

Conducta lectora intercultural: interpelando realidades educativas multiculturales

Cross-cultural reading behavior: interpellating multicultural
educational realities

Luis Enrique Pincheira Muñoz* y
Blanca Elena Cifuentes Jéldrez**

RESUMEN

Este artículo se relaciona con la conducta lectora intercultural y su propuesta en las realidades educativas multiculturales municipales. El objetivo es argumentar que la conducta lectora dada en un contexto intercultural potencia y propone el conocimiento comprensivo, y establece igualdad y valoración con las distintas expresiones culturales. Para ello, se llevó a cabo un diseño metodológico de revisión documental crítica, a través del análisis de contenido, cuya técnica nos permitió discernir el sentido que transmite un texto identificando inicialmente las palabras clave o temáticas que mejor lo representa o sintetiza, para luego registrar la forma en que estas se muestran en los textos analizados. Finalmente, el trabajo sugiere que a través del lenguaje oral y escrito del estudiantado se puede no solo favorecer la conducta lectora, sino contribuir a la formación de lectoras y lectores críticos capaces de respetar culturalmente a un otro diferente. Por ello hablamos de lectura intercultural.

Palabras clave:
Conducta lectora,
realidades
educativas
multiculturales,
migración, lectores
interculturales,
práctica lectora
intercultural.

* Doctor en Educación, Universidad Academia Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Investigador de la Red de Educadores para Iberoamérica Cali-Colombia. Director de Línea de Investigación Interculturalidad Crítica, Decolonialidad en el Ámbito Socioeducativo. Contacto: pincheira.luis@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1413-1170>

** Doctora © por la Universidad del País Vasco, Leioa, España. Máster Universitario en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas por la Universidad del País Vasco, Leioa, España. Contacto: bcifuentes00@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6816-8756>

ABSTRACT

This article is related to intercultural reading behavior and its proposal in municipal multicultural educational realities. The objective is to argue that reading behavior in an intercultural context promotes comprehensive knowledge, equality, and appreciation for diverse cultural expressions. To achieve our aim, we conducted a critical documentary review using content analysis methodology. This technique helped us to understand the message conveyed by a text by first identifying keywords or themes that best represent or summarize it. Afterward, we registered how these keywords or themes are portrayed in the analyzed texts. The research indicates that by encouraging students to use both oral and written language, we can promote reading habits and help develop critical readers who respect other cultures. This is referred to as intercultural reading.

Keywords:
Reading behavior,
multicultural
educational
realities, migration,
intercultural
readers,
intercultural
reading practice.

Introducción

Es importante tener en cuenta que Chile implementó una Política Nacional de Lectura y Libros hace 20 años, lo que representa algunos avances importantes en el seguimiento, promoción y accesibilidad de la lectura.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE, 2022), Chile presenta competencias de comprensión lectora por debajo de la media de los 35 países que conforman la organización, y se ubica en el 20 % inferior del ranking, aunque se han evidenciado progresos en educación en los últimos años conforme a la implementación del plan Leo Primero (2019), dirigido a niños y niñas para aprender a leer en el nivel de primero básico, destacando la conciencia fonológica y la comprensión auditiva.

Por otra parte, en estas dos décadas, en Chile, se ha incrementado el flujo migratorio, y su integración en el ámbito educativo municipal ha sido un proceso de dulce y agraz. El Ministerio de Educación (Mineduc, 2021) manifiesta que en el año 2021 la matrícula de personas extranjeras ascendía a 192.040 estudiantes; en esta misma línea, el informe n° 2 del Servicio Jesuita Migrante (2020) en su resumen ejecutivo indica:

Según datos del SIGE del Ministerio de Educación, los y las estudiantes migrantes han pasado de constituir un 0,6 % de la matrícula total en 2014, a ser un 4,4 % en 2019, aumentado en un 615,6 % en dicho período. Entre los años en que más se incrementó fue entre 2015 y 2016, donde prácticamente se duplicó. (p. 3)

Esta investigación documental reflexiona sobre tópicos o temáticas relacionadas con las realidades educativas multiculturales, la conducta lectora, la formación de lectores y lectoras interculturales y la práctica lectora intercultural. Por último, el trabajo plantea una discusión y, a su vez, interpela el actual currículum nacional en relación con la conducta lectora dominante, resaltando –desde lo local a lo global en el campo de la educación– la necesidad de implementar desde las políticas públicas educativas el abordaje de la conducta lectora de forma intercultural, lo que responde a la complejidad de estudiantes migrantes y de pueblos originarios que ocupan las aulas chilenas de los diferentes niveles educativos municipales.

Metodología

Este artículo de revisión, documental crítico, aborda la gestión del conocimiento y pretende aportar argumentos a través del análisis bibliográfico, mediante el uso de la metodología cualitativa que, en palabras de Flick (2004), pone énfasis en el valor de los procesos reflexivos que las y los investigadores realizan sobre sus investigaciones, ya que estos son cruciales para la generación de nuevos conocimientos. El enfoque cualitativo examina fenómenos desde una variedad de ángulos y enfoques, y en términos de contenido se analizan las contribuciones teóricas de investigaciones anteriores que involucran realidades educativas interculturales inclusivas, conducta lectora, formación de lectores interculturales y práctica lectora intercultural.

Utilizamos un muestreo criterial conveniente a la hora de elegir los documentos que, según Flick (2007), respondería a: “selección de aquellos casos o información son los más fácilmente accesibles bajo determinadas condiciones” (p. 83). El trabajo consideró las siguientes fases: definición del problema y recopilación de información; organización de la información; y análisis de datos que conformaron el proceso investigativo.

