



**Facultad de Educación
Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales
Seminario de Grado 2**

EDUCACIÓN TRANSFRONTERIZA:

**Prácticas Pedagógicas y Representaciones Sociales del Profesorado de Historia y
Ciencias Sociales en un Contexto Intercultural.**

Tesis para optar al grado de licenciado en educación.

Tesis para optar al título de profesor en educación media en Historia y Ciencias
Sociales.

Docente: Paloma Abett de la Torre Díaz

Estudiante: Patricio E. Maldonado Riquelme

Santiago, 02 de octubre de 2013

AGRADECIMIENTOS

En esta segunda instancia de arduo trabajo que ha significado elaborar esta investigación, es que quisiera agradecer en primer lugar, las ganas y orientaciones a cerca de cómo abordar la interculturalidad que me ha dado la profesora Paloma Abett de la Torre Díaz, la cual ha sido fundamental para dar este primer paso y acercamiento al fenómeno de las migraciones y el trabajo de lo que debiera ser trabajar desde el aula, la educación intercultural. Agradezco a ella y su fe puesta en nosotros como grupo de investigación, y que tanto me ha servido para crecer en el conocimiento y análisis de una realidad de la cual mucho se ha hablado, pero que sin embargo, aun queda mucho por hacer y plantear en acciones concretas hasta aquí, así mismo, agradezco su paciencia y comprensión por las distintas situaciones que vivimos en un semestre lleno de eventos de lucha social en la cual como estudiantes nos hemos visto involucrados voluntariamente, y que de alguna manera, tienen implicancias directas sobre la educación.

Agradezco a Erika Luna por su compañía y apoyo en momentos de arrebatos y frustraciones por lograr elaborar un buen trabajo, le agradezco por ofrecerme un espacio físico donde poder llevar a cabo las reflexiones necesarias para repensar la educación, sus críticas y muchos consejos para dicho fin. Así mismo agradezco a su madre, María Magdalena Sepúlveda, por recibirme con los

brazos abiertos cuando me hallaba a la intemperie, por su apoyo moral y por sobre todo, agradezco lo mucho que me ha ayudado en términos tan simples y tan complejos como lo es darme un plato de comida sin ningún resquemor en su hogar.

Además agradezco a mi madre, Rosa Riquelme Aguilera por la fuerza enviada día tras día desde la ciudad de Valdivia para apoyarme, retarme y muchas veces levantarme en tiempos de flaqueza. Agradezco su ejemplo de perseverancia y aguante que nos ha enseñado desde que nos quedamos solos junto a ella y mis hermanos. Agradezco aquella lucha y constancia por alimentarnos, hacernos crecer en un ambiente tranquilo y por sobre todo no dejarnos nunca de abrazar. Ese apoyo es el que cualquier estudiante necesita para lograr avanzar en la vida, pues el amor es necesario para enseñar, es por ello que a continuación presento esta investigación, con el fin de aportar algunas consideraciones para una educación pertinente y efectiva, en donde el profesorado eduque en pro de la democracia y la diversidad.

Agradezco la ayuda que me brindaron algunos compañeros de universidad en conversaciones informales, los cuales me aconsejaron y apoyaron para realizar esta tarea, entre ellos agradezco a: Nicole Basilio, Ángelo Ibarra, Ángela Gatica los cuales me acompañaron además para darle rienda suelta a las subjetividades que son parte de todos los estudiantes.

En definitiva, agradezco enormemente el apoyo de cada uno de mis compañeros de universidad que me han ayudado de alguna u otra manera con material bibliográfico para llevar a cabo esta investigación.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. Antecedentes del Problema	8
1.2. Pregunta de Investigación	21
1.3. Objetivo General	21
1.4. Objetivos Específicos	21
2. MARCO TEÓRICO.....	22
2.1. Multiculturalismo y Reconocimiento de los Migrantes	22
2.2. Interculturalidad y Educación	31
2.3. La Dictadura de la Asimilación	33
2.4. La Interculturalidad y el Reconocimiento de la Otridad	36
2.5. Semiótica del Migrante: Significados, Socialización y Homogeneidad.	41
2.6. Representaciones Sociales y Profesorado	43
2.7. El Desafío de la Interculturalidad	52
3. DISEÑO METODOLÓGICO	59
3.1. Tipo de Investigación:.....	59

3.2. Elección de Campo a Investigar.....	62
3.3. Tipo de Metodología.....	63
3.3.1. Estudio de Casos	63
3.4. Técnica para La Investigación	64
3.4.1. La Entrevista	65
3.4.2. El Cuestionario.....	65
3.4.3. La Observación	66
4. EI PROFESORADO Y SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS	
INTERCULTURALES	67
4.1. Definiendo los Contextos	67
Descripción del Colegio Alejandro Flores.....	67
4.2. Liceo Alcalde Jorge Indo	69
4.3. Discurso Docente en la Interculturalidad	70
4.4. Organización Espacial y Socio-Afectiva en el Aula	76
4.5. Currículo Nacional y Docencia en Contextos Interculturales	83
4.6. Interculturalidad y Disciplina de Historia	88

5. DOCENTE DE HISTORIA: DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD	94
5.1. Profesorado e Imagen del Estudiantado Intercultural	94
5.2. Homogeneidad vs Diversidad	101
6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN	105
6.1. Contextos Interculturales y Marginación Social del Migrante.....	105
7. BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	109
7.1. WEB GRAFÍA.....	111
8. ANEXOS	113

1. INTRODUCCIÓN

(...) “si se preparase a los sudamericanos, no para vivir en Francia, cuando no son franceses, ni en los Estados Unidos, que es la más fecunda de estas modas malas, cuando no son norteamericanos, ni en los tiempos coloniales, cuando están viviendo ya fuera de la colonia, en competencia con pueblos activos, creadores, vivos, libres, sino para vivir en La América del Sur” (...)

(Martí. Mente Latina: 2003: 3)

1.1. Antecedentes del Problema

Las migraciones transfronterizas que se han llevado a cabo en Chile han transformado el espacio político, económico y social del cual formamos parte. En este sentido la educación está en una coyuntura al encontrarse en el centro de las posibilidades para generar o no, un espacio oportuno para integrar y así llevar a cabo su promesa:

“Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse

para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, 1993:34).

Aprender a vivir juntos, implica en primer lugar reconocer que formamos parte de una diversidad que se expresa en términos culturales e identitario. Reconocer en términos no solo idealistas nuestra condición de *diferentes*, sino que también en términos prácticos en el diario vivir. La docencia en esta idea a veces quimérica, cobra un nuevo sentido al instalarse en las aulas chilenas, nuevos sujetos portadores de voces lejanas que traen consigo su historia, los migrantes.

