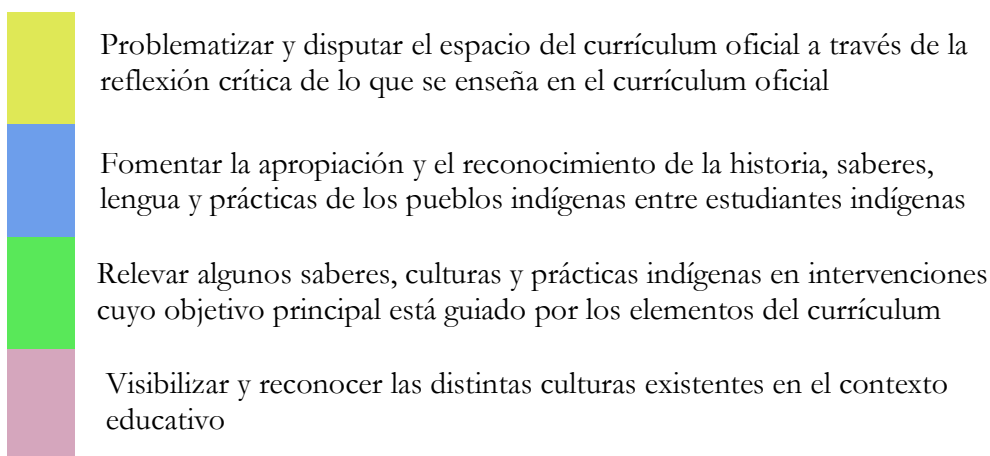
la cual involucra principalmente a integrantes de grupos que han sido históricamente excluidos y que han sido expuestos a procesos de racialización y exclusión por su identidad indígena (Álvarez y Mogollón, 2023).

Figura 2

Caracterización de los Cuatro Enfoques de Prácticas Pedagógicas Interculturales Críticas-Situadas



Principales Objetivos de la Actividad Pedagógica



Por ejemplo, Luna y colaboradores (2018) describen la experiencia de una escuela intercultural que atiende principalmente a estudiantes mapuche lafkenche (gente del mar). Esta escuela ha incorporado elementos de la cultura mapuche en sus prácticas diarias, desde los saludos matutinos hasta la realización de un *trawiin* (asamblea comunitaria) semanal en español. El *trawiin* se lleva a cabo en una *ruka* (construcción tradicional mapuche) dentro de la escuela y promueve habilidades comunicacionales y la convivencia pacífica a través de la generación de consensos sobre temas comunitarios importantes. Además, se utilizan recursos de la tradición oral mapuche, como el *nütram* (conversaciones), el *ülkantun* (cantos), el *ngülam* (consejos), y la narración de *penma* (sueños) para enseñar valores propios de la cosmovisión mapuche.

Otra práctica que apunta en la misma dirección es la descrita por Del Pino-Sepúlveda y colegas (2022), quienes analizan la experiencia de una escuela rural que desarrolló un currículo intercultural alternativo al propuesto por el Ministerio de Educación de Chile, basado en seis ejes: a) cosmovisión mapuche y relación con el tiempo y el espacio; b) pensamiento y lenguaje; c) juegos deportivos y comunitarios; d) trabajo manual y artesanía; e) historia y cultura mapuche; y f) biodiversidad. En su análisis, destacan que la escuela adoptó enfoques evaluativos alternativos, basados en los valores de la cosmovisión mapuche, para formar a los estudiantes como *norve* (persona justa), *kümece* (persona buena), *newence* (persona valiente o fuerte) y *kimce* (persona sabia). Tanto profesores como miembros de la comunidad participan en la evaluación, realizada en instancias oficiales y ceremoniales.

Otras dos prácticas similares son las descritas por Luna et al. (2014) y Westermeyer y Osses (2021), quienes analizan prácticas pedagógicas específicas implementadas en el aula. La primera describe una clase de lengua mapuche que emplea diversos recursos pedagógicos inspirados en la cultura mapuche, como los *epew* (narraciones ficticias), canciones sobre las partes del cuerpo en mapudungun, fichas, rompecabezas y juegos tradicionales, como el *Rakin Awar*, basado en el juego de azar mapuche *awarkuzen*, adaptado para que los niños aprendan a contar en mapuzungun (Luna et al., 2014).