La primera etapa consistió en una búsqueda exhaustiva de la literatura utilizando palabras clave en buscadores académicos: Web of Science, Scopus, SciELO, Google Académico y en la web de documentos oficiales de la República de Chile, también documentos internacionales, libros y tesis doctorales; de esa selección documental nos encontramos con que algunos de los textos tenían un carácter más informativo que académico. De acuerdo con lo anterior, la revisión bibliográfica arrojó un total de 70 informes, aplicando los siguientes criterios de inclusión y exclusión que se mencionan a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 1.
Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos académicos empíricos y/o teóricos que abordan las temáticas transversales	Artículos académicos empíricos y/o teóricos que abordan aportaciones teóricas de estudios precedentes, anteriores al 2010
Organismos internacionales y nacionales, autores/as, tesis doctorales que abordan las temáticas transversales	Artículos académicos empíricos y/o teóricos que abordan el uso de la literatura que se relaciona con migración específicamente
Año de publicación entre el 2010 y 2022	

Fuente: Elaboración propia, 2023.

La segunda fase fue la organización de la información de acuerdo con los siguientes tópicos que los y las autores se plantearon desde el inicio: realidades educativas multiculturales; conducta lectora; lectores interculturales; práctica lectora intercultural.

Concluimos con la tercera fase, en la que el análisis de la documentación se realizó mediante la técnica de análisis de contenido; dicha información se organizó en los siguientes temas: realidades educativas multiculturales; comportamiento lector; lectores interculturales; y práctica lectora intercultural (Flick, 2007). Este método permite determinar el significado que transmite un texto, identificando inicialmente palabras clave que mejor representen o sintetizen nuestro objetivo planteado, relacionado con la dificultad de implementar conductas lectoras interculturales en los escenarios educativos con estudiantes de diversidad cultural. Luego de ello se registra la forma en que estas unidades se presentan en los textos analizados. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los documentos son muy variados y recurrimos a ellos a partir de lo que demanda nuestra problemática. Las limitaciones en general están dadas por su pertinencia y rango temporal, por ello, el corpus finalmente quedó estructurado en libros (8), artículos (27), documentos nacionales e internacionales (10), tesis (3), ensayo (1), ponencia (1), lo que resulta en un total de 50 textos. Todo esto en cantidad suficiente para dejar el 71,4 % por ciento de la búsqueda como válida; dar cuenta, en este artículo, de la veracidad de los hallazgos y permitirnos analizar el problema motivo de nuestra investigación.

Revisión de la literatura

Realidades educativas multiculturales

Para entender la acción educativa en las escuelas públicas es necesario revelar que sus diseños de realidades culturales, más o menos homogéneas, pasaron en poco tiempo a configurarse como espacios plurales y heterogéneos, provocando dificultades de discriminación y actitudes xenofóbicas en la cotidianidad. Estudios confirman que el diseño de configuración ha sido de forma irregular en cuanto a los procesos de funcionamiento y experiencias pedagógicas (Jiménez & Fardella, 2015).

En el comienzo, la prioridad del diseño fue el ámbito jurídico-administrativo relacionado con el proceso (matrícula) e incorporación al sistema educativo, a través del programa denominado Escuela Somos Todos, que facilitó dicho proceso

Por otra parte, desde la gestión han prevalecido diferencias de enfoques en relación con la implementación de la diversidad (Jiménez, 2014). Unas escuelas se encuentran bajo con un claro predominio en sus prácticas de asimilación y adaptación al currículum de la cultura escolar que acoge; en cambio, otras instituciones, sin apartarse de la asimilación cultural dominante, han logrado incluir y sistematizar actividades de reconocimiento y valoración de la otredad cultural en lo artístico y lo gastronómico. Los enfoques tienen relevancia en los modelos de gestión de la diversidad cultural, donde algunas investigaciones dan cuenta de experiencias de racismo en educación secundaria (Riedemann & Stefo- ni, 2015) hacia estudiantes afrodescendientes.

Otro estudio anterior sobre racismo en escuelas (Tijoux, 2013) coincide respecto a las diversas formas de racismo, y aboga por la necesidad de que las propias comunidades educativas adopten una postura anti-racista y eduquen al resto de la comunidad. Se puede mencionar que las instituciones escolares sufren la falta de coherencia y consistencia en la aplicación desde la gestión de enfoques utilizados, lo que da lugar a contradicciones, tensiones y claroscuros en materia de configuración de sus diseños. Simó et al. (2014) consideran que los programas de gestión de la acogida son modalidades incompletas y muchas veces superficiales con relación a las diferentes dimensiones que los componen.

Por su parte, en lo referente a lo curricular-pedagógico ha predominado el diseño hegemónico cultural chileno, el que impide valorar la diversidad cultural y el reconocimiento de la Alteridad del otro diferente (Lévinas, 2002/2012). Desde lo político se debe avanzar hacia un cambio curricular con comunidades educativas interculturales inclusivas.

La construcción de una escuela intercultural configura un nuevo escenario educativo ineludible a nivel país. Respecto del cuerpo docente, su labor profesional ha estado limitada, dado que fue formado como transmisor de información de la cultura chilena, por lo que es necesaria la capacitación teórica, con el fin de comprender la complejidad de la diversidad cultural con un espíritu tolerante para el funcionamiento de la pluralidad heterogénea en el aula (Bartolomé, 2002).

