



Interciencia  
ISSN: 0378-1844  
ISSN: 2244-7776  
interciencia@gmail.com  
Asociación Interciencia  
Venezuela

Martínez Pinto, Paulina; Ovares Fernández, Yanúa; Garrido Cabezas, Norman  
EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL PROCESO DE HUMANIZACIÓN DE  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: INFLUENCIAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO  
Interciencia, vol. 45, núm. 4, 2020, , pp. 201-208  
Asociación Interciencia  
Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33962993005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

---

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL PROCESO DE HUMANIZACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: INFLUENCIAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

---

Paulina Martínez Pinto, Yanúa Ovares Fernández y Norman Garrido Cabezas

*RESUMEN*

*Se plantea la interculturalidad como un concepto que revoca la estructura monocultural impuesta por el Estado-Nación y complejiza la relación entre cultura, identidad y migración que organizan la vida social. Se discute sobre educación intercultural en el proceso de humanización de estudiantes de educación terciaria, relevando el rendimiento académico como la variable gravitante*

*que no favorece las consideraciones socioculturales y de transición presente en los estudiantes acogidos por la Universidad de Tarapacá, Chile. Por último, se hace una reflexión crítica la literatura utilizada en los procesos educativos que margina los aspectos interculturales humanizantes, de transición, adaptación y socioculturales, necesarios para la educación intercultural.*

---

**Introducción**

En la educación chilena, la cual tiene una base monocultural, centralizada y homogeneizante (Quintriqueo y McGinity, 2009), las prácticas se encuentran vinculadas a métodos y contenidos eurocentristas producto del legado colonial y poscolonial del país (Arias *et al.*, 2018). De ahí que el concepto de interculturalidad surge como una propuesta para humanizar el Estado-Nación que

se ha caracterizado por ignorar la diversificación cultural de la sociedad chilena.

La interculturalidad implica reconocer la existencia y necesidad de los elementos que se conjugan, tales como la diversidad cultural, la migración y las identidades étnicas que estructuran la vida sociocultural y que se basan en la multiculturalidad. Desde esta perspectiva, el multiculturalismo se relaciona con la interculturalidad al aceptar la existencia de

la diversidad cultural, que se orienta al estudio de los diferentes grupos sociales. Sin embargo, el concepto de interculturalidad nace y se concibe como el encargado de abordar temas principalmente indígenas y migratorios, situación que produce una importante confusión de horizontes, pues la diversidad cultural debería responder a todos los grupos que componen la sociedad. La educación intercultural contribuye mediante su estructuración al

proceso de humanización educativo, el cual considera las transiciones propias del desarrollo humano y la carga histórica/cultural de cada persona.

En el contexto universitario, la interculturalidad podría, por medio de su accionar, aliviar y facilitar el proceso de transición. Este proceso se vuelve complejo, pues los y las estudiantes deben enfrentar el periodo de adaptación antes de alcanzar sus metas y objetivos de convertirse en profesionales

---

**KEYWORDS / Educación Intercultural / Humanización / Rendimiento Académico /**

---

Recibido: 14/06/2019. Modificado: 13/04/2020. Aceptado: 16/04/2020.

**Paulina Martínez Pinto.** Licenciada en Trabajo Social, Universidad de Tarapacá, Chile. Máster en Familia, Infancia y Adolescencia, Universidad del Pacífico, Chile. Profesora-Investigadora, Universidad de Tarapacá, Chile. Dirección:

Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad de Tarapacá. Avenida Luis Emilio Recabarren N° 2477, Iquique, Chile. e-mail: pmartinezp@uta.cl.

**Yanúa Ovares Fernández.** Máster en Psicopedagogía,

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Profesora-Investigadora, Universidad de Costa Rica. e-mail: yanua.ovares@ucr.ac.cr.

**Norman Garrido Cabezas.** Licenciado en Servicio Social, Universidad de Concepción,

Chile. Doctor en Comunicación, Cambio Social y Desarrollo, Universidad Complutense de Madrid, España. Profesor-Investigador, UTA, Chile. e-mail: ngarrido@uta.cl.

## INTERCULTURAL EDUCATION IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL HUMANIZATION OF COLLEGE STUDENTS: INFLUENCES ON ACADEMIC ACHIEVEMENT

Paulina Martínez Pinto, Yanúa Ovares Fernández and Norman Garrido Cabezas

### SUMMARY

*This essay proposes interculturalism as a concept that revokes the monocultural structure imposed by the Nation-State, and complicates the relationship between culture, identity and migration that organize social life. Intercultural education in the process of humanization of tertiary education students is discussed, underlining academic performance as the pivotal*

*variable that does not favor the sociocultural and transitional considerations present in the students hosted by the University of Tarapacá, Chile. Finally, a critical reflection is made about the literature used in educational processes that marginalizes intercultural humanizing, transition, adaptation and sociocultural aspects, necessary for intercultural education.*

## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: INFLUÊNCIAS NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Paulina Martínez Pinto, Yanúa Ovares Fernández e Norman Garrido Cabezas

### RESUMO

*Propõe-se a interculturalidade como um conceito que revoga a estrutura monocultural imposta pelo Estado-Nação e complica a relação entre cultura, identidade e migração que organiza a vida social. A educação intercultural é discutida no processo de humanização de estudantes do ensino superior, revelando o desempenho acadêmico como a variável gravitacional que não*

*favorece as considerações socioculturais e de transição presentes nos alunos da Universidade de Tarapacá, Chile. Por fim, a reflexão crítica a literatura utilizada em processos educacionais que marginalizam os aspectos interculturais de humanização, transição, adaptação e sociocultural, necessários à educação intercultural.*

idóneos, para lo cual deben sortear situaciones académicas, personales y familiares. Por ello, plasmar este tema conlleva definirlo como un camino difícil cuya capacidad individual se sitúa en mantener la homeostasis de manera tal que puedan responder a los efectos de la transición y adaptación a la vida universitaria.

En el norte de Chile la interculturalidad denota una mirada direccionada hacia la educación, materia en la que apunta, principalmente, a compensar la diversidad de aprendizaje desde la cultura indígena rural andina. A pesar de la diversidad cultural en esta zona, no existe una referencia inclusiva y diversificada de la universidad local. En definitiva, la voluntad de la educación es reconocer la diversidad cultural presente, siendo este elemento una propuesta de una política educativa multi- o inter-cultural (McCarthy, 1994).