La segunda práctica pedagógica demuestra cómo lo intercultural permea otras asignaturas del currículum. Westermeyer y Osses (2021) describen la experiencia de una clase de ciencias naturales que contextualizó los objetivos de aprendizaje del currículum oficial del sistema escolar chileno a la cosmovisión mapuche. El objetivo de la clase buscaba que los estudiantes aprendieran a reconocer plantas a través de la indagación científica. El inicio de esta actividad recreó una ceremonia Mapuche de intercambio de bienes, llamada *Trafkintu*. Tras la ceremonia, los estudiantes fueron organizados en pareja o trío, y tuvieron que describir las semillas que tenían para luego intercambiarlas con otros grupos. Finalmente, todos los estudiantes tuvieron que escribir en su cuaderno la huerta que les gustaría tener cuando sean adultos.

En el contexto chileno, la educación intercultural bilingüe está sujeta a las directrices impuestas por el Ministerio de Educación, donde las clases de lengua y cultura indígena, por lo general, han tenido un espacio acotado el interior del currículum reproduciendo una asimetría epistémica que margina los saberes indígenas (Loncon et al., 2023), lo que pareciera reflejar un proyecto intercultural más bien funcional (Walsh, 2010). No obstante, tres de las cuatro prácticas se realizan en establecimientos donde la enseñanza de la lengua y cultura indígena trasciende a otras asignaturas y espacios de convivencia al interior del colegio.

Desde un enfoque intercultural crítico-situado, estas prácticas parecieran desafiar, en alguna medida, los procesos de racialización y subalterización que vive la población indígena en Chile. Al situar la cultura y lengua indígena como enfoque transversal, contribuyen al reconocimiento y valorización de la riqueza de la cultura y lengua mapuche, con el fin último de fortalecer la identidad indígena de los estudiantes con su pueblo.

El **tercer enfoque pedagógico**, presente en cinco prácticas, refleja un proceso de hibridación donde se articulan elementos y saberes de las culturas indígenas con el currículum oficial, las tecnologías y otros saberes que se identifican en la cultura dominante. Este tipo de enfoque es el más habitual en los artículos analizados. Por ejemplo, el estudio de Forno y Soto (2015) muestra que la enseñanza de la lengua y cultura mapuche puede abordarse utilizando metodologías y recursos que trascienden las prácticas tradicionales de enseñanza del pueblo mapuche. A través de entrevistas con educadores tradicionales, identificaron que algunos utilizan música urbana, como el hip-hop, el *ñil* (canto mapuche) y el *epewkantum* (narraciones basadas en animales), para abordar contenidos del currículo oficial y concienciar a los estudiantes sobre problemas socioambientales que afectan a los pueblos indígenas.

Carias et al. (2021), por su parte, relatan experiencias de educación intercultural donde la radio fue utilizada como recurso mediador en talleres extra-programáticos dirigidos a estudiantes mapuches *huilliches* (gente del sur) para mejorar sus habilidades comunicacionales y su manejo de tecnologías de la información. En dos de los tres establecimientos estudiados, la radio se utilizó durante la pandemia como un mecanismo para difundir contenidos educativos.

Asimismo, Cantillana et al. (2023) describen un proyecto de fomento lector en el que estudiantes mapuches huilliches reinterpretaron *El Quijote de la Mancha* desde una perspectiva mapuche. Esta actividad se llevó a cabo durante la pandemia en formato virtual. De manera similar, Carter-Thuillier y colaboradores (2018) describen un programa deportivo en una escuela urbana del sur de Chile que combina deportes clásicos, como el basketball o el atletismo, con deportes tradicionales mapuches, como el palín y el linao. El palín es un encuentro social que simula un enfrentamiento entre personas, quienes sostienen un bastón parecido al palo de golf con el cual mueven una pelota. Este juego se utiliza para fortalecer las relaciones políticas, espirituales y culturales entre las comunidades (*lof*) y sus autoridades (*longko*). Por su parte, el *linao* es un juego tradicional de los mapuches huilliches que guarda ciertas similitudes con el rugby. Esta práctica pedagógica se realizó en una lógica no competitiva y buscó transmitir el aprendizaje de correr a la misma velocidad, reglas, valores y hábitos de la coexistencia pacífica, así como los elementos básicos de cada deporte.