Conducta lectora

En lo que respecta a la lectura, su práctica está determinada por una serie de factores que inciden en el gusto, el placer o la apatía por esta, y en ocasiones se aparta de las diversas actividades que realiza el sujeto en la interacción con su entorno. En este sentido, las circunstancias positivas o negativas del público lector repercuten significativamente en sus experiencias lectoras; esto es a lo que nos referimos cuando hablamos de comportamiento lector. De acuerdo con la última encuesta del Institut de Publique Sondage d'Opinion Secteur, Chile (IPSOS, 2022) en torno a la vieja pregunta de si leen los chilenos, "muestran que la realidad en torno a esta práctica es mucho más compleja, y que, para poder comprenderla, o acercarse a esa comprensión, hay que mirarla en detalle" (p. 13). Asimismo, si queremos saber si se lee por gusto o necesidad, la investigación de Ipsos develó que:

Entre las lecturas que se realizan por gusto, lo más frecuente son las RRSS (69 %), páginas web (52 %) y libros (51 %). En contraste, cuando se lee por necesidad, la lectura más frecuente son los correos electrónicos personales (44 %) y laborales (40 %), y en menor medida RRSS (33 %) y libros (32 %). Por lo tanto, es posible afirmar que aproximadamente la mitad de los chilenos dice leer libros por gusto, y un tercio dice hacerlo por necesidad u obligación. (p. 14)

Por lo anterior, nuestra reflexión apunta a interpelarnos sobre el abordaje que se está haciendo en algunas prácticas y experiencias lec-

toras que inciden notablemente en el quehacer escolar y social de las personas. Yubero y Larrañaga en 2010 nos hablaban sobre aquellos factores que inciden en este comportamiento lector, evidenciaron en su investigación con estudiantes de México. La existencia de factores motivacionales –como la influencia familiar, el nivel académico y social– aparecen reiteradamente como categorías de estudio. Lo mismo relató Cifuentes (2013) en un estudio para escolares de nacionalidad chilena donde el acompañamiento familiar y el grado académico de los padres y madres son fundamentales en las actividades lectoras de sus hijos e hijas en cada uno de los estratos sociales. Así mismo, Duarte (2012) en su investigación indica que:

el alumno no se transforma en lector de la noche a la mañana; recorrer una senda cuyas bases radican en las conceptualizaciones iniciales sobre lo que significa leer. Y este recorrido empieza a partir del momento en que las condiciones del medio le son favorables. Y cuando la escuela no proporciona tales oportunidades a todos, las vivencias del mundo de la lectura se apartan de la práctica efectiva tan anhelada. (p. 99)

Por consiguiente, en la medida en que se incite la conducta lectora en los y las estudiantes desde todos los espacios sociales (especialmente en la escuela), y en la medida en que el profesorado entienda que leer no es descifrar palabras, sino que la lectura es un proceso en el cual el lector o la lectora realiza un trabajo activo de construcción del significado del texto, apoyándose en diferentes estrategias que involucren interacción, diálogo, encuentro y fortalecimiento de habilidades comunicativas de manera propicia, esta habilidad se verá incrementada.

Para buscar una profundización en la enseñanza del Lenguaje y la Comunicación, los parámetros emitidos desde las Bases Curriculares Nacionales clasifican su programa en tres ejes, donde la lectura es el primero de ellos, y la visión que pretende entregar apunta a incorporar al estudiantado a su comunidad cultural con la finalidad de que:

La enseñanza formal [refuerce] la apropiación del patrimonio cultural oral y escrito, que forma parte de un bagaje común en que reconocemos nuestra identidad y nos abrimos a la complejidad del mundo. Durante el proceso educativo los estudiantes compren-

den que la lengua construye una cultura de la cual forman parte, que está en permanente transformación y que ha creado obras de significado profundo para ellos y para la sociedad. Para que esta apropiación ocurra es necesario que el niño desarrolle, desde los primeros años, la curiosidad y el gusto por la palabra. (p. 292)

Sin embargo, dentro de la visión chilena, la situación de la conducta lectora ha estado asociada a un problema social abordado por el Mineduc desde una manera técnica (que ya hemos enunciado en este artículo), estandarizando mediciones de comprensión lectora con base en una política pública a partir del ingreso del país a la OCDE el año 2007. Por lo anterior, estas pruebas se alejan de la particularidad cultural y el contexto de valoración de los individuos que en su mayoría pertenecen a comunas vulnerables. Un dato interesante de destacar para Chile es que, según informe OCDE (2022), un subgrupo de estudiantes –el 8 % de las y los jóvenes de 18 a 24 años de edad– combina su educación o formación con algún tipo de empleo, en comparación con el promedio de la OCDE de 17 %.

Para entender mejor los beneficios de la adquisición de la lectura en la actualidad, es necesario identificar los problemas que perduran en el trabajo pedagógico cuando en el aula se asume un enfoque cultural hegemónico y monocultural con un papel de trasmisión de conocimiento, dejando de lado la oralidad y la lectura crítica que otorga habilidades complejas para entender los desafíos actuales de globalización de la sociedad. A la fecha, esa educación ha demostrado ser insuficiente para el desarrollo de actividades y actitudes positivas de apertura hacia otros pueblos y culturas, y para una persona que busca argumentos para entender la pluralidad y la integración es esencial la oralidad y la relación de la lengua con la espiritualidad y la naturaleza, lo que resulta fundamental para la interacción entre las culturas. Al mismo tiempo, las nuevas estrategias de inclusión y los retos pedagógicos deben ir orientados al desarrollo de competencias comunicativas que valoren los rasgos identitarios de todo el estudiantado en una sociedad.

El enfoque intercultural propone que el lenguaje se considere una vía para interactuar en el mundo, por lo que las y los docentes en general deben asegurarse de desarrollar dicha competencia intercultural para, así, integrar las culturas a través de la revaloración, reformulación

y estudio de los valores. Ello implicaría realizar una práctica pedagógica que se fundamente en el respeto y la tolerancia, abordando un enfoque intercultural que permita la aceptación de las diferencias entre los individuos. Del mismo modo, deben desarrollar un espíritu crítico y promover la comprensión de las diferencias culturales como elemento clave para mejorar el entendimiento entre los seres humanos.