Desde esta perspectiva se comprende que las prácticas docentes interculturales requieren de una estrategia que permita hacerse cargo de una región (como la región de

Tarapacá) altamente heterogénea según la comuna y la localidad, a fin de reconocer la riqueza étnica y cultural que presenta la diversidad cultural (Collahuasi, 2010).

Ahora bien, desde la Universidad de Tarapacá, ubicada en el extremo norte de Chile, al ser la institución más importante del territorio, se debiera aplicar elementos interculturales, principalmente por la cantidad de estudiantes y por el conocimiento previo, cultural y tradicional que los estudiantes traen. En esa institución se cuenta con una población estudiantil de 8.547 estudiantes que se dividen entre las sedes de Arica (7.055) e Iquique (1.492), donde un tercio de esta población (32,03%) se adscribe o reconoce en alguna étnica indígena, siendo la etnia aymara predominante (26%) en la región (Mondaca *et al.*, 2017).

Debido a estos antecedentes, la educación intercultural actual es considerada y aplicada en contextos restringidos, exclusivamente para la educación indígena o para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los

estudios realizados en esta casa de estudios se basan en el desarrollo de la interculturalidad siguiendo la estadística de la población indígena o adscrita a alguna etnia, no así a la consideración de los diversos grupos.

Esta visión reduccionista genera tensiones y discordancias respecto al conocimiento y los saberes tradicionales de otros grupos poblacionales. Al abrir la perspectiva que la educación intercultural no se circunscribe solo al ámbito indígena surgen interrogantes: ¿Cómo se aplica la educación intercultural en diversos contextos? ¿Qué desafíos enfrentan las políticas sobre interculturalidad en relación con los procesos de humanización? ¿Permite la educación intercultural un trato diferenciado hacia los grupos sociales, más allá de las consideraciones étnicas?

### Contextualización de la Educación Chilena

Las universidades chilenas, al igual que la mayor parte de las instituciones educativas a

nivel global, atraviesan un periodo de transición originado por la expansión de la educación terciaria. La masificación sistémica de las y los estudiantes ha conllevado a un amplio interés por entender los cambios en la población estudiantil y la manera específica en que las instituciones de educación superior se hacen cargo de esta situación (Zapata *et al.*, 2018).

En ese contexto, las organizaciones de educación superior compiten por captar la mayor cantidad de estudiantes secundarios, quienes desean ingresar a la educación terciaria, ofreciendo por ejemplo incentivos económicos, carreras acreditadas que prometen una educación de calidad y un cuerpo docente altamente especializado, entre otros. Pero para alcanzar los objetivos institucionales y estudiantiles, son las universidades y los estudiantes quienes deben encargarse de desarrollar diversas estrategias para, por un lado, mantener cifras estables de retención estudiantil y, por otro, lograr afrontar el proceso de adaptación a la vida universitaria.

Desde la perspectiva psicosocial y sociocultural, el rendimiento académico es determinante puesto que su resultado depende de la conjugación de variables individuales/personales, sociales y académicas. La primera variable se refiere a la inteligencia, aptitudes, asistencia a clases, género y promedio de notas de enseñanza secundaria mediante el cual ingresó a la universidad. La segunda alude al entorno familiar, el contexto socioeconómico, las variables demográficas (sexo, edad, estado civil) y la escolaridad de los padres (Barahona, 2014). Y la tercera hace referencia a los aspectos académicos, los nuevos métodos de estudios, los aspectos culturales de la organización, la dedicación al estudio y las exigencias académicas propias del ámbito universitario.

Al conjugar estas variables se establece que el aspecto del rendimiento es un fenómeno multifactorial donde, desde la mirada de las autoras, las variables se asocian directamente y en una relación bidireccional con los aspectos de la adaptación y la diversidad. Un ejemplo concreto de este fenómeno se observa en grupos de estudiantes que participan cada año en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). De acuerdo con el Informe de Autoevaluación de la Universidad de Tarapacá (UTA, 2017), la mayoría de estudiantes que presentó la prueba no superan los 542 puntos de promedio. Otro aspecto que rescata este informe es que quienes presentan estas pruebas proviene de corporaciones municipalizadas y/o subvencionadas.

A nivel nacional y para ese mismo año, el Servicio de Información de Educación Superior (SEIS) indica dos aspectos importantes. Primero, un incremento observable del 42,9% en la matrícula, siendo que para el 2008, ingresaron 561.024 estudiantes y para el 2017 aumentó a 733.603. En segundo lugar, se resalta que los jóvenes entre 20 y 24 años se enfrentan a dificultades propias de la transición (tales como, choques culturales, procesos de adaptación, desarrollo

identitario, entre otros) al acceder a las distintas universidades en Chile.

Por su parte, diversos autores comprueban, mediante el uso de fuentes documentales institucionales primarias de la Universidad de Tarapacá, que el 90% de los jóvenes que provienen del sistema educacional municipalizado logran mantenerse en la casa de estudio, habiendo mejorado con gran esfuerzo sus hábitos de estudio, sentido de responsabilidad y motivación (Matus, 2013). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, el análisis documental también muestra que la deserción en la educación superior chilena en aquellos estudiantes que provienen de contextos vulnerables se da, principalmente, por sus desfavorables condiciones socioeconómicas y a los déficits de capital cultura heredado (González *et al.*, 2005; Canales y De Los Ríos, 2009; Meneses *et al.*, 2010).

Lo expuesto permite conocer no solo el notorio aumento de los estudiantes que ingresan a la educación terciaria, sino que son identificadas las situaciones socioculturales que enfrentan desde la educación intercultural, como por ejemplo, la observación de procesos de inclusión a un sistema de educación que obedece a estándares eurocéntricos que no responden a un desarrollo pertinente desde la perspectiva de los mismos pueblos y comunidades de procedencia de los estudiantes (Gutiérrez, 2019), como también las situaciones socioeconómicas y la herencia familiar (educación de los padres).