Los migrantes presentes en nuestro país están directamente relacionados al proceso de globalización que vive actualmente la sociedad por motivos económicos, políticos o sociales que puedan existir ya sea en el país receptor, así como en el país emisor de migrantes. Y no solo podemos hablar de un migrante con una nacionalidad específica, sino que Chile se ha convertido poco a poco en un punto de atracción para los distintos países vecinos como lo son Bolivia, Perú, Argentina, entre otros. Además es posible constatar la inmersión de nacionalidades extra continentales como lo son los migrantes de Nueva Zelanda, Noruega, Pakistán y otras nacionalidades que sin embargo, han sido menores en relación a los migrantes latinoamericanos. De hecho, de los 76. 337 migrantes que han surcado el territorio chileno, más de la mitad ha sido procedente de los países fronterizos, en este sentido Perú concentra el mayor número de población con 30.699 personas, datos

que están disponibles y actualizados hasta el 2011 en el Departamento de extranjería en Chile. Sin embargo, considerando los resultados del último CENSO realizado en Chile el año 2012, el Instituto Nacional de Estadística (INE) nos muestra que la cifra de “residentes en Chile nacidos en el extranjero” ha variado considerablemente los últimos años, puesto que la cantidad de migrantes llegó a las 339.536 personas, cifra que casi se duplicó en una década puesto que el CENSO del año 2002 registró 184.464 personas. Además podemos destacar que el mayor porcentaje de migrantes radicados en este país provienen del continente sudamericano donde Perú lidera las cifras con un porcentaje de un 30,52% del total de “residentes en Chile nacidos en el extranjero” (según CENSO de 2012 realizado por el INE)¹. Por otra parte Stefoni, en relación a informes que emanan desde el Ministerio del Interior, da un cálculo de alrededor de 155 mil extranjeros avecindados en Santiago Centro, Recoleta, Mapocho, y en otros lugares cercanos al mercado laboral. *“En cuanto a los extranjeros en situación irregular que viven en el país, su número se estima en 12 mil, la mayoría de nacionalidad peruana”* (Serani, 2001:2).

El problema principal que se da en este proceso de globalización y migraciones es que se permean en los distintos ámbitos de la sociedad como lo es la economía, la política, cultura y educación. Es por ello que implica un desafío de grandes dimensiones para nuestro país en términos educativos, ya que es en la

¹ Véase en: estudios.anda.cl/recursos/censo_2012.pdf

escuela donde se lleva a cabo la formación valórica y ética de la sociedad, sin embargo, el modelo curricular actual que concentra los conocimientos mínimos que debe tener el estudiantado, no incluye mayores modificaciones para enfrentar la problemática que nos plantea la globalización frente a la diversidad cultural y por ende los temas relacionados a los conflictos como es la discriminación por raza, género, identidad cultural, etc., no han sido abordados de la mejor manera, al contrario, se produce inevitablemente la formación en valores y simbolismos que son parte de una nación o Estado, los cuales ya están viciados por una cultura mayor que ha sido instalada desde el proceso de globalización, por lo que:

(...)” este mismo proceso corroe las identidades previamente existentes, destruyendo así la diversidad cultural que nos ha caracterizado: las múltiples lenguas y dialectos, cosmovisiones e imaginarios colectivos, sistemas de conocimientos, usos y costumbres, fiestas y folclore, estrategias de vida, valores, entre muchos otros elementos constitutivos de la identidad de los pueblos y de los colectivos humanos. Así mismo ha sido incapaz de proveer una mayor equidad entre las naciones y al interior de las propias naciones, y ha producido también una grave y cada vez más preocupante degradación”
(...) (Carpio y Elizalde, 2009:8)

Esto nos lleva a pensar en la necesidad de generar instancias políticas a nivel local para que sean atendidos los desafíos que encierra la globalización en relación

a los movimientos de personas que se dan entre un territorio y otro, debido a que se ha incrementado el número de población de peruanos en nuestro país, que han tomado la decisión de buscar nuevas posibilidades de subsistencia en países vecinos:

“En otras palabras, el creciente movimiento de personas entre distintos países genera un tránsito de estilos de vida, lenguas, cultura, información y demandas por bienes y servicios que antes estaban circunscritos a un territorio particular” (Stefoni, 2004:320).

Existe un proceso de heterogenización en la socialización² que se efectúan en las distintas interacciones llevadas a cabo en los diversos contextos sociales, en los cuales se encuentran chilenos y peruanos, dando lugar a diferentes diálogos que se expresan en un ambiente de rechazo o aceptación de quienes son recibidos en el país receptor. Aquella heterogeneidad dada por los distintos componentes de procedencia socio-económica o de nacionalidad del estudiantado responde a las distintas características que forman parte de una sociedad abierta a los flujos migratorios que llegan a un nuevo lugar de residencia y comienzan a formar lazos de amistad, vecindad, relaciones laborales, etc. Al respecto:

² Recordando que la socialización es un proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad. Calderón, *La socialización como elemento fundamental*. Pág. 1. Visto en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/la_socializacion_como_elemento_fundamental_1_2.pdf día: 03/07/13

“La heterogeneidad está dada por un proceso en el que intervienen diversas condiciones como son algunas características de los grupos de migrantes (mayor o menor presencia de mujeres, años de estudios de la población, origen rural o urbano, entre otras); las condiciones de salida y de llegada, las transformaciones en el mercado laboral y la construcción que hace la sociedad de llegada de los migrantes, es decir, la forma en cómo se “leen” y significan esas características” (Stefoni, 2004:8).

La comunicación que se genera a partir de estos espacios de socialización es fundamental para comprender las dinámicas que se instauran en términos económicos, políticos y sociales en relación con el migrante, y es posible constatar cómo se van generando algunas anomalías en cuanto al trato de estos en sus nuevos puestos de trabajo:

“La inserción de trabajadores migrantes en sectores de baja calificación en las economías desarrolladas y la baja representatividad de migrantes en empleos de mayor calificación, son otro ejemplo que da cuenta de cómo la precarización laboral se nutre de trabajadores migrantes para cumplir con las demandas de una economía globalizada” (Sassen, 2003; Citado en Stefoni, C).