En el ámbito nacional se ha intentado reconocer la diversidad cultural de los pueblos originarios tales como mapuche, aymaras, quechuas y rapa nui (faltando otros) pero, debemos tener presente que para Ballester e Ibarra (2015) “la diversidad trasciende los límites de la migración, puesto que representa un rasgo consustancial a toda comunidad y, sobre todo, inherente a nuestras sociedades” (p. 165).

El año 2021, a través de las Bases Curriculares de los pueblos originarios, se potencia un nuevo lineamiento educativo en la asignatura Lengua y Cultura de los pueblos originarios ancestrales, con la finalidad de posibilitar este espacio de diálogo intercultural en los establecimientos educativos, sosteniendo que:

En este contexto, la interculturalidad adquiere un valor renovado, ya que las relaciones que los pueblos indígenas han mantenido históricamente con el Estado vienen marcadas por procesos de asimilación a los patrones culturales dominantes, lo que redundaría en condiciones de exclusión y desigualdad. La interculturalidad, por tanto, busca modelar relaciones respetuosas e igualitarias. (Mineduc, p. 15)

En los últimos 10 años la presencia en las aulas de un estudiantado cada vez más heterogéneo –debido al flujo migratorio proveniente principalmente de países de Latinoamérica (peruanos, venezolanos, haitianos, colombianos)– da cuenta de una realidad que complejiza el desarrollo de la competencia lectora y, como dato estadístico entregado por el SMJ (2020), la matrícula escolar en nuestro sistema educativo ha aumentado en un 615 %.

De acuerdo con lo anterior, las realidades educativas multiculturales en el ámbito municipal presentan un reto al modelo de lectura tradicional y monocultural, puesto que debe ser interpelado por las diversas identidades culturales, y como expresa Colomer (2011), estos textos de lectura deben mostrar perspectivas contrapuestas que supongan una intencionalidad en la acción, donde la orientación positiva hacia

el libro ha de llevar implícita una satisfacción personal que refuerce no solo el hecho de leer, sino el de plantear nuevas valoraciones desde las diversidades culturales que coexisten, mediante la utilización de una variedad de libros infantiles y juveniles que ayuden a la comprensión intercultural de sus aprendizajes escolares en colaboración con las familias, potenciando una conducta lectora, como lo mencionan Yubero y Larrañaga (2010) y Cifuentes (2013).

La conducta lectora en estas realidades multiculturales presenta el reto de estar en sintonía con el reflejo actual de nuestra sociedad, por ende, debemos entender que leer es una práctica que se adquiere y se desarrolla, y su finalidad es activar una conducta lectora que ayudará a articular la identidad cultural de cada persona, estableciendo puentes comunitarios. Para Silva y Jéldrez (2021), la comprensión lectora es una habilidad clave para desempeñarse de forma competente en el mundo adulto.

Duarte (2012) apunta a demostrar que poseer una conducta lectora significa ser un lector asiduo para anular la distancia entre leer y entender, es decir, poder leer constantemente sin modelos, solo sintiendo placer en la lectura, disfrutarla, fundamentando que: “la interpretación de lo que se lee y la extracción oral del significado que el texto transmite es un factor indispensable para la expresión del comportamiento lector” (p. 116). Asimismo, la propuesta de Colomer (2011), una década atrás, nos hacía recordar que la “literatura se ofrece como instrumento privilegiado para articular la conjugación de identidades” (p. 2).

Podemos afirmar que en aquellas comunidades que pretenden ser inclusivas, la literatura infantil debería ser un espacio desde la primera infancia (tal como lo declara la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018), para utilizarla como punto de encuentro entre las culturas que conviven en el aula, de manera que se pueda traspasar la estrecha realidad individual normotípica homogenizante hacia una realidad inclusiva basada en las diferencias. Igualmente, Barboza y Peña (2014); Colomer (2011; 2019); y Castillo et al. (2018) manifiestan el reto de la diferencia cultural de género y/o valórica en el aula desde el modelo educativo hegemónico eurocéntrico.

Colomer (2019) plantea reflexionar sobre la recepción y la interpretación de cuentos del patrimonio cultural y nos refuerza el concepto

de que: “los libros no son una isla” (pp. 57-58). Asimismo, Pena (2014) hace hincapié en que esta diferencia responde a realizar mismas funciones y tareas que los demás de una manera peculiar y diversa, en ese enriquecimiento mutuo entre personas.

En relación con Lenguaje, existen recomendaciones propuestas por Bahamondes et al. (2022) para la inclusión de estudiantes migrantes que no hablan el español (personas haitianas, chinas o de pueblos ancestrales) en el sistema escolar chileno, utilizando como ventaja su segundo idioma, el que permite el desarrollo de la oralidad en sus relatos, y potencia y otorga espacios de lectura intercultural para poder compartir vivencias culturales, utilizando el texto literario como recurso didáctico y/o pedagógico en estas aulas pluriculturales y, a la vez, promover procesos de análisis y reflexión del profesorado con enfoque intercultural.

En el contexto educativo, **Zárate** (2020) sugiere que:

La lectura literaria complementa la **reflexión de un lector crítico** capaz de escuchar la experiencia del otro, fundirse en la obra y resignificar la existencia del lector brindando sentido a lo cotidiano de tal forma que la perspectiva de enseñanza vaya más allá de lo **canónico regulado** y se muestre hacia la formación de ciudadanos interculturales que dialogan para darle sentido al otro. (pp. 49-50)

Por lo tanto, la literatura no existe en el vacío, el lenguaje es el principal medio de comunicación humana.