### **Discusión Teórica**

El concepto de educación intercultural, en una 'perspectiva amplia', permitiría comprender la complejidad cultural que posee cada región, la cual no se puede reducir a espacios rurales con población indígena, pues significa promover una mirada estática de la educación intercultural y, por lo tanto, productora de un sesgo a la hora de aplicar prácticas docentes pertinentes en las escuelas y con

sentido para los propios estudiantes (Moya, 2008).

El abordaje de la interculturalidad ha estado orientado en los últimos años a valorar la riqueza que se produce a partir de las relaciones entre diferentes grupos étnicos, con miras a disminuir y confrontar el racismo, la discriminación y la exclusión (Walsh, 2010). Este autor establece tres perspectivas desde las cuales visualizar la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica. La relacional se refiere a las relaciones e intercambios de prácticas, saberes, valores y tradiciones que se dan entre culturas, las cuales podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Desde la interculturalidad funcional se reconoce a la diversidad y diferencias culturales, buscando el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Finalmente, la perspectiva crítica indica que la diferencia se construye desde las bases, desde la misma gente que compone los distintos grupos culturales. Esto permitirá una transformación de estructuras, instituciones y relaciones sociales para construir las condiciones de ser, pensar, conocer y aprender nuevas formas de relaciones (Walsh, 2010).

De esta manera, reflexionar sobre las perspectivas de la interculturalidad significa establecer nexos entre lo educativo y lo social. Tal como indica Rojas (2014), la escuela debe ser considerada como un subsistema social y la sociedad un sistema orgánico, integrado y equilibrado de las relaciones sociales. Considerando esto, la organización educativa habilita las funciones que permiten el equilibrio del sistema de relaciones sociales, basadas en la interacción y la diferenciación. La escuela cumple una función de diferenciación y selección que conduce, en última instancia, a la asignación de posiciones de los individuos en la estructura social (Bonaf, 1998).

### **Lo Social y lo Educativo en la Educación Terciaria**

Desde estas perspectivas, la dimensión social de la

educación superior constituye uno de los elementos fundamentales y clave de las políticas universitarias en la actualidad. Las reformas de los últimos tiempos aspiran a consolidar organizaciones más inclusivas y abiertas, mientras tratan de aplicar y hacer compatibles dos principios clave: la equidad y la excelencia (Berlanga *et al.*, 2018). Para el caso de Chile ello es un desafío, a pesar de que los esfuerzos en esta materia no son nuevos. Sin embargo, es recién para el año 2015, cuando se consolida y materializan las políticas inclusivas en la educación terciaria, cuyos objetivos se orientan a permitir el acceso más igualitario y menos excluyente, con mejores y más oportunidades en el acceso a la educación. La segregación y la inequidad, aspectos que guardan directa relación con el rendimiento académico, continúan siendo un problema para el Estado-Nación, a pesar del trabajo que realiza este último, a través de la reforma educativa actual.

Verger *et al.* (2017) comentan que parte de la expansión y la reformulación de una política educativa permite considerar la importancia de la globalización, cuyo concepto no se centra únicamente en cuestiones situadas en la tecnología o la economía, sino en aquellos asuntos sociales identificados como conflictivos (problemas sociales) que repercuten en los elementos señalados (tecnología y economía). De esta manera, los problemas y necesidades de los colectivos se transforman en una presión hacia el Estado por la carga cultural en cada territorio; son hechos desarrollados por el proceso de globalización, que impacta directamente en la economía y también en la población, pero principalmente en las organizaciones educativas, puesto que son estas las que deben tomar las acciones necesarias para generar conciencia social en la población, con respeto, aceptación y tolerancia, de tal manera que se transforme en un espacio de inclusión significativa.

En esa línea las organizaciones educativas, dentro de las

políticas educativas, representan espacios que permiten el desarrollo y construcción del conocimiento, desde lo académico y desde lo organizacional. Tal como plantean Bourdieu y Passeron (1996), la acción pedagógica como relación educativa es objetivamente una violencia simbólica, sobre todo porque existe arbitrariedad cultural debido a las exigencias evaluativas y el desempeño estudiantil (Rojas, 2014).

Las consideraciones de Bourdieu y Passeron (2006) vislumbran la arbitrariedad cultural como una consideración impositiva basada en políticas educativas, cuyas normas internas regulan el campo y hábitos de los involucrados. Dicha apreciación no siempre es compartida por los grupos sociales, lo que queda reflejado en los movimientos sociales estudiantiles actuales, quienes no dejan de exigir sus derechos, denunciar las vulneraciones y transmitir su descontento por medio de movilizaciones y tomas de las instalaciones universitarias.

Bernstein (1989) explica que la forma institucionalizada de la reproducción cultural tiene efectos que se reproducen en la conciencia de los distintos grupos sociales (Rojas, 2014). De acuerdo con Rockwell (1997) la escuela, como institución, promueve o limita las posibilidades de aprender o producir cultura; estas oportunidades pueden verse influenciadas por los recursos inmediatos, la riqueza de ambientes académicos y las condiciones materiales de las casas de enseñanza.

Es así que, una cantidad importante de jóvenes que acceden a la escolaridad cada año, traen a cuestas una herencia familiar educativa débil y una situación socioeconómica desfavorable. Esta situación particular resulta limitante en todo lo relacionado con producir cultura, puesto que, sin importar las habilidades académicas que presenten, ingresan a establecimientos municipales que destinan sus esfuerzos a educar a aquellos estudiantes que provienen de contextos en su mayoría vulnerables. Instituciones

caracterizadas por el bajo costo de las subvenciones y matrículas y un bajo rendimiento, en comparación con los establecimientos de índole privado.

En definitiva, cuando los conflictos sociales trascienden a las acciones sociales se originan nuevas situaciones que las organizaciones y las políticas educativas deben considerar, porque repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Exigir equidad y excelencia no resulta adecuado cuando las situaciones de fondo (organizativas y políticas) no son consideradas comprendiendo que la calidad educativa responde a un proceso de enseñanza-aprendizaje sano, íntegro y equitativo, lo que no se refleja necesariamente en la realidad chilena.