Según lo que se puede percibir de este fenómeno migratorio, surge un conflicto a nivel social y económico que se respalda en la inoperancia de los

gobiernos que recibe migrantes en sus países y que no han generado las políticas necesarias para integrar o fomentar el dialogo cultural entre quienes van y vienen desde una región a otra. Problemas de salubridad, de higiene, alimentación, de vivienda, educación, etc. son algunas de las tantas barreras con las que se encuentran dichos migrantes, lo anterior, sin mencionar lo que ocurre a nivel cultural y social: pérdida de valores y formas culturales de los países de procedencia, la vivencia del racismo que se expresa en violencia física y cultural, exclusión y vulneración de sus derechos como seres humanos. En este sentido:

“Los migrantes son los miembros más vulnerables de las comunidades a las cuales se incorporan. A menudo son objeto de actitudes de xenofobia, de explotación laboral y de marginación social. Al mismo tiempo, tienen la desventaja de experimentar el desarraigo de sus costumbres, de sus familias, de su paisaje, lo que, sumado a un sentimiento de exclusión por parte de la comunidad a la que se incorporan, puede conducirlos a rechazar el nuevo espacio que habitan o aceptarlo pasivamente, aniquilando su propia individualidad y valores”(Serani: 2001: 2)

Es por ello que surgen cuestionamientos a cerca de si realmente hemos logrado superar los conflictos del pasado, aquellos que se fundaron sobre la base de valores xenofóbicos y racistas, estos que dejaron que murieran miles de personas en hornos humanos en la Segunda Guerra Mundial. ¿De qué nos ha servido la enseñanza de la historia entonces en las escuelas hasta la actualidad?

¿Será que el plan homogenizador del Estado esta viviendo su propio calvario por no responder con claridad frente a la problemática de la globalización y su consecuencia directa, las migraciones y la integración efectiva de aquellos sujetos? Larga es la tarea que le quedara entonces en el futuro a la escuela, la cual esta en medio del conflicto ya que se rige por los planes de una elite que tiene muy claro sus propósitos con el *bajo pueblo*³.

Entonces, ¿Qué se puede hacer con la indiferencia de los gobiernos de turno frente a los desafíos de una educación intercultural?

Es preciso decir, que no vale solo con reconocer a los pueblos originarios o a otros grupos étnicos o nacionalidades en nuestra constitución, así como se ha planteado desde el multiculturalismo. El reconocimiento primordial debe fundarse desde la conciencia nacional y humanitaria, por sobre los valores que nos plantea la globalización y el discurso que trae consigo, es decir, aquel fenómeno mundial, nos dice una y otra vez que la homogeneidad primara por sobre la diversidad, lo cual va generando una tensión profunda en el ámbito económico, político y social, ya que no se generan las condiciones desde abajo, desde la misma población nacional que conviven con aquel otro, cada sujeto se preocupa inevitablemente de sí mismo, no de aquel que lo rodea, pues, desde el poder se ha ido germinando una

³ “Engloba a todos los que compartían una posición subalterna en la sociedad por su color, su ocupación, su “falta de respetabilidad” (...) su pobreza material, su situación de dependencia, su imposibilidad de acceso a las áreas de decisión política, su analfabetismo, los espacios residenciales, los lugares de sociabilidad, la inestabilidad laboral, la movilidad espacial frecuente, y en muchos casos la imposibilidad de formar un hogar”. Di Meglio G. ¡Viva el bajo pueblo! EDT. Prometeo libros. pág. 16.

cultura del consumismo y el regocijo en las modas televisivas, en el cual el individuo se hace parte de una competencia y no de una convivencia.

De esta forma la globalización en términos educativos, ha formalizado la enseñanza como un instrumento de desarrollo, la cual se ha universalizado de gran manera en Chile por ejemplo con el Programa de las 900 escuelas, que surgió en 1990 con el fin de llevar la educación a los sectores más vulnerables mejorando y capacitando la labor docente en las áreas de matemática y lenguaje. Lo anterior significó un gran paso para levantar los aprendizajes de cada estudiante perteneciente a estos sectores, sin embargo, se educaba bajo una lógica asimilacionista que universaliza modelos a seguir, formas de ser y sentirse como individuo, en ningún caso –y viendo la necesidad de atender una diversidad existente y palpable culturalmente- se buscó crear las instancias para una educación multicultural. El problema de esto, radica principalmente en que la homogenización se hace parte –silenciosamente- del proyecto educativo del país, del proyecto de los gobiernos que buscan conducir a sujetos obedientes que respondan a las necesidades productivas de la economía nacional.

De esta forma, el desarrollo de un país, en términos culturales, no necesariamente se llevará a cabo por el mejoramiento de la inversión económica en educación, sino que va a depender de las políticas multiculturales que aseguren generar las condiciones de tolerancia a la diversidad existente en un espacio dado, a través de, políticas conducentes hacia el respeto de los derechos humanos, que

son parte inherente de cualquier sujeto perteneciente o no a un territorio, así mismo, la equiparación de oportunidades y beneficios que puedan obtener dichos sujetos sin distinción de clase, etnia, condición sexual, cultura, nacionalidad, etc. que se pueda tener al momento de insertarse en el mundo laboral, educativo o cualquiera sea la necesidad del individuo. En este sentido, el gobierno de Chile ha dejado de lado por mucho tiempo de lado la discusión de una sociedad basada en los pilares del multiculturalismo, como se ha podido constatar, los programas nacionales de educación –si bien existen programas bilingües- dejan de lado a muchos nuevos entes que se han ido integrando poco a poco a esta nación y territorio. De esta manera, el sujeto, queda supeditado a la negligencia política imbuida en la globalización y uniformización.

Por otro lado, si no existen políticas estatales que atiendan la diversidad en términos multiculturales, es imposible pensar en un diálogo intercultural, es decir, la democracia se convierte en una quimera que tiene que esperar el despertar de sensibilidades de la propia cultura y sociedad:

“En otras palabras la interculturalidad como propuesta ético-política presupone el multiculturalismo, es decir, la reducción de las relaciones asimétricas entre las culturas. Podemos plantearlos también en términos conceptuales y decir que la interculturalidad presupone a veces el multiculturalismo así como dialogo intercultural presupone la tolerancia”

(Tubino: 2002:25).

Las migraciones en la actualidad, no es solo un conflicto gubernamental de países europeos, anglosajones o de aquellas Naciones que se denominan “desarrolladas”, sino que hoy muchos países, también de otros continentes – como es el caso de Latinoamérica- se ven envueltos en estas dinámicas *transfronterizas* que llegan a dinamizar las relaciones sociales de un Estado. De esta manera, hay que seguir teorizando y siendo parte de las nuevas formas de integración que propone la educación intercultural, ya que sus principios son radicales y atingentes a una sociedad más justa, en este sentido:

“La educación intercultural se vincula con la democracia, (...) con una democracia que está amenazada por la intransigencia, el racismo, la xenofobia. Europa, magma de múltiples pueblos y culturas, tiene el serio desafío de construirse desde el respeto a la diferencia, integrando colectivos diversos al tiempo que busca los denominadores comunes que hagan factible la convivencia. Porque el interculturalismo no se puede confundir con el relativismo absoluto en el terreno de los valores; si así fuera, la educación resultaría imposible” (Sarramona: 1994:11).