En Perú, Bada (2021) examinó una experiencia educativa que involucró a estudiantes pertenecientes a la cultura Shipibo-Konibo en la Amazonía Peruana. Bada analizó la efectividad de utilizar el *kene* para enseñar la noción de espacios en estudiantes pre-escolares. El *kene* es un tipo de dibujo y diseño propio de los Shipibo-Konibo, y cumple una función como agente activo de protección de la salud física y espiritual. Utilizando una metodología semi-experimental, la estrategia pedagógica consistió en la realización de talleres de kenebo Shipibo-Konibo mediante el uso de pinturas, dibujos, mapas, cantos y juegos. La realización de los talleres se efectuó por 30 minutos en un plazo de una semana.

En este tercer grupo de prácticas pedagógicas, se observa una intencionalidad por relevar lo étnico en un contexto de cultura hegemónica. Diversos autores critican la incorporación aislada de saberes subalternos en el currículum oficial, puesto que refuerzan la marginalización de estos saberes (Loncón et al., 2023; Mondaca et al., 2018). Aunque compartimos este argumento, nuestro análisis revela que las prácticas pedagógicas aquí analizadas reflejan la intencionalidad de, al menos, alterar los modelos referentes en el currículum oficial en aras de posicionar el valor de saberes y prácticas indígenas en este espacio, lo que se condice con una aspiración de interculturalidad crítica-situada, pero en una dimensión más superficial, puesto no logra transformar el currículum hegemónico (Walsh, 2022).

Finalmente, el cuarto enfoque pedagógico, presente solo en una práctica, relata una actividad pedagógica cuyo objetivo principal es el reconocimiento de las diferencias culturales. Catalán (2021)

analiza la experiencia de una feria intercultural en una escuela pública de Santiago, organizada anualmente el 12 de octubre, donde los estudiantes presentan stands sobre distintas culturas representadas en el colegio, incluyendo países como Bolivia, Venezuela, Colombia y Palestina, así como culturas indígenas, entre ellos el Rapa Nui. Los estudiantes preparan sus stands con el apoyo de profesores y educadores tradicionales, mostrando comidas típicas, artesanías y otros elementos que simbolizan la identidad de cada país o pueblo indígena. El objetivo es visibilizar la diversidad cultural y fomentar un ambiente de tolerancia y respeto. Cabe señalar que esta es la única experiencia identificada en los artículos seleccionados que incorpora estudiantes indígenas y migrantes.

Esta última práctica pedagógica se enfoca principalmente en la visibilización y el reconocimiento de las diferencias culturales entre estudiantes migrantes e indígenas y se inserta en un proyecto de educación intercultural que apunta al reconocimiento y sensibilización de las diferentes identidades culturales. En el texto, el autor cuestiona que esta feria no contiene ningún stand sobre Chile, sino sólo releva a quienes tienen una posición de “otredad” mientras que “lo chileno queda invisibilizado en esta feria” (p. 379).

Al igual que el tercer grupo de prácticas, una feria intercultural también puede operar como una práctica que desafía los modelos de referencia en la dimensión cultural de quienes son vistos como “otro”, pero se aleja de nuestra aproximación de práctica intercultural crítica-situada, dado que no demuestra una aspiración de cuestionar las condiciones que causan esta otredad, sino más bien se acota a la celebración de la diversidad cultural.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación evidencian once prácticas pedagógicas documentadas en la literatura académica de Chile y Perú, las cuales fueron agrupadas en cuatro categorías según el nivel de intencionalidad para interrumpir las condiciones que sostienen la subalternización de los pueblos indígenas y, en menor medida, de las poblaciones migrantes. Este mapeo desafía una lectura binaria de las prácticas —por ejemplo, clasificarlas únicamente como críticas y situadas o no— y sugiere, en cambio, una escala diferenciada de esfuerzos orientados a transformar los mecanismos que producen otredad. Estas prácticas, en su diversidad, permiten visibilizar cómo lo pedagógico se entreteje con los elementos históricos, socioculturales y políticos que configuran los espacios educativos, revelando tensiones, posibilidades y límites para la interculturalidad crítica.

Las diferencias entre los abordajes identificados, más allá de sus formatos metodológicos, se hacen visibles especialmente en los objetivos que los sustentan (ver Figura 1). La mayoría de las prácticas reportadas buscan visibilizar y valorar saberes indígenas en espacios educativos con alta presencia de población indígena, dentro de un currículo escolar regulado por las políticas de educación intercultural vigentes en Chile y Perú.