Según Bonal (1998), existen transiciones entre el nivel macro de los cambios en las relaciones sociales al nivel micro de las formas de socialización, tanto en la familia como en la escuela. A nivel escolar pueden entonces analizarse la reproducción y cambio en las relaciones educativas (en el currículum, la pedagogía y la evaluación) como proyecciones de las relaciones de poder y de los principios de control que rigen la estructura social.

Es por esto que el ingreso a la universidad conlleva a un doble esfuerzo por parte de los estudiantes que se encuentran en esta situación, principalmente por el deber de hallar, de manera autodidacta y resiliente, las estrategias educacionales adecuadas para adaptarse a los nuevos desafíos académicos que les permita la retención universitaria.

### **Educación Intercultural: Más Allá de las Consideraciones Étnicas**

La educación intercultural se entiende mejor como un proyecto político y, como tal, abarca estrategias, instituciones, discursos y prácticas determinadas para hacer frente a una realidad intercultural (Grillo, 2007). Asimismo, la comprensión de la educación

(en el contexto de la educación superior) obliga a considerar aspectos multidisciplinarios, cuyo carácter multifacético de los fenómenos clasificados como multiculturales o interculturales vuelve imposible cualquier pretensión (Dietz y Mateos, 2011).

La necesidad de desarrollar una educación con orientación intercultural surge principalmente por los cambios en la diversidad cultural, producto del traslado de indígenas hacia las zonas urbanas y por el ingreso de inmigrantes al país, situación que conlleva a analizar las opciones educativas en materia de interculturalidad y multiculturalidad desde la visión pedagógica. De esta manera, las organizaciones educativas, en conjunto con el Estado, definen las estructuras que permiten la integración de los aspectos interculturales en la educación superior.

En consecuencia, la interculturalidad es la encargada de reconocer la diversidad cultural, ya que son las organizaciones educativas quienes (por medio de las políticas públicas) estructuran su quehacer en favor de la discriminación positiva e inclusión. Sin embargo, los movimientos sociales se reivindican al querer ser reconocidos como grupos con identidades diversas; situación compleja, puesto que las instituciones no siempre están dispuestas o preparadas para enfrentarlos.

Es por esto que la cultura se define como un elemento de significación, lógicas y mecanismos que permiten desenvolverse en la vida cotidiana. Lo cultural y la diferenciación cultural en espacios institucionalizados, como la Universidad, son amplios. Sin embargo, se reconoce que las políticas educacionales que conforman la diversidad cultural en Chile se han enfocado en una perspectiva únicamente indígena, tal es el caso de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde se niega la posibilidad de aplicar estas prácticas interculturales en espacios académicos complejos y no exclusivamente asociados a lo étnico,

sino ampliando las consideraciones al contexto académico, principalmente por la desconsideración de los elementos socioculturales sujetos a los grupos étnicos.

Lo anterior implica vincular el conocimiento científico y teórico con los aspectos cosmovisionarios e inclusivos, a fin de aportar al desarrollo identitario, al reconocimiento cultural, el apego a las raíces y la aceptación a las realidades personales, que conlleve al aumento de la motivación de los estudiantes, dando paso no solo a un conocimiento significativo, sino también al éxito académico.

Ello supone aplicar enfoques integrales, puesto que la parcialidad de los enfoques que se utilizan en la actualidad en la educación intercultural no responde a dimensiones que se vinculen directamente con lo social y la situación histórica local. Por ende, la participación ampliada de los agentes sociales en el proceso formativo especializado resulta limitada, situación que pudiera influir en el rendimiento académico de los involucrados.

Visto de esta manera, la educación en estos espacios se constituye como el principal mecanismo reproductor de la cultura dominante, la que forma el tipo de sujeto y actor social que debe ser parte de manera funcional a un sistema social mayor. Desde esta perspectiva, se deduce la coexistencia de diversos sistemas simbólicos o culturales dentro del sistema social, siendo la educación, con la educación inicial como su institución más representativa, la que cumple el rol de estandarizar en base a patrones conductuales, morales y éticos sobre los sujetos que ingresan a sus filas.

El sistema social mayor (la institución de educación) representa un espacio regulador de las prácticas pedagógicas docentes que guían el aseguramiento de la calidad en la educación. Pero no solo las políticas institucionales son fundamentales en este proceso, sino también la consideración del conocimiento previo y las

experiencias docentes que permiten un desarrollo adecuado de sus prácticas, a pesar del desconocimiento sobre los conceptos interculturales. Aquí, la apropiación de los sentidos toma relevancia, no solo por la adquisición del conocimiento para su adecuada transmisión, sino también para el desarrollo cultural e identitario de los grupos diversos que buscan instruirse.

Desde la interculturalidad, las trayectorias de los estudiantes, así como las institucionales, son determinantes para hablar de un proceso intercultural adecuado, puesto que permiten observar, por medio de las prácticas, apropiación, negociación, producción y reproducción cultural, los elementos que representarían las acciones de inclusión educativa. Por lo tanto, la producción del conocimiento especializado, llevado a cabo por el profesor en los diferentes espacios educativos, se encuentra regulado por las políticas institucionales particulares, que, con sus actores, definen y establecen los estados culturales propios.

En este marco, se puede sostener que el realce y la presencia de disciplinas que se vinculan a las ciencias sociales fueron las responsables de incorporar factores culturales para analizar, desde una nueva óptica, aquellos fenómenos e interacciones sociales ocurridas en la institución educativa. Para fines de la década de los 70 y hasta la década de los 80, proliferaron los estudios sociológicos y antropológicos de carácter cualitativo en el ámbito educativo, fundamentalmente en países como Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia (Goetz y Lecomte, 1988), centrándose en el estudio de las instituciones educativas modernas, consideradas como fenómenos culturales completos.

Así es como la investigación educativa ha alcanzado un nivel de importancia dentro de los círculos académicos e investigativos actuales, ya que para la educación, el aula representa un ámbito importante que durante bastante tiempo estuvo

olvidado y es donde todas las instituciones de financiamiento se dedican a esta creciente actividad (Delamont y Hamilton, 1978). Desde la década del 70 del siglo pasado algunas organizaciones de investigación educativa han ampliado sus perspectivas investigativas, relevando temas como la subjetividad de los actores sociales que intervienen dentro de las instituciones escolares (estudiantes, docentes, familias), educación y sociedad civil.