¿De qué manera lo anterior se traduce en términos educativos? ¿Qué implicancias socioculturales tiene la Enseñanza-aprendizaje en la vida del docente y del estudiantado migrante? ¿Hacia dónde han apuntado las políticas de integración en las escuelas?

Como se ha mencionado al inicio de esta presentación, la educación se encuentra en una coyuntura histórica en circunstancias complejas y versátiles, en donde el rol del Estado y las instituciones escolares se convierten inevitablemente en una herramienta fundamental para la integración del migrante y de los/as jóvenes que siguen a sus padres a nuevos destinos que les posibiliten vivir o sobrevivir en este mundo cada vez más globalizado e interconectado que se vuelve, con el tiempo mucho más diverso, y porque no decirlo, incierto en términos culturales:

“La diversidad cultural es un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual en las políticas públicas caben dos posturas. O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano” (Hevia y Hirmas: 2005:1).

La diversidad está siendo parte de la mayoría de los ambientes laborales, espaciales y educativos, entre otros que aún quedan por definir. Esta diversidad se expresa en términos interculturales, en donde hay cada vez más dialogo y encuentro entre diferentes culturas que comparten un sistema de relaciones simbólicas, lingüísticas, actitudinales, y en general, todo lo que se pueda pensar en esta interacción existente entre personas distintas, que se puedan expresar en diferentes formas de comunicación (verbal o corporal) que no olvidemos, son parte

de nuestro diario vivir y que a cada momento, nuestra capacidad cognitiva puede interpretar de diversas formas. Esto se ve evidenciado cuando en el discurso se acepta de alguna manera al inmigrante, pero en la práctica se es distinto:

“En Chile, por lo general, se ha dicho que la xenofobia no existe, pero sí se reconoce que tal grupo no es «agraciado», que «huele mal» o que es «intelectualmente inferior»” (Norambuena: 2004:4)

Por ello es necesario el estudio de aquel dialogo que se da en términos diversos, y que en este caso, tienen al profesorado como punto inicial de conocimiento por su mediación educativa intencionada para con el estudiantado intercultural. De esta manera: *“La educación intercultural habría de desarrollar en todos los alumnos un sentimiento de igualdad, como condición previa para el cultivo de las diferencias culturales”* (Jordán: 2005:3).

Por lo anterior, el trabajo docente debe tender a percibir y actuar sobre la realidad de la diversidad del alumnado, para ello debe ser consciente de su enseñanza y la pertinencia de los contenidos en relación al estudiantado intercultural.

“Las mejores condiciones de un educador intercultural han de proceder del desarrollo de sus actitudes habituales antes que de sus aptitudes porque la interculturalidad es, ante todo, una forma de vivir, de sentir y de actuar para abrir nuevos espacios de libertad” (Soriano, 2004:207-208).

1.2. Pregunta de Investigación

- ¿Cuáles son las representaciones sociales atribuidas por el docente de Historia y Ciencias Sociales a su práctica pedagógica frente al Estudiantado Migrante?

1.3. Objetivo General

- Analizar las representaciones sociales del profesorado de Historia y Ciencias Sociales y sus implicancias en el proceso de Enseñanza- aprendizaje en contextos interculturales.

1.4. Objetivos Específicos

- Reconocer los significados que están inmersos en las actividades pedagógicas del docente en relación al estudiantado migrante.
- Interpretar las representaciones sociales interculturales que el docente atribuye a su práctica pedagógica en la enseñanza de la historia.
- Relacionar las representaciones sociales de la enseñanza intercultural que propone el profesorado en correlación a los aprendizajes del estudiantado intercultural.

2. MARCO TEÓRICO

“Lo otro no existe: tal es la fe racional, la incurable creencia de la razón humana. Identidad = realidad, como si, a fin de cuentas, todo hubiera de ser, absoluta y necesariamente, uno y lo mismo. Pero lo otro no se deja eliminar; subsiste, persiste; es el hueso duro de roer en que la razón se deja los dientes”.

(Machado, *Poesía de Guerra*. 1999:35)

2.1. Multiculturalismo y Reconocimiento de los Migrantes

Chile es uno de los países que no se ha reconocido ni declarado como multicultural, lo cual es posible entender en términos constitucionales como una cultura totalmente homogénea que posee una identidad y origen común. Lo anterior sería una paradoja si pensamos en la existencia de las once etnias o pueblos indígenas, actualmente reconocidos, que sobreviven en lo largo y extenso de nuestro territorio. Esto implica inevitablemente una invisibilización cultural que involucra de partida, un conflicto a nivel social y educativo, pues no se promueve

una convivencia multicultural⁴ a nivel macro, e intercultural a nivel micro, lo que no significa que esos derechos no se hayan declarado o reconocido por organismo internacionales como lo es la OIT (Organización Internacional del Trabajo) quien establece los derechos colectivos a favor de los pueblos indígenas, sino que existe la posibilidad que no se tomen en consideración a la hora de elaborar planes de educación intercultural efectivas. Con lo anterior se niega toda posibilidad de reconocer, en un futuro próximo, la existencia del pluralismo cultural y aceptación de aquel *otro* que siendo parte y compartiendo un *espacio* en común, no se siente integrado y tampoco se proyecta del todo en la sociedad, debido a la cultura hegemónica que se instala en las escuelas a través del sistema formal de educación que segrega y excluye del discurso a toda minoría –muchas veces mayoría- cultural, lo cual se traduce en las practicas cotidianas de discriminación, tales como el racismo, la xenofobia, homofobia y toda relación interétnica. Para revertir esta situación es necesario que la sociedad nacional y latinoamericana se vuelva hacia relaciones de carácter más pluralistas e *intencione* desde el aula la convivencia en la *diversidad*. Al respecto:

(...) "la educación multicultural acoge todo un movimiento pedagógico que pretende responder lo mejor posible a la realidad cultural y étnicamente plural"

⁴ "La educación multicultural se ha de entender como la aceptación de relaciones plurales que enriquezcan la institución educativa y el aula con las diferencias, similitudes y la necesidad del alumnado" Imberón, *Pensamiento educativo*. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2000. Pág. 153.

de nuestras escuelas y aulas, si bien está llamada también a desbordar los lindes de la educación puramente reglada, formal” (Jordán, 1994: 13).