Formación de lectores interculturales

La formación de lectores interculturales es un desafío frente a la diversidad cultural de estudiantes emigrantes y pueblos originarios en este contexto educativo municipal. Es evidente la necesidad de que el cuerpo docente entienda que leer no es descifrar palabras, sino un proceso de construcción de significado a partir del texto. Parafraseando a Duarte (2012), para formar lectores se requiere de maestros dotados de un inmenso repertorio teórico y práctico, y de un equipo que busque propuestas y actividades alternativas que hagan funcionales y significativas las actividades de lectura al interior de las escuelas.

En cuanto a lo señalado en las Bases Curriculares (Mineduc, 2018), documento principal del currículum nacional, se enuncian como prio-

ridad el valor de la lectura como un medio de información, aprendizaje y recreación, desarrollando el gusto por la lectura y formando lectores activos y críticos capaces de acudir a la lectura y disfrutar de la actividad de leer. A nuestro parecer, estas orientaciones curriculares como bases fundantes se anclan en el modelo cultural hegemónico que acoge, lo que nos hace pensar que no se condicen con la diversidad cultural de la realidad educativa municipal en el ámbito de la conducta lectora.

Parafraseando a Calvo (2019) y al Centro de Estudios de Promoción de la Lectura existe una necesidad de permitir e implementar las prácticas de lectura, teniendo en cuenta una población heterogénea en contextos de diversidad cultural, pues ayuda a entender de mejor manera la importancia que cobra la lectura intercultural en la vida diaria. Como ya mencionamos, lograr que una o un lector literario intercultural consiga un comportamiento autónomo va a depender de la adquisición de innumerables recursos y habilidades que se activarán cada vez que se vea enfrentado a una situación de lectura, y que a partir de ello sea capaz de elaborar su proceso entre lo exigido por la escuela y sus experiencias vividas.

En el año 2014, la Municipalidad de Recoleta -como administradora de la educación municipal- llevó a cabo un proyecto denominado Lecturas migrantes. Este se planteó para el fomento lector, especialmente como un club de lectura, e intentó dar respuesta a las necesidades culturales surgidas de la migración que experimenta Chile desde hace ya más de diez años. Posteriormente, Arenas (2015) rescata la experiencia a través de un ensayo. Dicha reflexión relata **cómo la identidad de un pueblo** puede reencontrarse en la literatura y preservarla a través de la lectura literaria como elemento de diálogo, todo ello a pesar del desplazamiento migratorio al que muchas familias se han visto enfrentadas. A través de la lectura literaria se van rescatando imágenes de la vida cotidiana y experiencias que sirvieron para resguardar sus memorias y, a la vez, asumir nuevas formas de interacción e identidad en el país que acoge, formando una comunidad intercultural.

Asimismo, Ballester e Ibarra (2015) mencionan revalorizar literaturas menospreciadas o silenciadas por el discurso eurocéntrico cultural dominante que acoge y coloca. Como desafío, debemos preguntarnos cómo abordar este diálogo lector intercultural.

Cabe señalar que se trata de un proceso que engloba el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos. Por lo tanto, en la formación de lectores interculturales el fin educativo es la formación de un ciudadano dialógico que acepta la diversidad de personas.

El Ministerio de Cultura de Perú (2015) considera que:

El proceso de diálogo intercultural nos invita a mirar a los sujetos no solo como emisores y receptores, sino como portadores de un bagaje cultural que será determinante para los objetivos de la comunicación. Por ello el diálogo intercultural solo puede establecerse si ambos sujetos se reconocen entre sí como interlocutores válidos. (p. 11)

Este proceso, que no parece haber sido igual para todo el mundo, nos lleva a la siguiente interrogante: ¿Cómo responder a la complejidad intercultural, que en nuestros días crece en las aulas chilenas, de los diferentes niveles educativos?

La educación intercultural, vista desde el marco de la teoría de la complejidad, no está basada solamente en el conocimiento teórico, más bien abarca una serie de elementos que influyen en los aspectos afectivo, emocional y actitudinal, dado que las respuestas emocionales positivas a la diversidad y a la empatía se hacen fundamentales para desarrollarse en este contexto (Peiró y Merma, 2012).

Por otro lado, la formación de lectores interculturales en el aula permite la elaboración de una multiplicidad de material educativo que sintonice con las diferentes cosmovisiones, para que el estudiantado se sumerja y conozca el mundo a través de la literatura, y que esto lo impulse a adquirir un bagaje que le permita establecer relaciones de valoración de un otro diferente con pensamientos y costumbres entre culturas que conviven.

El desafío de la formación de lectores interculturales es comprendido como una experiencia sociocultural de aprendizaje que permite generar no solo una construcción de conocimiento respecto a la existencia y conformación de relaciones individuales y colectivas en la globalización actual, sino un proceso más riguroso donde urge cuestionar las temáticas de lectura potenciando el diálogo.

Pensando de esta forma, es importante recalcar a Zárate (2020):

La apropiación de competencias interculturales, en el marco de la ciudadanía intercultural y la globalización como objetos a enseñar, muchas investigaciones plantean la construcción de propuestas didácticas que se enfocan a generar encuentros interculturales y multiculturales a través de la literatura. Así, hay énfasis en la construcción de escenarios en los que se discuta y se tome como tópico la diversidad. (p. 31)

Por otro lado, Encabo et al. (2012) consideran que la formación de lectores interculturales es un proceso activo que envuelve competencias que se sitúan desde la conciencia de la identidad cultural, relacionada con la empatía y la lectura crítica de las situaciones interculturales en la cotidianidad, entendiendo la realidad en las aulas y retos de la diversidad sobre el uso de la literatura intercultural. A fin de cuentas, la literatura intercultural y la formación de lectores es una manera de configurar y de reconstruir las representaciones sociales de otras culturas y la propia identidad (Stubblebine, 2010).

De la misma manera, Lee (2016) manifiesta que es imperativo reflexionar sobre el uso de la literatura intercultural en los currículos para formar lectores interculturales, y tener en cuenta la historia de la disciplina y la cultura como herramienta para cerrar brechas sociales.