De acuerdo a la descripción anterior y tomando en cuenta los diversos sistemas culturales que interaccionan en la sociedad, es preciso discutir sobre la multiculturalidad, la interculturalidad y la inclusión. Es evidente que las tres acepciones comparten elementos comunes en su definición, como una manera de aludir a la diferencia y la diversidad, en vez de hablar de uniformidad cultural (Geertz, 1994; Walsh, 1998; Guerrero, 1999; Bokser, 2006; Gutiérrez, 2006). Lo anterior se puede desglosar en conceptos como raza, clase social, género, lenguaje y cultura, entre otros, y por lo tanto esta noción no se limita únicamente al ámbito étnico, aunque el término se usa más en relación con la raza (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Si bien existen distintos modelos de educación en espacios interculturales, la forma de abordar la diversidad en la región de Tarapacá estaría enfocada a comprender a esta sociedad como bicultural; por lo tanto, el tratamiento a lo diferente estaría centrado en lo étnico. Muestra de ello es la Ley Indígena n° 19.253 de 1993, cuyo objetivo es el de incluir a los diversos grupos étnicos como nuevos actores sociales y políticos (sujetos con derechos y deberes), y el surgimiento de la educación intercultural bilingüe (EIB) propuesta en esta misma ley, que viene a fortalecer la reforma educativa chilena iniciada en 1990.

De acuerdo a lo anterior, se produce una confusión de horizontes al momento de hablar de educación intercultural, entendiéndose ésta como la única

forma de valorar la cultura propia y la de los otros, a partir del diálogo de distintas formas de estar en el mundo, lo que Bhabha (1994) denomina 'tercer espacio', lo 'inter' dentro del diálogo cultural, articulando saberes entre sujetos y grupos culturalmente diferentes. Para Rivera (1999) el centro problemático de la interculturalidad no se sitúa solamente en las poblaciones nativas indígenas, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de otros grupos culturales.

Las investigaciones en la materia de la inclusión y la interculturalidad dan cuenta de las 'minorías' étnicas y la migración en ambientes interculturales. Esto implica una especial atención en la aplicación de acciones para implementar en los sistemas educativos, tal como la integración (interculturalidad a la migración) que permita hacer efectiva la inclusión (Mondaca Rojas y Gajardo Carvajal, 2015). Sin embargo, hoy se considera la atención de estudiantes con discapacidad quienes participan en aulas regulares, por lo que el concepto intercultural se ha ampliado, puesto que cuando se atiende la diversidad de todos los participantes, disminuye la exclusión social, cualquiera que sea (étnica, de raza, religiosa, de género, discapacidad, entre otras) dando paso a una real inclusión (UNESCO, 2008)

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la pertinencia de la educación intercultural implementada en la región de Tarapacá, como también en sectores denominados urbanos-populares (Moya, 2008), rurales y naturalmente, étnicos. Así, debería concentrarse la discusión e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en los contextos socioculturales a nivel personal, social, familiar y específicos, con competencias de los profesores, cuyas metodologías pedagógicas consideren determinar los aspectos que influyen en el rendimiento académico y de esta manera abordar el fenómeno en pro de mejorar esta situación.

Por otra parte, habría que detenerse también en el proceso de aprendizaje de los adolescentes, sobre los elementos sociales y culturales que inciden en sus significaciones sociales, sus modos de ver la universidad y la educación; los porqués y para qué de las labores y obligaciones académicas (Moya, 2008).

De esta manera, los jóvenes de Educación Superior no son tablas rasas. Por el contrario: llegan a la institución educativa con un sinnúmero de conocimientos previos, creencias, valores, costumbres, tradiciones, cosmovisiones, normas y hábitos. Sin embargo, ubicados en el entorno educativo pareciera que todos ellos se inician como novatos y se debe enseñar todo a los alumnos, obviando toda la rica, diversa y variada experiencia que traen (Parra, 1998). Según Godenzzi (1996) la interculturalidad debiera ser pensada menos como sustantivos y más como verbo de acción, lo cual nos lleva a entender que esta acción no está supeditada solamente a lo rural indígena; más bien es una acción que comprometa a toda la sociedad.

Para el caso de la educación intercultural en la región, se puede denotar una direccionalidad de la educación intercultural por parte de la institución educativa chilena que apunta principalmente a una política compensatoria, donde la asistencialidad a la diversidad de aprendizaje es registrada, pero desde el punto de vista intercultural indígena rural andino de poblados de altura, señalando la presencia de una ruralidad de un piso ecológico elevado a la costa y a la depresión intermedia. Sin embargo, no existe una referencia unificadora, inclusiva y diversificada de la universidad, a pesar de la diversidad cultural de estas zonas. McCarthy (1994) plantea al respecto que la educación es un esfuerzo por reconocer la diversidad cultural presente y como objetivo último debe ser una propuesta de una política educativa multi o intercultural.

Lo expuesto da luces de cómo es tratada la interculturalidad en las prácticas docentes de los espacios educativos multiculturales. Según el estudio realizado acerca de la brecha educacional en la región de Tarapacá por la Fundación Educativa Collahuasi (Collahuasi, 2010), una estrategia debe hacerse cargo de una región altamente heterogénea según la comuna y la localidad de la que se está hablando, por lo que plasmar un territorio significa reconocer la riqueza étnica y cultural, representada por la diversidad cultural que estaría teniendo incidencia directa en lo que ocurre dentro del aula y en los resultados académicos de los alumnos, sobre todo porque los profesores dicen no estar capacitados para esa situación ya que no están preparados para el trato diferenciado hacia los estudiantes, considerando a los grupos diversos, principalmente para tratar temas de género, discapacidad y cosmovisión.

Esta situación problemática repercute en la capacidad para comprender una sociedad que asuma su carácter multi- e inter-cultural y que establezca relaciones de cooperación entre sus diversas culturas con el fin de entender y enfrentar de mejor manera sus problemas de desarrollo, que no afectan solo a la población originaria o indígena. Entonces, se infiere la coexistencia de diversas expresiones culturales dentro del sistema social regional y, por ende, es preciso visibilizar estas diferencias con el propósito de dar respuestas en el currículo a otras expresiones culturales inclusivas, lo que incidirá positivamente no solo en las prácticas docentes, sino también en el rendimiento académico.