Aquel movimiento pedagógico al cual se refiere Jordan esta directamente relacionado al modo en como los profesionales de la educación han de tomar conciencia de su práctica en un mundo cada vez mas globalizado e interconectado. Si los docentes son capaces de pensar la educación como una herramienta para la democratización y convivencia nacional, entonces también es preciso que sean capaces de atender los desafíos para el reconocimiento e integración de los migrantes en la comunidad nacional. Lo anterior no significa solo aceptar el hecho de que convivimos con distintas culturas y que somos parte de una diversidad que se expresa en formas de ser y sentir, sino que también somos portadores –como docentes- del cambio generacional para una educación que tienda a la integración y el aprendizaje de la heterogeneidad.

“El desafío que se le plantea al profesorado es cómo lograr la integración sociocultural, que la escuela pretende para todos los alumnos, con la preservación y desarrollo de la propia identidad cultural; más cuando algunas cuestiones pueden llegar a chocar frontalmente entre ambos principios. ¿Es suficiente una actitud de respeto hacia la diversidad? Si así fuera, el profesorado no demandaría formación específica y apoyo en forma de recursos humanos complementarios. Porque es evidente que la actitud de

respeto es fundamental y requisito previo, pero ha de ser completada con conocimientos amplios sobre las culturas confluyentes, amén de la aplicación de técnicas pedagógicas de concreto significado intercultural” (Sarramona, 1994: 10-11).

Lo anterior aun esta en deuda y ha sido de tal envergadura que hoy mismo conviven en distintos establecimientos educativos distintas culturas que se encuentran frente a frente y que aun esperan pacientes que surja aquel diálogo intercultural que ponga el hilo de conductor hacia el encuentro y coexistencia de los variados grupos étnicos, raciales, de género, etc. con el fin de educar en la diferencia.

De esta manera podemos comprender que hay una escasa atención a los planes y programas de estudio, los cuales aún siguen implantando solo una mirada de la historia en las aulas, dejando de lado la diversidad existente en ellas.

Sin embargo, plantear la necesidad de una educación basada en la diversidad cultural y en el consecuente reconocimiento de una formación diferenciada para con el migrante, no implica que solo el currículo escolar deba cambiar, sino que las relaciones al interior del aula en cuanto, profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estos con la cultura organizacional de la escuela también deben tomar un camino hacia acciones concretas. Al respecto:

“No se trata, como bien señala el autor J.A. Jordán, de una <<materia>> más que añadir al currículum escolar, constantemente presionado y ampliado con nuevos conocimientos. Se trata de dar respuesta desde la escuela a lo que se propone como sociedad abierta y democrática; esto es, aquella sociedad donde la diversidad no es un delito, sino una riqueza. Porque hay que ser rotundo en este tema: la educación intercultural es la resultante lógica de una sociedad pluralista, y el pluralismo es nota característica de la democracia. Evidentemente, no estamos ante una cuestión simple ni fácil. Muchas son las perspectivas a considerar, como diversas las soluciones dadas por organismos y comunidades” (Sarramona, 1994:9).

Por tanto, es necesario *educar en la diferencia*, para posibilitar puntos de encuentro, pues una escuela necesariamente debe comprender la diversidad de sus estudiantes, entendiendo que cada uno de ellos trae consigo distintas experiencias que deben respetarse al punto de ser reconocidas cada una de sus características y formas culturales, en este sentido desde el multiculturalismo aquel reconocimiento sería igual a lo siguiente:

“El multiculturalismo es reconocer la existencia de una sociedad plural y diferenciada y la necesidad de actuar respetuosamente, pero también es la promoción de las diferentes culturas y una relación convivencial llena entre los

diversos grupos culturales. No es diluir las culturas diversificadas, sino respetarlas”(Imberón, 2000:153).

Desde el multiculturalismo se hace patente la necesidad de plantear políticamente una educación tendiente a llevar a cabo un plan sistemático para integrar en el discurso y en la acción a las distintas culturas que son parte de un país o región, esto se debe plantear desde las instituciones escolares con el fin de integrar, desde el primer momento de sus vidas, al estudiantado en una educación que comience desde la diversidad cultural. Sin embargo, la educación multicultural todavía no es posible masificarla debido a que el Estado de Chile aún no se autodenomina como multicultural, al respecto López, en relación a los pueblos originarios en este país, señala lo siguiente:

“Tratándose de los pueblos originarios, muchos países latinoamericanos han empezado a reconocer en las constituciones su identidad multicultural. Este no es el caso chileno puesto que aun en la constitución política no se le define como un Estado Multicultural y plurilingüe y, por lo tanto, no se les reconoce a los indígenas su condición de “pueblos” con identidad cultural y derechos propios”(López, 2005:4).

En Chile el discurso político ha ido siempre en pro de la desintegración de las barreras que entorpecen la construcción de una identidad nacional, históricamente el conflicto a estado enraizado en el desmoronamiento de las culturas llamadas

minoritarias que son parte de nuestro país, en este sentido la educación ha realizado su trabajo en regiones como por ejemplo en la Araucanía, donde se ha hecho uso de la fuerza y la represión para instalar el modelo nacional que pretenden los gobiernos. Por otro lado, la integración de estos pueblos indígenas se ha hecho solo en términos simbólicos, instalando por ejemplo en las escuelas objetos que se relacionan con un pueblo en particular como podría ser el Mapuche (con tótem, platería, fotos, etc.) o en museos que dan por hecho la obsolescencia de estos pueblos, como fue en el norte de Chile en la construcción del museo de Tarapacá para “recordar” a distintas culturas prehispánicas, que si bien es una buena iniciativa para reconocer históricamente al aborígen, también se convierte en un arma de doble filo, pues como es sabido, los museos encierran en sí mismos la semiótica del pasado.

Por lo anterior, es preciso decir que en Chile se han preocupado en términos superficiales en el sentido de darle cabida en nuestra sociedad actual a la diversidad, y por el contrario, jurídicamente seguimos en la discusión de darle a nuestro país la connotación de un país multicultural para reconocer efectivamente a estos pueblos y desde ahí, darnos cuenta que la globalización ha hecho lo suyo en nuestras fronteras, y que hoy no solo estamos acompañados de pueblos indígenas, sino que también de migrantes que le han dado nuevos tintes a la sociedad chilena, y que llevan más tiempo con nosotros que con sus propias raíces.