En definitiva, el acto de leer puede construir sujetos críticos con las realidades culturales que enfrentan todos los días, lo que les permite convertirse en ciudadanos y ciudadanas globales que desarrollan respeto por los demás. Por ello es importante considerar la calidad de los textos leídos, y que estos permitan a las y los estudiantes desarrollar habilidades socioculturales y actitudes emocionales.

Por ello, en Chile, la actual Política Nacional de Lectura 2021- 2029, en sus orientaciones de implementación, propone: “articular instancias sobre temas relevantes como género, migración, diversidad, inclusión, pueblos originarios, que son parte del nuevo Chile” (Ministerio de las Culturas, 2023, p. 77). Además, entre sus principios reconoce el derecho a la lectura y a la biodiversidad, es decir, que la lectura “se enriquece con la diversidad cultural e identitaria de las distintas comunidades, de los pueblos originarios y afrodescendiente en los territorios que lo habitan” (p. 8), así como se reconocen “distintos territorios, tra-

diciones –lingüísticas, estéticas, orales–, géneros y comunidades” (pp. 8-9) que aportan al proceso lector en diversos soportes y formatos.

De acuerdo con lo anterior, y tal como sostiene Estermann (2014), el ámbito educativo municipal actual presenta retos y perspectivas en relación con hacer esfuerzos en su configuración desde su modelo educativo tradicional –que reproduce un perfil de estudiante de acuerdo con las políticas de producción monocultural hegemónica en la asignatura Lenguaje y Comunicación en su currículo– a fin de avanzar haciendo esfuerzos hacia una escuela crítica e intercultural donde los y las estudiantes encuentren significativas representaciones en la lectura desde sus identidades culturales.

En tal caso, resulta preocupante para nosotros lo que Stefoni et al. (2016) enuncian:

La ausencia de una política clara en relación con la integración de los niños y adolescentes inmigrantes y la adopción de modelos de trabajo interculturales es una problemática que se ha señalado en estudios realizados en Chile en torno al eje educación/migración diversas escuelas han adoptado el adjetivo de “intercultural” como una apuesta por un modelo de integración frente a la interculturalidad que se vive en sus aulas. (p. 155)

Sobre esta base, la escuela municipal, desde su territorio, debe ofrecer oportunidades emergentes e inclusivas en la implementación de ampliar la conducta lectora intercultural, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, desafiando la heterogeneidad de identidades socioculturales y favoreciendo así la lectura a través de multiplicidades de actividades con relación a valorar la diversidad cultural como condición de convivencia.

Es decir, una escuela abierta a las culturas, donde puedan convivir diversas expresiones de lectura, de cosmovisiones del mundo-de-la-vida en un espacio de dialogicidad que haga viable el encuentro entre todos y todas, con visiones y nociones distintas de tiempo y espacio, propias de cada cultura, en sus prácticas cotidianas. La diversidad cultural y la vida muestran que las culturas poseen dinámicas complejas, por lo tanto, la pluralidad enseña a valorar la alteridad de la diferencia en el aprendizaje, de aprender a ponerse en el lugar del otro y ver con los ojos del otro.

Desde esta perspectiva, y guiándose por Walsh (2009), estas realidades educativas multiculturales deben apuntar al cambio de una escuela homogénea monocultural, hacia la transitividad de una escuela intercultural en la lectura, es decir, una educación inclusiva desde el paradigma de la diversidad que reconoce los procesos educativos endógenos y las pedagogías emergentes decoloniales que unen a la cultura y a la escuela, y armonizan desde su territorio cultural nuevas lecturas de saberes, sentires y pensares en los procesos educativos interculturales.

Para finalizar, se necesita un cuerpo docente que pueda ofrecer nuevas experiencias escolares culturales en la formación de lectores interculturales, y que rompa el modelo cultural dominante y asimilador en la conducta lectora.

Práctica lectora intercultural

En el contexto multicultural municipal se hace imprescindible implementar la competencia comunicativa intercultural, a través de la práctica lectora intercultural; nos referimos a lecturas que reflejan modos de vivir y de pensar de diferentes culturas. Pueden ser obras literarias, lecturas informativas, etcétera.

Un estudio realizado por la UNESCO (2021) con migrantes venezolanos, en Chile, a través de una experiencia pedagógica con un programa de biblioteca, evidenció la utilización de material de lectura con temática intercultural para potenciar la lectura y la conversación. El material entregado proponía un enfoque de mediación lectora, lo que permitía motivar la empatía y el intercambio cultural, y que nos hace suponer la formación del cuerpo docente en su nuevo rol de mediador para adaptarse a las prácticas educativas en estos contextos de integración.

Por consiguiente, la lectura literaria intercultural refuerza la idea de desarrollar una conducta lectora donde se reflejan los valores socioculturales diversos sin exclusiones, y que evidencie el reconocimiento de todas las culturas en la comunidad en general. Para Solé (2012), la relación existente entre competencia y aprendizaje lector considera “la participación de los estudiantes en prácticas cotidianas, vinculadas al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela” (p. 49).

Esto permite descubrir diferencias de valores y creencias entre culturas, como forma de aprender sobre el mundo, pues a través de la palabra y el relato podemos construir interpretaciones del mundo en sociedades cada vez más mestizas y globalizadas, como el siglo XXI, y se hace necesario acercarse al imaginario colectivo de diferentes latitudes para un mejor conocimiento mutuo.

La práctica lectora intercultural, desde su transitividad, apunta a la inclusión social desde la alteridad, es decir, desde la presencia del otro en cuanto ser sujeto pensante y dialogante, dos condiciones que pueden garantizar, según Sánchez (2018), el logro de la justicia y de la equidad, que son sinónimos de un buen-vivir. También Valdés (2017) sostiene que potenciar la práctica cotidiana intercultural debe sentar las bases para una experiencia que mejore las condiciones de vida y el desarrollo humano.