### **Proceso de Humanización Educativa en Estudiantes Universitarios**

Los y las estudiantes universitarios son jóvenes que se encuentran en un proceso de transformación, desarrollo,

transición y cambio, puesto que van experimentando e incorporándose bajo las nuevas experiencias. De la misma manera, avanzan en las etapas propias de la vida, y con esto el proceso de maduración y búsqueda de una identidad, que incorpora los elementos culturales asociados al contenido experiencial e histórico. Este proceso de transición es complejo, puesto que conlleva a reajustes y procesos de adaptación a la vida universitaria, lo que se resume en una experiencia estresante para los estudiantes, la que no tienen limitantes en cantidad, por lo que las transiciones resultan ser procesos de asimilación y evaluación continua, interrelacionados entre sí (Figuera y Torrado, 2015).

El asunto de cambio responde también al proceso de humanización en la educación, cuya mirada cultural considera articular la biología con la evolución de las personas. Esto significa pensar en la esencia de los seres humanos y su propia existencia, situación que complejiza el cuestionamiento existencial, debido a la relación hacia la capacidad de adaptación que presentan los sujetos (García, 2018). Asimismo, los estudiantes universitarios tienen necesidades culturales y educativas consideradas como básicas, cuyos elementos permiten hacer frente al complejo proceso de cambio, sea este biológico, social o cotidiano.

De lo anterior se comprende cómo la cultura socializadora es la que permite que el estudiantado de educación terciaria encuentre (por medio del constante movimiento y razonamiento) estructuras que, así como se originan, se rompen bajo el aspecto natural del pensamiento, o sea, los sucesos de apertura y cierre. Son estos procesos los que permiten identificar cuestiones como el fenómeno en sí y sus propios cambios de postura y de pensamiento. Tal como plantea Zemelman (2012), el sujeto es dinámico y está dado por el movimiento en un tiempo y espacio que lo limita pero que, a la vez, les permite acceder a nuevas experiencias por

parámetros limitantes y estructurales.

Este grupo de jóvenes responde a sus propias necesidades de tal manera que logre considerar las acciones necesarias que permitan satisfacer las necesidades originadas y en donde las consideraciones culturales son fundamentales para desarrollar dichas acciones. Al respecto, García (2017) comenta sobre la necesidad inherente de los seres humanos por sobrevivir y la forma de hacerlo es justamente por medio de la cultura, por lo que determina que existe una necesidad cultural para satisfacer las necesidades; por lo tanto, son los propios estudiantes quienes deben llevar a cabo actos en su entorno social que los relacionen directamente con el sentido de 'corporeidad', comprendiendo que las personas se acercan a los centros educacionales por una necesidad cultural, llevando consigo una cultura corporal, que los conduce a buscar una formación cultural, ser guiados o estructurados en sus comportamientos. En consecuencia, la educación les permite a los seres humanos regular la vida en sociedad.

Siguiendo esa línea argumentativa, la educación es considerada un ente unificador de las ciencias humanas y regulador de los comportamientos humanos; por lo tanto, se considera como un elemento integral relevante en el proceso humanizador, puesto que aglutina las prácticas culturales que permiten trascender.

La articulación de lo semántico permite reflexionar y comunicar sobre los sucesos de interés que, para efecto de este análisis, buscan comprender la evolución de los estudiantes en el proceso educativo y su relación con los aspectos asociados al rendimiento académico. Esto lleva a considerar el proceso ontológico como una representación del proceso humano, del crecimiento y el desarrollo.

Para analizar los procesos personales educativos de los estudiantes, es fundamental comenzar por la comprensión del desarrollo ontológico de estos, sumado de allí en

adelante a las experiencias e historias cargadas de elementos culturales que son las que comienzan a estructurar su andar. Asimismo, se incorpora un sinnúmero de determinantes que pueden influir en el rendimiento académico, que se sitúan en lo que Bourdieu y Passeron (1996) definen como el hábitus y el campo, donde se conjugan las estructuras sociales por medio de las estructuras dialécticas, considerando la influencia de la edad, grupos sociales y género, así como también la red de relaciones entre las posiciones objetivas que se presentan en el ámbito universitario (Ávila, 2005). De esta manera, son los estudiantes universitarios los que conjugan constantemente sus situaciones, sean personales, sociales y/o académicas; conjunciones que agrupan aspectos determinantes en el rendimiento por un lado y la continuidad de sus estudios por otro, por lo que hablar de rendimiento académico significa visualizar un fenómeno multifactorial.

En definitiva, son aquellas organizaciones de formación inicial que no responden a cuestiones relacionadas con la calidad educativa y con la educación multicultural, las que obstaculizan el proceso de humanización adecuado en los estudiantes. Esto es debido a factores que repercuten durante la vida universitaria, donde existen serias dificultades en la adaptación y aceptación a las exigencias académicas propias de la educación superior, como organizar sus tiempos de estudios, encontrar métodos de estudios adecuados, iniciar nuevas relaciones sociales, y adecuarse a las diferentes prácticas docentes aplicadas en el aula por los profesores.

Desde las trayectorias educativas existen aspectos del ambiente económico, social, político y cultural, tales como el barrio de donde se proviene y la herencia familiar educativa de los padres (Shonkoff y Phillips, 2000). Estos elementos dan forma a la teoría reproductiva de la escuela propuesta por Bourdieu, cuyos postulados se asocian a los

elementos socioeconómicos y culturales en la producción de brechas educativas en los diferentes sectores sociales y expansión del sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 1964; Treviño *et al.*, 2016).

La anterior afirmación resume que los espacios educativos contienen una diversidad y heterogeneidad académica que necesita atención, por lo que hacer frente a la heterogeneidad significa, necesariamente, aplicar diferentes estrategias, siendo una de ellas es la construcción de rutas o trayectorias académicas diferenciadas, las que resultan ser el resultado de acciones externas e internas de la escuela (Treviño *et al.*, 2016). En este sentido el proceso de elección de la institución de educación superior, la implicancia de la familia en ese proceso y la estructura del sistema educativo provocan movimiento en las trayectorias de los estudiantes que, si bien resultan ser ajenas a la institución, logran ser vinculantes.