En Chile, se ha invisibilizado el presente étnico que aún persiste y tiene vida propia, entonces, ¿será preciso dejar de crear más homogeneidad y reconocer que Chile es un país multicultural? Solo con aquel reconocimiento la interculturalidad tomara forma en las relaciones sociales, laborales, educativas, de salud, etc. que son tan necesarias en la actualidad. Sin embargo, el Estado chileno poco ha hecho en términos de acercamiento pacífico con aquel “otro” que convive en nuestro territorio, al contrario, ha aplicado todos los recursos militares, policiales y de inteligencia sobre los pueblos originarios, al respecto:

“Desde esta perspectiva, el Estado de Chile, para cumplir con el proyecto de una sola identidad nacional, ha tenido que imponer sin grandes cuestionamientos su autoridad, usando la persuasión, la fuerza y la represión frente a cualquier evento que busque debilitarlo o cambiar su visión. El precio de este sueño unitario de integración ha sido “ignorar o eliminar toda diversidad” colocándola en el silencio y en la exclusión. Mediante estos mecanismos se busca construir los vínculos primordiales de la nación que, a su vez, han permitido un Estado fuerte en base a conceptos de pertenencia que se desarrollan a partir de un patriotismo construido entre verdades y mitos, marcados por el discurso nacionalista” (Araya: 2010:64).

Por otra parte, si realizamos una comparación con México, nos podemos dar cuenta que en este país ocurre algo bastante positivo, puesto que en temas

educativos se ha tomado en cuenta una problemática social, económica, política, simbólica, etc. se ha formado a partir de la indagación histórica multidisciplinar que han hecho antropólogos, sociólogos, historiadores, incluso pedagogos que han visto la necesidad de organizar todo el conocimiento acerca del indigenismo latente en todo el conjunto social, y han encauzado sus esfuerzos en traer hacia el presente la crítica fundamental para comprender el porqué se ha invisibilizado por tanto tiempo a los pueblos indígenas que son parte del sistema educativo e históricamente originarias del territorio de México. Esta pregunta encuentra sus respuestas en el meollo de los Estados-nación que como se ha dicho a lo largo de esta investigación, surgen con el afán de englobar, a partir de la cultura dominante, a sus súbditos, esto con el fin intrínseco y manifiesto de generar sujetos consumidores de propaganda nacionalista, trabajadores funcionales en todo sentido al sistema capitalista, y en definitiva, sujetos enajenados de su pasado y en consecuencia improvisados de una ciudadanía activa.

“Definitivamente, las estructuras de poder y dominación existentes en todas sus formas: económicas, políticas, jurídicas, militares, religiosas, culturales y simbólicas tenían y, por qué no decirlo, tienen hasta hoy por objetivo el de lograr su asimilación a la modernidad y a la construcción de una sociedad homogénea orientada por los intereses del capital financiero tanto interno como externo” (López y Viveros; 2003:3).

En México la multiculturalidad se ha conformado como un espacio emergente de investigaciones sociales y además como política pública, lo cual nos da ha entender como se han ido perfilando en distintas partes de America latina el trabajo por mejorar la educación en términos sociales, sin embargo, podemos fijar la mirada en el impedimento constante en el cual chocan dichos cambios (políticas laborales, políticas curriculares, sistema económico) que son parte de una contradicción en términos reales de la conformación de sujetos democráticos y condescendientes con la diversidad.

2.2. Interculturalidad y Educación

La educación intercultural nace como un proyecto que es cercano a los distintos contextos que se han complejizado en relación a las migraciones que se han dado en Chile. A modo de integrar desde la institución “escuela” y desde su centro, el aula, como el nuevo motor para impulsar la heterogeneidad y el reconocimiento de aquel nuevo vecino que viene a constituirse como uno más de nosotros, pero que trae consigo una historia que debe ser contada y respetada por los demás individuos. De esta forma:

"Se plantea la educación intercultural como una propuesta de acción educativa teórica - práctica donde prevalece en reconocimiento de la existencia de los "OTROS" como sujetos poseedores de una cultura diferente

y el conocimiento de lo que esto significa en termino de semejanzas y diferencias con la propia cultura escolar - caracterizada por múltiples influencias - promoviendo un intercambio de valores para la emergencia de una situación más democrática y solidaria" (Díaz- Aguado, 2002:68).

En este sentido, la educación intercultural constituye la creación de una socialización transversal, que saque del discurso pedagógico el egocentrismo del nacionalismo, sobre todo cuando se trata de la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales. Si siempre se ha concebido esta materia como promotora de la construcción de la ciudadanía y la identidad nacional, entonces el discurso político en términos educativos hoy en día esta obsoleto, por lo que se hace urgente la emergencia de una pedagogía comprometida con la diversidad. Para ello las representaciones que hacen los docentes sobre el estudiantado migrante, son de gran importancia para comprender el fenómeno de las migraciones y la educación interculturalidad.

El aula entonces se convierte en el espacio idóneo donde se debiesen generar los cambios educativos para la educación intercultural, sin embargo, ¿será posible sacar del *letargo disciplinario* a los docentes que han aplicado la misma formula por años? Según esta pregunta, es preciso decir que el desafío de la interculturalidad, también pasa por un tema de intereses por el perfeccionamiento y mejoramiento del profesorado de su propia práctica pedagógica.

2.3. La Dictadura de la Asimilación

(...) “vive una inmensa cantidad de gente que según se afirma van desnudos y no comen carne y que -según pueden opinar vuestros enviados- creen que en los cielos existe un solo Dios creador, y parecen suficientemente aptos para abrazar la fe católica y para ser imbuidos en las buenas costumbres, y se tiene la esperanza de que si se los instruye se introduciría fácilmente en dichas islas y tierras el Nombre de Nuestro Señor Jesucristo”

(Bula Inter Caetera)⁵

El enfoque político asimilacionista en educación se refiere al olvido sistemático y concientizado de parte de la cultura hegemónica de un Estado-nación, o en el caso citado, de la imposición de un ideal religioso, simbólico, psicológico, meta cognitivo e incluso paradigmático, que va fragmentando poco a poco la mentalidad de las culturas autóctonas y alóctonas que han existido y que persisten en un espacio o territorio. Cuando llegaron los españoles a América comenzaron a imbuir y a convencer a los aborígenes sobre la religión que practicaban los españoles, esto con el fin de someterlos a la voluntad del rey. Hoy en día se somete a naciones y pueblos completos a la descomposición de tradiciones y costumbres arraigadas desde antaño en la piel de sujetos portadores de historia y contenido cultural.