Estas experiencias (Bada, 2021; Cantillana et al., 2023; Carías et al., 2021; Carter-Thuillier et al., 2018; Forno y Soto, 2015) se orientan a recentrar los saberes indígenas dentro de ciertos márgenes del currículo formal, diversificando los cánones epistémicos predominantes. Sin embargo, su alcance puede resultar limitado si no se cuestiona explícitamente el lugar subordinado que estos conocimientos siguen ocupando en el sistema educativo.

Siguiendo a Tubino (2005, 2019) y Walsh (2010, 2022), sostenemos que las prácticas pedagógicas interculturales que buscan interrumpir los mecanismos reproductores de la colonialidad —y con ello, la exclusión de las formas de ser, conocer y hacer de las poblaciones subalternizadas— requieren una intencionalidad política clara, enmarcada en un proyecto colectivo de largo aliento que involucre activamente a los actores comunitarios.

Nuestro análisis muestra que solo una iniciativa apunta explícitamente en esta dirección (Ferrada et al., 2021). Este proyecto se desarrolló en dos territorios y contempló, en primer lugar, un

proceso de concientización de la comunidad educativa respecto del valor de los saberes comunitarios; y, en segundo lugar, la invitación a los docentes a interrogar el currículum oficial y su capacidad para incluir dichos saberes. Se trató de una experiencia extendida en el tiempo —tres años— que evidencia cómo este tipo de esfuerzos requiere recursos, continuidad y acompañamiento a las comunidades educativas, las cuales, tanto en Chile como en Perú, se encuentran simultáneamente sometidas a sistemas de evaluación estandarizada.

Por otro lado, nuestro análisis mostró que un número importante de prácticas corresponden a una aproximación intracultural, orientada a fomentar la apropiación y el reconocimiento de los saberes y lenguas indígenas en establecimientos con una alta proporción de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios. Este tipo de iniciativas —también presentes en universidades interculturales e indígenas en México y otros países latinoamericanos (Guzmán-Valenzuela et al., 2025)— atraviesa todo el currículum escolar, lo que da cuenta de un proyecto comprehensivo.

Tanto en Chile como en Perú, la consolidación de los Estados-nación ha implicado la exclusión sistemática de las poblaciones indígenas de los espacios de poder y la internalización de una jerarquía racial que ha estigmatizado a estos grupos. En este contexto, las prácticas intraculturales no solo fortalecen la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, sino que también constituyen una forma de resistencia frente a los legados coloniales que han subordinado históricamente a los pueblos indígenas.

El último enfoque de prácticas interculturales está gatillado por objetivos de reconocimiento de la diversidad. Este enfoque se suele observar en ferias, festivales y otras actividades, a menudo extracurriculares, en contextos educativos que tienen una alta presencia de estudiantes migrantes e indígenas. Estas iniciativas contribuyen a generar sensibilización respecto de distintas formas de ser, conocer y existir, lo que pueden entenderse como un primer paso de un proyecto crítico intercultural más amplio, pero cuando no van acompañadas de la problematización de qué se considera como “otro” se corre el riesgo de reproducir visiones folklorizantes y/o esencialistas de quienes tienen una cultura diferente al grupo dominante. En lugar de cuestionar las estructuras que producen desigualdad y otredad, estas prácticas pueden quedar limitadas a la celebración simbólica de la diversidad cultural, sin transformar las condiciones que sostienen la exclusión.

En suma, el ejercicio de identificar prácticas de educación desde una perspectiva crítica y situada refleja la importancia de relevar la reflexividad crítica de profesores y educadores en cuanto a las implicancias de nuestras decisiones curriculares y pedagógicas.

En otro nivel, nuestro análisis crítico y situado de los artículos sobre prácticas de educación intercultural en Chile y Perú pone en evidencia condiciones de producción de conocimientos que un análisis de estas características no puede omitir, aunque no haya sido un objetivo explícito de esta investigación. El estudio revela una diferencia significativa en el número de artículos reportados: diez para Chile y solo uno para Perú. Como se mencionó anteriormente, esta asimetría refleja una desigualdad estructural en las capacidades científicas (Guzmán-Valenzuela et al., 2023), con implicancias directas en la visibilidad y el reconocimiento de las acciones que docentes y educadores realizan en distintos territorios de ambos países.