Para el caso de Chile, las trayectorias se han basado en el análisis de la culminación de los estudios (permanencia y deserción), cuya influencia está dado por factores externos e internos de la institución de educación que explicarían el proceso de transición (Treviño *et al.*, 2016). En consecuencia, podrían explicar la vinculación de los estudiantes en espacios educativos diversos, como también aspectos relacionados al rendimiento académico.

Desde esta perspectiva, la transición y el traslado de los estudiantes a un nuevo ambiente educativo que engloba mayores desafíos académicos, según Zamora (2011) podría repercutir negativamente en el rendimiento académico si no logra atravesar exitosamente el proceso de adaptación, así como también encontrar el equilibrio entre la nueva vida universitaria y el resto de sus actividades, sociales, familiares, individuales y hasta laborales. Ahora bien, esta situación negativa se asienta en aquellos grupos con desventajas económicas, por lo que el

fenómeno de transición es asociado al derecho de la educación, más que a la generación de nuevas oportunidades (Rumberger y Larson, 1998; Laurroulet, 2011; Román y Perticará, 2012).

### Reflexiones finales

Luego de analizar la interculturalidad y el desarrollo humanizador en el proceso educativo de los y las estudiantes, es importante situarse en dos aristas: primeramente, en las consideraciones institucionales para orientar la formación inicial y académica de los profesionales de la educación que reciben en sus aulas de educación superior a una importante cantidad de la población juvenil de grupos diversos. En segundo lugar, reformular la comprensión del concepto intercultural en materia educativa como parte de la propuesta curricular, puesto que existe una direccionalidad que impide describir y acotar los elementos que sirven de guía en el proceso intercultural. Ambos elementos son causales, puesto que al reorientar el compromiso institucional y el currículum en la formación de los futuros profesionales y en la del docente, se podrá no solo incorporar las prácticas interculturales, sino también facilitar el proceso de transición y adaptación a la vida universitaria, que se cree permitirá mejorar las puntuaciones académicas de los y las estudiantes.

Es preciso evaluar los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad que se plantean desde la propuesta curricular en los espacios de educación superior, comprendiendo las dificultades que presentan los profesionales del área, puesto que no se encuentran formados en orientación intercultural. Por ello se debe establecer una mirada comprensiva de la temática que pueda ser sistematizada y cuyo propósito debe orientarse a responder al componente inclusivo y desestructurar la tan arraigada orientación étnica en esta materia.

Por otra parte, es importante considerar el cuestionamiento teórico de las disciplinas, las que no resuelven por sí mismas las problemáticas y diferencias entre los tipos de educación existente en el Norte de Chile. Por el contrario, nuevas discusiones y problemáticas surgen producto de los conceptos basados en el uso que tiene la noción de la interculturalidad y la multiculturalidad en la educación. Sin embargo, existe un amplio desconocimiento sobre las diferencias conceptuales y contextuales en los niveles disciplinarios.

Desde la mirada del rendimiento académico, Apple (2018) señala que en las escuelas es evidente la brecha en términos de rendimiento académico, encasillamiento de los estudiantes y ataque a todo contenido multicultural crítico. Por ello, triangular los elementos situados en los aspectos interculturales y humanizados como determinantes del rendimiento académico multifactorial es urgente, pues significa considerar las situaciones socioculturales, históricas, culturales y biológicas en contextos académicos, sociales, personales y también familiares, algo que la realidad intercultural de las instituciones de educación superior no considera.

De aquí surge la necesidad de establecer espacios de comunicación con participación de autoridades, profesores y estudiantes que permitan reflexionar respecto de las cuestiones culturales, sujetas no tan solo a la diversidad cultural, sino más bien al desarrollo de la identidad, sentido de pertenencia y al trato diferenciado hacia los estudiantes que componen los grupos sociales diversos. Estas son las acciones que permitirían orientar una verdadera educación intercultural en los contextos universitario.

### REFERENCES

Apple M (2018) *¿Puede la Educación Cambiar la Sociedad?* LOM. Santiago, Chile. 280 pp.

Arias K, Quintriqueo M, Valdebenito V (2018) Monoculturalidad en las

prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en la Araucanía, Chile. *Educ. Pesq.* 44: e164545.

Ávila M (2005) Socialización, educación y reproducción cultural, Bourdieu y Bernstein. *Rev. Interuniv. Formac. Profes.* 19: 159-174.

Barahona P (2014) Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estud. Patagón.* 40: 25-39.

Berlanga V, Figuera M, Pons E (2018) Modelo predictivo de persistencia universitaria: alumado con beca salario. *Educación XXI* 21: 209-230.

Bernstein B (1989) *Clases, Códigos y Control: hacia una teoría de las transmisiones educativas* vol I, Madrid: AKAL universitaria. 232 pp.

Bhabha H (1994) *El Lugar de la Cultura. Manantial.* Buenos Aires, Argentina. 308 pp.

Bonal X (1998) *Sociología de la Educación.* Paidós. Barcelona, España. 240 pp.

Bokser J (2006) Globalización diversidad y pluralismo. En Gutiérrez D (Comp.) *Diversidad y Multiculturalismo. Perspectivas y Desafíos.* Siglo XXI. México. pp. 79-102.

Bourdieu P, Passeron JC (1964) *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura.* Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. 189 pp.

Canales A, De Los Ríos D (2009) Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calid. Educ.* 30: 50-83.

Collahuasi (2010) Estudio de brechas Educación y trabajo: Perspectivas de desarrollo Tarapacá 2010-2020. Fundación Educacional Collahuasi. Iquique, Chile. [http://198.41.40.173/images/collahuasi/documentos/Informe\\_Final\\_Brechas\\_Tarapac%C3%A1\\_Sep2010.pdf](http://198.41.40.173/images/collahuasi/documentos/Informe_Final_Brechas_Tarapac%C3%A1_Sep2010.pdf) (Cons. 09/09/2018).

Delamont S, Hamilton D (1978) Investigación en el aula: Una crítica y un nuevo planteamiento. En Stubbs M, Delamont S (Comps.) *Las Relaciones Profesor-Alumno.* Oikos-Tau. Barcelona, España. pp. 15-33.