Lo anterior implica una homogenización en todos los ámbitos de la existencia de los sujetos que llevan consigo una cultura distinta a la que intentan ser absorbidos. *La cultura dominante en esta perspectiva cobra un significado real en las representaciones sociales que el “otro” observa y practica sin entender el porqué*

⁵ Remeseiro F. 2004. "Bula Inter- Caetera de Alejandro VI (1493) y las consecuencias político administrativas del descubrimiento de América por parte de Colón en 1492". Pág. 8.

*de su letargo, depresión y sin sentido que piensa mientras camina, come, estudia y vivencia en una tierra que nunca lo vio llegar*⁶.

En tiempos de la conquista de América hasta los días de hoy han ocurrido varios hechos contradictorios en la relación que se dio entre la Corona española y los aborígenes Americanos, entre ellos cabe decir que si bien, en un primer momento, cuando se aniquilo al 95% de la población indígena en menos de cien años, luego los frailes que llegaron al continente vieron los abusos cometidos por sus coterráneos e iniciaron un proceso de reconocimiento del daño hecho, la educación fue uno de los primeros atisbos que supuso el inicio de nuevos tratos. De hecho, avanzado los años de la conquista europea en América, la Corona reconocía los territorios araucanos y los invitaba a la paz, hasta que las fuerzas republicanas avanzaron contra lo establecido por España en América y arrasaron con todo lo español y con ellos, los tratos que habían hecho los indígenas y la Corona. Este espíritu liberal que se dio en toda América, sin embargo dejo por otra, efectos positivos al haberse respetado a las comunidades del sur de Chile, ellos pudieron seguir con su cultura. Al respecto:

“En muchas de estas prácticas etnocidas, la educación institucionalizada jugó y ha jugado un papel muy importante desde el momento mismo en que fue consumada la conquista militar por parte de la corona española en el siglo XVI; sin dejar de reconocer que en muchos casos la conquista espiritual encomendada a las órdenes religiosas devino en extraordinarias acciones de protección al desarrollo cultural propio de los pueblos y comunidades indígenas, situación que hizo posible la extensión milenaria de arraigadas formas de pensar y hacer de los pueblos de matriz cultural prehispánica” (López y Viveros. 2003:3).

De esta forma, y en vista de lo que se ha formado históricamente, vemos que si bien, el poder hegemónico que ha sido variado y distinto en la historia de América, tiene sus encuentros con la “humanidad” en el sentido que de alguna manera, sea

⁶ Subrayado por el autor.

por la fuerza o por consentimiento, dejan que los pueblos aborígenes mantengan tradiciones, costumbres y en general, su cultura, sin embargo, esto no es generalizable e incluso, en algunas regiones del mundo, es muy cuestionable la intención que tenga un Estado-nación de reconocer a los pueblos o concederles el derecho de vivir en paz.

Por otra parte, la educación en términos asimilacionistas está inclinada hacia prejuicios acerca de cómo vivir en sociedad, la cual genera una serie de impedimentos y conflictos tales como el hecho de que los sujetos son silenciados y puestos a disposición de la historia de los vencedores, es decir, a la historia que el país receptor va a implantar si o si por la fuerza en la mentalidad del migrante, el cual tiene poco o nada que hacer frente a quienes le hablan con un nacionalismo persuasivo y aniquilante.

Según lo anterior, la sociedad avanza hacia una igualación de las personas que conviven día a día, sin embargo, en cada paso que da el migrante, debe destruir y reconstruir una nueva identidad que aun así no le permite acercarse a su cosmovisión. Por otra parte, sus necesidades se incrementan en el país receptor puesto que ya no solo busca la forma de generar ingresos para mejorar la calidad de sus vidas, sino que ahora también se deben preocupar de la documentación que les permite erradicarse en otro país, de lo contrario pueden ser reportados y enviados nuevamente a su país de origen, el cual poco a poco han ido dejando atrás junto con sus costumbres, sus tradiciones; su cultura. En consecuencia, la asimilación implica retrotraerse al origen étnico, racial, social al cual se pertenece de nacimiento y dejar de sentirte parte de la historia que se ha configurado en toda la vida del migrante.

Como se ha dicho antes, los migrantes al instalarse en aquel nuevo país, desde la perspectiva de la asimilación, están condenados a olvidar y enajenarse de su cultura.

2.4. La Interculturalidad y el Reconocimiento de la Otredad

La modernidad, como un proceso que se instaló desde el siglo XIX en adelante, ha dejado secuelas a nivel social que hasta los días de hoy es posible visualizar y experimentar en el diario vivir de las sociedades latinoamericanas. Fue la época con mayor auge económico, donde se instalaron con fuerza la educación conductista y la industrialización que fueron de la mano en la concreción del aparato gubernamental de las nuevas repúblicas en América.

En este sentido el pensamiento latinoamericano en términos educativos, ha estado sesgado de una historia que no pertenece a América del sur, sino que se ha basado en la enseñanza de los patrones culturales del viejo continente europeo, vale decir, la ilustración como un valor positivo y reproducible en términos políticos y sociales. Con esto se instala desde la modernidad, con la invisibilización de nuestra propia historia, poniendo por sobre esta, estereotipos creados intencionalmente para *iluminar* la barbarie a la cual hemos sido supeditados desde el pensamiento occidental. De esta forma:

“(...) el problema de la Modernidad durante quinientos años, solía recibir las orientaciones básicas de lecturas comparativas de conceptos europeos que se sostenían, en notable medida, en la racionalidad hegemónica de la cultura letrada” (Sosa, 2009:353)

De esta forma, la racionalidad hegemónica fue construyendo modelos y formas de comportarse dentro de la sociedad. Con el surgimiento de las repúblicas el Estado hizo lo imposible por homogenizar al pueblo a través de sus instituciones políticas y económicas que se instalaban en la sociedad, dando paso al surgimiento de escuelas, universidades, la instrucción pública, que dieron respuesta a los requerimientos de los gobiernos que buscaban borrar la diferencia de su población, con el fin de hacer más gobernable y encontrar menos resistencias a la hora de llevar a cabo políticas que vayan en beneficio de los gobiernos empresariales que

hasta hoy pasan una y otra vez por La Moneda⁷. La primera corriente educativa que tomo forma para concretar el plan homogeneizador, y en vista de las resistencias suscitadas al interior de los límites de la educación formal en Chile, fue el enfoque asimilacionista. Esto pues, era necesario desestructurar las diferencias del pueblo chileno en relación a las etnias, pueblos y en general, la diversidad que era parte del contexto social, pues: *“Este enfoque considera que las diferencias de la lengua y costumbres de los pueblos originarios han sido vistas como una traba para la incorporación efectiva de ellos en los procesos de modernización nacionales”* (Hirmas y Hevia: 2005:2).