Continuando con Sánchez (2018), este considera que:

Es indiscutible el rol socializador del educador en el mundo de la diversidad y la diferencia en su proyección hacia la interculturalidad, el no reconocimiento de múltiples escenarios educativos diversos de los lectores cercena la concepción de las prácticas lectoras como un elemento casual que dependerá únicamente del entorno en el que se produzcan para la creación o no de lectores. (p. 166)

Por ende, reflexionar donde se desempeñan docentes, alumnas y alumnos en comunidades educativas con diversidad cultural, es una condición privilegiada de estas comunidades realizar prácticas lectoras interculturales, dado que indican el complejo mundo-de-la-vida, de saberes ancestrales y de diferentes culturas que sirve conocer sus diversos lenguajes y la producción de material educativo que pone en juego la interacción de cosmovisiones que son divergentes del pensamiento de la razón occidental (Pimienta, 2020). Y se agrega a lo anterior, como señala Santos (2013), la apuesta desde la Epistemología desde el Sur, configura ecología de saberes, que efectivamente apuntan a las historias de las culturas ancestrales, afrodescendientes, rurales, mestizas, migrantes y otras identidades, dando una carga simbólica y de trabajo colaborativo.

En resumen, en el contexto municipal abundan los imaginarios que responden a diferentes sensibilidades en el sentir de la naturaleza, los universos, sus comportamientos, emociones, forma de organización

social, leyes y la genealogía de sus raíces de parentela; no solo el mundo se piensa y se siente distinto, sino que también se vive totalmente fuera del paradigma de la lógica occidental ilustrativa hegemónica. Estas aulas se encuentran pobladas por niñas, niños y jóvenes de diferentes culturas que, más allá del conocimiento académico, demandan poder compartir sus vivencias y culturas a través de la lectura intercultural y su interpretación.

Conclusiones

La conducta lectora de nuestros y nuestras jóvenes lectoras chilenas ha estado abordada durante mucho tiempo por mediciones estandarizadas, desde una manera técnica y asociada a un problema social. Sin embargo, la conducta lectora intercultural es un proceso encaminado a desarrollarse dentro de un contexto que potencia y propone el conocimiento comprensivo, y establece igualdad y valoración con las distintas expresiones culturales, orales y escritas.

La contribución de este artículo permite posicionar a la lectura intercultural como una estrategia de cambio de paradigma en la escuela municipal; una escuela donde todos y todas cabemos, que implica identificar conocimiento, valorarlo y socializarlo a través del diálogo como enriquecimiento mutuo.

Por lo anterior, se logra concluir que:

- La utilización de textos de diferentes culturas potenciará en el aula la formación lectora intercultural en la asignatura de Lenguaje y Comunicación; de esta manera se favorece el conocimiento desde la literatura hacia otros diferentes saberes culturales mediante el diálogo hacia la transitividad de la interculturalidad.
- Consideramos que desde las políticas públicas educativas se deben proponer orientaciones que puedan interpelar al sector municipal en los diferentes niveles, abordando la conducta lectora de forma intercultural, además de responder a la complejidad de la diversidad cultural de estudiantes que pueblan las aulas chilenas.
- La variedad de lecturas y el qué buscar en ellas está en el debate de la conducta lectora intercultural, y sus respuestas nos ayudarían a modificar actitudes xenofóbicas y discriminatorias sobre otra cultura distinta a la hegemonía que acoge.

- Una siguiente conclusión, en la formación de lectores interculturales responde a que las investigaciones están demostrando que este es un proceso activo que envuelve competencias que se sitúan desde la conciencia de la identidad cultural y se relacionan con la empatía y la lectura crítica de situaciones interculturales en la cotidianidad, entendiendo que la realidad actual en las aulas debe asumir retos sobre el uso de una literatura intercultural muy diversa.
- A su vez, la práctica lectora intercultural permite descubrir diferencias de valores y creencias entre culturas, y a través de la palabra y el relato podemos contribuir con interpretaciones del mundo en sociedades cada vez más mestizas y globalizadas, por lo tanto, vivir experiencias educativas en esta dimensión se acerca al imaginario colectivo de diferentes latitudes culturales para un mejor conocimiento mutuo, entendiendo así los desafíos actuales de globalización de la sociedad.

Para concluir, consideramos que la práctica lectora intercultural hacia su transitividad apunta a la inclusión social para la alteridad, es decir, desde la presencia del otro en cuanto ser sujeto pensante y dialogante.

Referencias bibliográficas

- Arenas, R. (2015). Lecturas migrantes: la literatura como armario de la memoria e identidad de los migrantes. *2° Concurso Internacional de Ensayos, miradas de Iberoamérica: memoria, migrantes y cultura*, 73-79. Recuperado de https://www.academia.edu/36935338/Lecturas_Migrantes_la_Literatura_como_Armario_de_la_Memoria_e_Identidad_de_los_Migrantes?email_work_card=view-paper
- Bahamondes, R., Flores, C. y Llopis, M. (2022). *Recomendaciones y proyecciones para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno*. Universidad de Chile. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/04/RECOMENDACIONES-Y-PROYECCIONES-PARA-LA-INCLUSION-DE-ESTUDIANTES-NO-HISPANOHABLANTES-EN-EL-SISTEMA-ESCOLAR-CHILENO.pdf>
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos interculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría*