Dietz G, Mateos L (2011) *Interculturalidad y Educación, Interculturalidad en México: Un Análisis de los Discursos Nacionales e Internacionales en su Impacto en los Modelos Educativos Mexicanos.* SEP. México. 259 pp.

Figuera G, Torrado M (2015) El proceso de adaptación y los resultados en el primer año de

- universidad. En Figuera P (Ed.) *Persistir en la Universidad: De la Investigación a la Acción*. Laertes. Barcelona, España. 113-138 pp.
- García J (2017) Los cuerpos van a la escuela, un favor que nos hace nuestro cerebro. *Rev. Educ.* 376: 9-32.
- García J (2018) Por echar una mano nos hicimos humanos sin mediar palabra. *Bordón Rev. Pedagog.* 70: 11-23.
- Geertz C (1994) *Conocimiento Local: Ensayos sobre la Interpretación de las Culturas*. Paidós. Barcelona, España. 304 pp.
- Godenzi J (1999) Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento. *Bull. Inst. Franc. Études Andines* 28: 323-328.
- Goetz J, Lecomte P (1988) *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Morata. Madrid, España. 280 pp.
- González L, Uribe D, González S (2005) *Estudio sobre la Repitencia y Deserción en la Educación Superior Chilena*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. 54 pp.
- Grillo R (2007) An excess of alterity? Debating difference in a multicultural society. *Ethnic Racial Stud.* 30: 979-989.
- Guerrero P (1999) Aproximaciones conceptuales y metodológicas al conflicto social. En Ortiz P (Comp.) *Comunidades y Conflictos Socioambientales. Experiencias y Desafíos en América Latina*. AbyaYala. Quito, Ecuador. pp. 35-88.
- Gutiérrez D (2006) El espíritu del tiempo, del mundo diverso al mestizaje. En Gutiérrez D (Comp.) *Multiculturalismo. Desafíos y Perspectivas*. Siglo XXI. México. pp. 9-22.
- Gutiérrez S (2019) De la educación superior convencional a la educación superior intercultural. *Rev. Univ. Caribe* 23(2): 55-64.
- Kincheloe J, Steinberg S (1999) *Repensar el Multiculturalismo*. Octaedro. Barcelona, España. 320 pp.
- Matus L (2013) La construcción de una identidad docente: ¿Un desafío para la política educativa? *Exitus* 3: 75-87.
- Mccarthy C (1994) *Racismo y Currículum. La Desigualdad Social y las Teorías y Políticas de las Diferencias en la Investigación Contemporánea sobre la Enseñanza*. Morata-Paideia. Madrid, España. 171 pp.
- Meneses F, Rolando R, Valenzuela M, Vega M (2010) *Ingreso a la Educación Superior. La Experiencia de la cohorte De Egreso 2005*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) y División de Educación Superior del MINEDUC. Santiago, Chile. 12 pp.
- Mondaca Rojas C, Gajardo Carvajal Y (2015) Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino* 47: 3-6. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200001>.
- Mondaca C, Rojas A, Siales C, Sánchez E (2017) Inclusión adscripción e identidad étnica en estudiantes de la Universidad de Tarapacá, Frontera Norte de Chile. *Diálogo Andino* 53: 139-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200139>.
- Moya M (2008) El sentido de la educación formal en jóvenes urbanos populares de la comuna de Lo Espejo. *Rev. Iberoam. Educ.* 46: 1-12.
- Parra M (1998) La Etnografía de la Educación. *Rev. Epistemol. Cinta Moebio* 3: 64-81.
- Quintriqueo S, Mcginty M (2009) Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Estud. Pedagog.* 35: 173-188.
- Rivera C (1999) Anotaciones fragmentarias en torno a la interculturalidad. En García B (Comp.) *Encuentro México-Bolivia sobre cultura Identidad y Globalización*. Umaphajsi. La Paz, Bolivia. pp. 104-114
- Rockwell E (1997) La dinámica cultural en la escuela. En Alvarez A (Coord.) *Hacia un Currículum Cultural: La Vigencia de Vygotski en la Educación*. Infancia y Aprendizaje. Madrid, España. pp. 21-38.
- Rojas A (2014) Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Rev. Educ.* 38: 33-58.
- Román M, Perticará M (2012) Student mobility in low quality schools: Segmentation among the most vulnerable students. *Estud. Econ.* 39: 159-177.
- Rumberger R, Larson K (1998) Student mobility and the increased risk of high school dropout. *Am. J. Educ.* 107: 1-35.
- Shonkoff JP, Phillips DA (2000) From neurons to neighborhoods. The science of early childhood development. *J. Acad. Child Adol. Psych.* 41: 625-626.
- Treviño E, Fraser P, Meyer A, Morawietz L, Inostroza P, Naranjo E (2015) *Factores Asociados al Aprendizaje*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Unesco. Santiago, Chile. 184 pp.
- UTA (2017) *Informe de Autoevaluación*. Universidad de Tarapacá. Chile <https://www.uta.cl/web/site/artic/20170717/asocfile/20170717030658/informe.pdf> (Cons. 02/08/2018).
- UNESCO (2008) La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. *48 Conf. Internac. Educación.* 25-28/11/2008. Ginebra, Suiza.
- Verger A, Lubienski C, Steiner G. (2017) The emergence and structuring of the global education industry. En Verger C, Lubienski C, Steiner G (Coords.) *The Global Education Industry*. Routledge. Nueva York, EEUU. pp. 325-340
- Walsh C (1998) La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Rev. Ecuat. Hist.* 12: 119-128.
- Walsh C (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña J, Tapia L, Walsh C (Comps) *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia. pp. 75-96.
- Zapata G, Leihy P, Theurillat D (2018) Compromiso estudiantil en educación superior: adaptación y validación de un cuestionario de evaluación en universidades chilenas. *Calid. Educ.* 48: 204-250.
- Zamora G (2011) Movilidad escolar en Chile. Análisis de las implicancias para la calidad y equidad de la educación. *Est. Pedagog.* 37: 53-69.
- Zemelman H (2012) *Los Horizontes de la Razón I. Uso Crítico de la Teoría; Dialéctica y Apropiación De Presente*. Anthropos. Barcelona, España. 256 pp.