Se constata la ausencia de historias que documenten las prácticas de educación intercultural en regiones como la Amazonía peruana o la macro región sur andina —que abarca el sur de Perú y el norte de Chile— donde se concentra una alta proporción de estudiantes indígenas (Díaz et al., 2013). Asimismo, observamos la falta de artículos que aborden prácticas dirigidas a estudiantes migrantes (Jiménez y Fardella, 2015), afrodescendientes (Díaz et al., 2022), y comunidades indígenas del extremo sur de Chile.

Desde una perspectiva amplia de interculturalidad crítica y situada, también podría señalarse la ausencia de prácticas pedagógicas orientadas a estudiantes que viven con alguna discapacidad, que

habitan zonas rurales, o cuyas condiciones de vida han sido históricamente marginalizadas por el sistema educativo (Dietz, 2017; Guillerme y Dietz, 2014).

En ningún caso, el limitado número de artículos —o su ausencia— debe interpretarse como señal de inexistencia de prácticas pedagógicas interculturales. Por el contrario, este hallazgo abre preguntas fundamentales sobre cómo las revistas indexadas en las bases de datos más citadas (WOS, Scopus y SciELO) valoran la producción de conocimiento vinculada al quehacer docente en el aula, así como sobre las condiciones estructurales que permiten —o restringen— a algunos participar en la publicación de un artículo científico. Estas preguntas abren un debate más amplio sobre la colonialidad del saber (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2007; Walsh, 2010), ya que no todas las prácticas pedagógicas alcanzan el mismo grado de legitimación epistémica ni logran ser sistematizadas en artículos científicos, a pesar de su profunda relevancia educativa y comunitaria.

Por otra parte, estas ausencias en la literatura científica están profundamente entrelazadas con las formas en que los Estados-nación entienden, regulan y promueven la interculturalidad a través de sus políticas educativas. Tanto Chile como Perú han desarrollado marcos normativos que promueven una interculturalidad que, siguiendo a Walsh (2009) y Tubino (2005), puede caracterizarse como funcional: limitada al reconocimiento de lenguas, saberes y culturas indígenas en contextos donde existe una alta concentración de población originaria (Arias-Oterga et al., 2019; Loncon et al., 2023; Mondaca et al., 2018, Mondaca et al., 2020; Ruelas, 2021). Estas políticas operan bajo la lógica del nacionalismo metodológico (Beck, 2008), que continúa pensando los procesos culturales y las movilidades sur-sur dentro de los márgenes del estado-nación.

Desde esta perspectiva, una recomendación concreta para las políticas de educación intercultural en ambos países es ampliar la noción étnica y esencializada de “cultura” hacia una comprensión más compleja, que incorpore las múltiples dimensiones desde las cuales se producen procesos de subalternización (Dietz, 2017; Guillerme y Dietz, 2014). Como integrantes del Núcleo de Educación Intercultural, Migraciones y Fronteras, proponemos que un enfoque crítico-situado de la interculturalidad debe entenderse como parte de un proyecto político, epistémico y ético de largo aliento, orientado a desafiar las estructuras de la colonialidad-modernidad.

Para avanzar en esta dirección, las futuras investigaciones en educación intercultural podrían adoptar enfoques metodológicos participativos que involucren a actores diversos: docentes, educadores tradicionales, organizaciones indígenas y colectivos de personas migrantes. También es necesario explorar, mediante estudios empíricos o revisiones sistemáticas, los enfoques de interculturalidad que se desarrollan en territorios frecuentemente invisibilizados por los marcos institucionales, como ocurre con las fronteras de los estados nación (Mondaca et al., 2020).

Finalmente, consideramos fundamental crear espacios formativos y de producción de conocimiento transnacionales, donde confluyan profesores, educadores tradicionales, integrantes de comunidades educativas e investigadores. Este esfuerzo debe trascender el nacionalismo metodológico, característico de la colonialidad, para nutrir una agenda intercultural transformadora que responda a los desafíos que hoy plantean las fronteras contemporáneas. Esperamos que este ejercicio de revisión de la literatura haya contribuido, aunque sea de manera parcial, a ese horizonte.

Agradecimientos

La realización de este artículo contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile), FONDECYT de Postdoctorado N° 3230353, Universidad Santo Tomás,

Chile; ANID/FONDAP 1523A0005; Universidad de Tarapacá Grupos de Investigación UTA N° 6746-2023 Gobernanzas: Movilidades humanas y materiales en la macro región centro sur andina.