- de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 27(2), 161-183.
Doi: <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Barboza, F. y Peña F. (enero-abril de 2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Revista Educere, La revista venezolana de educación*, 59(18), 133-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103015>
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid, España: Narcea.
- Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(1), 41-51. Doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1789
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (diciembre de 2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Revista Calidad en la Educación*, 49, 18-49. Doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cifuentes, B. (octubre de 2013). Características psicosociales asociadas al comportamiento lector. En F. Caballero Harriet (Presidencia), ponencia presentada en *IV Congreso Internacional Reflexiones para la transformación de la sociedad*, Ciudad de Guatemala, Guatemala.
- Colomer, T. (2011). Escuela e inmigración. La literatura que acoge. *Leer.es. Revista del Ministerio de Educación de España*, 1-9. Recuperado de https://www.academia.edu/38021173/Escuela_e_inmigraci%C3%B3n_La_literatura_que_acoge
- Colomer, T. (2019). ¿Retiramos los cuentos sexistas? *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 290(32), 56-59.
- Díez-Gutiérrez, E., Salas, A., Urbano, C., Prada, E., Palomar, V. y Guatierri, J. (2012). La educación intercultural: percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie5811464>
- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá, Madrid. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Encabo, E., López, A. y Jerez, I. (2012) Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de Educación*, 358, 406-425.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(38), 347-368. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata/Paideia.
- Gómez-Jarabo I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30737/1/T36152.pdf>
- Institut de Publique Sondage d'Opinion Secteur, IPSOS, Chile. (2022). *Leer en Chile 2022: estudio de hábitos y percepciones lectoras*. Recuperado de https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2023-01/Leer%20en%20Chile%202022_baja.pdf
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 409-26. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- 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), 419-41.
- Kohan, W. (2014). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Caracas: Decanato de Educación Avanzada, UNESR.
- Lee, Yeon Sook. (2016). Teaching Diversity through Multicultural Children's Literature: A Guidebook for Korean English Elementary School Teachers. *Master's Projects and Capstones*, 576. Universidad de San Francisco, Estados Unidos. Recuperado de <https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1602&context=capstone>
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas.

- Cultura y Educación*, 22(1), 67-84. Doi: <https://doi.org/10.1174/113564010790935240>
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. (M. García-Baró, Trad.). Salamanca: Sígueme. (Obra original publicada en 2002).
- Ministerio de Cultura, Perú. (2015). *Diálogo Intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad intercultural*. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/DIALOGO%20INTERCULTURAL%20-%20A5.pdf>
- Ministerio de Educación, Chile. (2018). Bases Curriculares Primero a sexto básico. *Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación, Chile. (2021). Bases Curriculares Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales. Primero a Sexto Año Básico. *Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-143635_bases.pdf
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Chile. (2023). *Política Nacional de la lectura el libro y las bibliotecas*. Recuperado de https://www.cultura.gob.cl/politicas-culturales/wp-content/uploads/sites/2/2023/04/documento_politica-del-libro-2023final-flo.pdf
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Chile. (2015). *Anuario Estadístico Nacional Sección de Estudios del Departamento de Extranjería y Migración*. Recuperado de <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/2022/12/DEM-2016-Migracion-en-Chile-2005-2014.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). Metas educativas 2021. *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Recuperado de <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO). (2018). *La educación para los migrantes: un derecho humano inalienable*. Recuperado

- de <https://es.unesco.org/courier/2018-4/educacion-migrantes-derecho-humano-inalienable>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO). (2021). *Ficha técnica de Chile. Estudio “La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina”*. Recuperado de <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/ficha-tecnica-de-chile-estudio-la-inclusion-educativa-de-migrantes-venezolanos-en-brasil>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2022). *Education at a Glance 2022*. OCDE Indicators. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3197152b-en.pdf?expires=1691508937&id=id&accname=guest&checksum=3838007C314FE47D88F3EDA0A8921467>
- Peiró, S. y Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 127-139. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35220/1/2012_Peiro_Merma_Barataria.pdf
- Pena, M. (2014). El libro infantil como pilar de la escuela inclusiva: la diversidad funcional a través de la alfabetización artística. En S. Yubero y E. Larrañaga (comps.), *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora* (pp. 60-67). Ediciones de la UCLM.
- Pimienta, M. (2020). *Educación en la vida: manera wayuu de enseñar y aprender en la familia wayuu de La Guajira colombiana*. [Tesis de grado magíster]. Universidad de La Guajira, Colombia. Recuperado de <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/bitstream/handle/uniguajira/358/Maria%20Pimienta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Sánchez, E. (2018). *Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros/Ethno-Education and Intercultural Practices for*

- Other Knowledge. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 166-181. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/33334>
- Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Lom.
- Servicio Jesuita Migrante. (2020). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo*. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Informe-2-Educaci%C3%B3n-2020.pdf>
- Silva, M. y Jéldrez, E. (2021). ¿Qué libros prefieren leer niñas y niños en la etapa inicial de la enseñanza formal de la lectura? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación* 58(2), 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.2>
- Simó, N., Pamies, J., Collet-Sabé, J. y Tort, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: Más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-94. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41410
- Solé, I. (2010). *Con firma 2010: leer para aprender: leer en la era digital*. España. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/66227>
- Solé, I. (2012) Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 59, 43-61. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Revista de Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-37692016000300008
- Stubblebine, N. (2010) *Using Multicultural Literature across Curriculum to Foster an Understanding and Acceptance of Diversity*. Recuperado de <https://rdw.rowan.edu/etd/670>
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 35(12), 287-307. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v12n35/art13.pdf>
- Valdés, C. (comp.) (2017). *Posibilidades y utopías. Hacia una universidad intercultural*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito, Ecuador: Editorial Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 6, 7-20. Doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01
- Zárate, L. (2020). *Lectores interculturales: una apuesta en Educación Superior a través de literatura*. [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/49968/Tesis%20Maestr%c3%ada%202020.pdf?sequence=2&isAllowed=y>