Referencias⁴

- Álvarez, M. T., & Mestre Mogollón, G. (2023). Historia de la etnoeducación en el departamento de Bolívar. Un tránsito inconcluso de casa adentro a casa afuera. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 129-149. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp129-149>
- Arias-Ortega, K., y Riquelme P. (2019). (Des) encuentros en la educación intercultural en contexto Mapuche, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 177-191. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836arias8>
- *Bada, W. (2021). Kenebo shipibo-conibo y noción de espacio topológico en niños de 5 años. *Praxis & Saber*, 12(30), 17-32. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11940>
- Banco Mundial. (1999). *Education sector strategy*. (Documento de trabajo n.º 19631). <https://documents1.worldbank.org/curated/en/426881468762874525/pdf/multi-page.pdf>
- Beck, U. (2008). *Qué es la globalización. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Editorial Paidós.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2019). *Educación intercultural bilingüe: Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990*. [Ehttps://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf)
- Campos, A., y Ramírez, J. (2021). Políticas interculturales en la currícula peruana: Representación afroperuana de los textos escolares. *Revista Interedu*, 4(1), 257-289. <https://doi.org/10.32735/S273565232021000487>
- *Cantillana, L., Villalobos, R., y Catalán, J. P. (2023). Quijote intercultural: recreaciones y prácticas de lectura inclusivas. *Human Review*, 18(3), 2-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4879>
- *Carias, F., Hernando, Á., y Marín-Gutiérrez, I. (2021). La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática en contextos de interculturalidad. *Revista de Comunicación*, 20(2), 93-112. <https://doi.org/10.26441/RC20.2-2021-A5>
- *Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., & Gallardo-Fuentes, F. (2018). Teaching for understanding and school sport: A study in an intercultural context and situation of social risk. *Journal for the Study of Education and Development*, 41(3), 491-535. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1480306>
- Cascante, C. (2004). La reforma de los planes de estudio. Un análisis político de los discursos sobre la formación inicial de los profesores de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18(3), 145-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418309.pdf>
- *Catalán, R. (2021). Feria intercultural y representaciones de lo migrante en una escuela urbana en Santiago de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 371-387. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200371>
- Chiodi, F., Citarella, L., Amadio, M., & Zúñiga, M. (1990). *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala / UNESCO-OREALC. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3649>
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>

⁴ Los artículos que forman parte de la revisión de literatura están destacados con un asterisco.

- *Del Pino-Sepúlveda, M., Cubillos, F., y Pinto, D. (2022). Hacia una evaluación en contexto indígena: El caso de una escuela mapuche en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.6>
- Dhillon, P. (2022). How to write a good scientific review article. *The FEBS Journal*, 289, 3592-3602. <https://doi.org/10.1111/febs.16565>
- Díaz, A. (2022). La preexistencia de la población afrodescendiente antes de la República de Chile. *Diálogo Andino*, (67), 5-12. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100005>
- Díaz, A., Galdames, L. y Ruz, R. (2013). Aymaras y plebiscitarios: Los Indígenas Andinos, la Chilenización y las identidades en la frontera cultural (Putre 1920-1929). *Si Somos Americanos*, 13(2), 81-111. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482013000200005>
- Dietz, G. (2012). Diversity regimes beyond multiculturalism? A reflexive ethnography of intercultural higher education in Veracruz, Mexico. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 7(2), 173-200. <https://doi.org/10.1080/17442222.2012.686334>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Dietz, G. (2018). Interculturality. In H. Callan (Ed.), *The International Encyclopedia of Anthropology* (p. 1-19). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629>
- *Ferrada, D., Jara, C. y Seguel, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículo escolar y saberes locales en aulas comunitarias. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21455>
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(32), 333-342. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- *Forno, A., y Soto, I. (2015). Transiciones curriculares en educación intercultural: Desde el rock y el hip-hop, al canto tradicional mapuche (iii). *Alpha (Osorno)*, (41), 177-190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012015000200013>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: Perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 20(40), 13-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31632785002>
- Guzmán-Valenzuela, C., Chiappa, R., & Gómez-González, C. (2025). Transforming regional higher education: The decolonising role of Indigenous-inspired universities in Latin America. *International Journal of Educational Research*, 133, 102731. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102731>
- Guzmán-Valenzuela, C., Ortega, L., Montero, M., & Perez Mejias, P. (2023). The new knowledge production in the social sciences and in the arts and humanities in Latin America. *Higher Education*, 85(3), 587-612. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00853-5>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Imbernon, F. (1997). La formación del profesorado: Ciertas confusiones y algunas evidencias. *Aula de Innovación Educativa*, 62, 40-42.
- INE Chile. (2018). *Radiografía de género. Pueblos originarios de Chile 2017*. <https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/genero/documentos-de-an%C3%A1lisis/documentos/radiografia-de-genero-pueblos-origarios-chile2017.pdf>
- Jiménez, F., y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a5.pdf>

- Kymlicka, W. (1996). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/0198290918.001.0001>.
- Ley 19.253. *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*. República de Chile. (1993, 28 de septiembre). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Ley 27.818. *Ley para la Educación Bilingüe Intercultural*. Congreso de la República del Estado Peruano. (2022, 16 de agosto). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4049767/Ley%2027818%20-%20Educaci%C3%B3n%20Biling%C3%BCe%20Intercultural.pdf?v=1673978037>
- Little, J., & McLaughlin, M. (1993). *Teachers' work. Individual, colleagues and contexts*. Teacher College Press.
- Loncon, E., Gaínza, A., Hirmas, A., y Mellado, D. (2023). *Colonialismo cultural y ontología indígena en comunidades pewenche de Alto Biobío*. LOM.
- López Escarcena, S. (2014). *The maritime dispute between Peru and Chile: Comment of the judgment of the International Court of Justice, dated January 27th, 2014*. *Revista Chilena de Derecho*, 41(3), 1133–1153. <https://doi.org/10.4067/S0718-34372014000300014>
- Lugones, M. (2024). *Hacia un feminismo decolonial: Una antología* (5th ed.). Eterna Cadencia.
- *Luna, L., Benavides, P., Gutiérrez, P., Alchao, M., y Dittborn, A. (2014). Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: Estudio de caso de la implementación del nuevo Sector de Aprendizaje Lengua Indígena desde un análisis de “recursos educativos”. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 221-240. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300014>
- *Luna, L., Telechea, C., y Caniguan, N. (2018). Mapuche education and situated learning in a community school in Chile. *Intercultural Education*, 29(2), 203-217. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1429574>
- Manjarrés, M. P. (2020). La práctica pedagógica metacognitiva como categoría emergente en un mundo permeado por la complejidad. *Panorama*, 14(26), 134-146. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1484>
- Mapunda, G., & Gibson, H. (2022). On the suitability of Swahili for early schooling in remote rural Tanzania: Do policy and practice align? *Journal of the British Academy*, 10(s4), 141-168. <http://dx.doi.org/10.5871/jba/010s4.141>
- Maxwell, L., Santesso, N., Tugwell, P. S., Wells, G. A., Judd, M., y Buchbinder, R. (2006). Method guidelines for Cochrane Musculoskeletal Group systematic reviews. *The Journal of Rheumatology*, 33(11), 2304-2311. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17086611/>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the colonality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 15(1), 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). *Interculturalidad*. <https://escolar.mineduc.cl/interculturalidad/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2010-2016)*. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018a). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5960>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018b). *Decreto 519. Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/196935-519-2018-minedu>
- Ministerio de Cultura del Perú. (s.f.) *Base de datos de pueblos Indígenas y originarios*. BDPI. <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>

- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños*, (57), 181-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P., y Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, (63), 261-270.
- Nyoni, J. (2013). Decolonial multicultural education in post-apartheid South Africa: The dichotomy of pluriversity in curricula craft context. *International Journal for Innovation Education and Research*, 1(03), 83-92. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol1.iss3.118>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2007). *Convenio n.º 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. <https://consultaprevia.cultura.gob.pe/sites/default/files/pi/archivos/Convenio%20169%20de%20la%20OIT.pdf>
- Page, M. et al. (2021a). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Page, M. J., et al. (2021b). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Rethlefsen, M. L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J., Koffel, J. B., & PRISMA Group. (2021). PRISMA-S: An extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches in Systematic Reviews. *Systematic Reviews*, 10(39). <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z>
- RICYT. (s.f.) *Papers in Science Citation Index (SCI) 2013-2022*. https://app.riicyt.org/ui/v3/comparative.html?indicator=CSCI&start_year=2013&end_year=2022
- Rodríguez, R. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(4), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v17n4.2009>
- Ruelas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la educación intercultural bilingüe en el Perú: Utopía hacia una EIB de calidad. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 23(36), 205-225. <https://doi.org/10.19053/01227238.10831>
- Stefoni, C., Rojas, M. T., Riedemann, A. y Stang, F. (2020). Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo. En M. T. Covera Vergara & G. Muñoz Stuardo (Eds.). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 169-189). Congreso de Chile.
- Tapia, M., Gatica, Y. C. y Concha, N. L. (2019). Cruzar y vivir en la frontera de Arica y Tacna. Movilidades y prácticas socioespaciales fronterizas. En H. Dilla Alfonso & C. Álvarez Torres (Eds.). *La vuelta de todo eso. Economía y sociedad en la frontera chileno/peruana: El complejo urbano transfronterizo Tacna/Arica* (pp. 99-152). Ril Editores.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. En A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-73). Princeton University Press.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, 1, 24-28. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>
- Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *Forum Historiae Iuris*, 27(3). <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2019/08/004.pdf>

- UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342>
- Valdiviezo, L. (2009). Bilingual intercultural education in indigenous schools: An ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61–79. <https://doi.org/10.1080/13670050802149515>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2022). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En R. Olivera Salinas, V. Torres Leal & P. Roitman Ceneud (Comps). *Agrietar la universidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*, (pp. 133-153). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22A Qro y Lengua de Gato Ediciones.
- Wang, G., & Gao, F. (2023). The school-based multicultural education curriculum in China: A case study of two Yugur middle schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2166944>
- Wang, Y., & Phillion, J. (2009). Minority language policy and practice in China: The need for multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.18251/ijme.v11i1.138>
- *Westermeyer, M., y Osses, S. (2021). Aprendizaje de las ciencias basado en la indagación y en la contextualización cultural. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 73-86. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042westermeyer4>

Acerca de los Autores

Roxana Chiappa

Universidad de Tarapacá

rpchiappab@academicos.uta.cl

<https://orcid.org/0000-0002-3523-1197>

Roxana es profesora asistente de la Universidad de Tarapacá, investigadora asociada a Rhodes University, investigadora adjunta de COES, e integrante del Núcleo de Educación Intercultural, Migraciones y Fronteras.

Iciar Dufrax

Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Santo Tomás, Chile

idufrax@santotomas.cl

<https://orcid.org/0000-0002-5148-0177>

Iciar es académica investigadora de la Universidad Santo Tomás, Chile, e integrante del Núcleo de Educación Intercultural, Migraciones y Fronteras. Actualmente, lidera el Proyecto Fondecyt de Postdoctorado N° 3230353, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile), sobre educación intercultural en la macro zona norte de Chile.

Ricardo Jiménez Palacios

Universidad Privada de Tacna

rjimenezp@upt.pe

<https://orcid.org/0000-0001-9741-8689>

Ricardo es Académico de la Universidad Privada de Tacna. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile, e integrante del Núcleo de Educación Intercultural, Migraciones y Fronteras.

Marycielo Hidalgo

Universidad de Tarapacá

mhidalgolazo@gmail.com<https://orcid.org/0009-0007-9373-4941>

Marycielo es estudiante de magíster de historia en la Universidad de Tarapacá e integrante del Núcleo de Educación Intercultural, Migraciones y Fronteras.

Ingrid Cafferata

Universidad Privada de Tacna

ingridcafferata@gmail.com<https://orcid.org/0000-0002-4637-9322>

Ingrid es doctora en educación con mención en gestión educativa, magister en docencia universitaria y licenciada en educación en la especialidad de ciencias histórico sociales por la Universidad Privada de Tacna. Actualmente trabaja como docente del área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica en educación básica regular en Tacna y realiza consultorías en temas educativos y culturales.

Daniela Pérez-Ossa

Universidad de Tarapacá

daniela.perez.ossa@alumnos.uta.cl<https://orcid.org/0009-0000-0986-5279>

Daniela es traductora inglés-español, magíster en enseñanza del inglés, y estudiante de doctorado en educación de la Universidad de Tarapacá. Se ha desempeñado como docente de traducción e inglés en pregrado y también como docente de español en contexto de salud intercultural en la región de Arica y Parinacota.

Abelardo Chura

Universidad Privada de Tacna

abechb@gmail.com<https://orcid.org/0000-0002-7914-8141>

Abelardo es bachiller en historia por la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann y estudiante de pregrado en derecho por la Universidad Privada de Tacna.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 33 Número 87

9 de diciembre 2025

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España),

[Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOKOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