Aquella incursión del asimilacionismo tuvo como contraparte, y en gran medida por la resistencia de los pueblos indígenas en Chile, el hecho de incorporar una educación que atienda sus necesidades, con el fin de alejarse del modelo occidentalista, y acercarse hacia una mirada integradora del pasado, presente y futuro de los pueblos aborígenes que sobreviven en la actualidad en nuestro país. De esta forma surge el multiculturalismo como un enfoque que pretende incorporar en el discurso educativo, aquella *diferencia* en la sociedad, que se estaba invisibilizando con el asimilacionismo. Sin embargo, es cuestionable desde el punto de vista, en el cual, por un lado se incorpora en el discurso y en acciones a los pueblos indígenas, pero, por otro lado, la educación formal, sigue el mismo curso homogeneizador que se dará a través de la educación bilingüe. En este sentido, si nos focalizamos solo en Chile, los planes de integración han sido dirigidos principalmente hacia los pueblos indígenas, donde se han implementado modelos bilingües para la Enseñanza-aprendizaje que en gran medida, se han localizados en zonas particulares donde se ha reconocido la existencia de una población mayoritariamente indígena, sin embargo estos modelos de integración se limitan a encauzar su enseñanza al aprendizaje de una lengua oficial y hegemónica, en este sentido:

⁷ Casa de gobierno de Chile.

“La Educación Bilingüe era concebida como meramente instrumental, se trataba de utilizar la Lengua indígena en la escuela por algunos años, hasta cuando fuera necesario, para graduar y facilitar el paso a una enseñanza en la lengua oficial” (Cañulef, 1998:241).

El proyecto educativo que se plasmaba desde el Estado mostraba entonces su trasfondo, la Educación Bilingüe serviría especialmente para *incluir* al indígena en el proyecto nacional y finalmente, en el sistema productivo. Aquella inclusión tenía la característica de hacer desaparecer poco a poco las identidades minoritarias y de esta forma, durante años se ha subsumido la identidad del indígena para trabajar en la construcción ideológica de la Nación y la República, en este caso, de Chile, Al respecto:

“Y es que en el proyecto del mestizaje a la escuela le tocó actuar como punta de lanza ya que nuestros Estados vieron a la educación como la institución privilegiada para propiciar la aculturación de los indígenas latinoamericanos y su asimilación al cauce de la sociedad criolla englobante, como resultado de su aprendizaje de las formas hegemónicas de actuar, sentir, ser y pensar” (López, 1998:2).

Aquella *diferencia* a la cual se ha aludido, y que tiene como contraparte la modernidad hegemónica vista desde la educación occidentalizada, ha tomado forma en el discurso contemporáneo y se ha vislumbrado en términos de un cambio paradigmático y contractual que se plasma desde la heterogeneidad. Al respecto:

“La heterogeneidad cultural como condición de la contemporaneidad, juega un papel importante. Se cuestiona la antigua búsqueda de similitudes sustanciales entre los mismos y lo otro a favor de la metodología de la diferencia” (Sosa, 2009:355).

Aquella idea de modernidad que se instala a partir de la llegada del capitalismo, encontrará resistencias a lo largo y ancho de América latina, que se expresarán con la articulación de un pensamiento sobre la *diferencia*, la cual adquiere fuerza en la década de los 80' donde se comienza a descentralizar la idea

de la modernidad periférica y lejana de nuestro continente, para mirarnos y encontrarnos con nuestro pasado histórico y presente. En este hecho se comprende la:

“Modernidad como conjunto de experiencias de una nueva extensión cultural, señalada por medio de las topologías de lo heterogéneo, de lo multicultural y lo multitemporal, de los cruces de lo político con lo cultural y revelando la riqueza de una historización distinta de las articulaciones entre lo masivo y lo popular” (Sosa, 2009:353).

Estas respuestas que van tomando forma en América latina y el Caribe, han significado un arduo trabajo de investigaciones históricas, sociológicas y antropológicas que han dado sustento al pensamiento Latinoamericano e intercultural.

Sin embargo, por otro parte, estos temas han quedado estancados en la actualidad puesto que no se han considerado otras problemáticas de la modernidad como es el caso de las migraciones, donde estos nuevos actores sociales quedan sumidos bajo el discurso de la diferenciación donde aun así, no se ha hecho hincapiés para resolver dichos problemas. De esta forma la modernidad se ha convertido entonces en la cárcel de la diversidad, en la cual la inclusión en el dialogo cultural, político y económico ha relegado a los migrantes, lo cual lleva a:

“(…) la consiguiente desestructuración de representaciones colectivas, fallas de identidad, anhelos de identificación, confusión de horizontes temporales, parálisis de la imaginación creadora, pérdidas de utopías, atomización de la memoria local, obsolescencia de tradiciones” (Sosa, 2009:354).

Las migraciones transfronterizas en este sentido se convierten en un reto para la educación, ya que ahora no se busca solo incluir a los sujetos a la idea de una nación, sino que es necesario además proporcionarles las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad sin perder de vista las identidades que portan los distintos migrantes que llegan a nuestro país. En relación a estos nuevos actores sociales que han venido a dinamizar los vínculos que se establecen entre los

Estados-Nación y que han surcado el territorio nacional en busca de nuevas posibilidades de vida; se han visto enfrentados a distintas problemáticas, tales como la escasa igualdad de oportunidades con las cuales se insertan en el sistema educativo sin perder su identidad cultural, la inserción al mercado laboral sin realizar distinción monetarias por parte de los empleadores, etc., en consecuencia a la deficiente y escasa integración social que los migrantes deben vivir en esta nueva realidad donde es responsable el gobierno receptor, el cual sigue provocando conflictos en las dinámicas de convivencia entre los migrantes, tales como la discriminación negativa por diferencias raciales, lingüísticas, entre otras.

De esta manera la *otredad* será parte del discurso de la interculturalidad, y se implantará como un paradigma de la diversidad en vista de la globalización que ha dejado en la superficie de los acontecimientos, los conflictos que surgen a nivel local o de país en relación a la población indígena que poseen y así mismo a la población migrante que día a día se incrementa dentro de nuestras fronteras, especialmente en Latinoamérica.

La interculturalidad de esta forma, se convierte en una herramienta que funda un pensamiento sobre cómo vivir en la diversidad, llevando a cabo acciones culturales y sociales que le den sustento a aquel dialogo entre distintos sujetos, con experiencias nuevas de integración y visibilización de la otredad, dicho de otro modo:

“En este enfoque la cultura se entiende como un proceso dinámico; como la manera cambiante de percibir, comprender y habilitar el mundo. Los miembros de una sociedad son actores más que receptores pasivos de modelos culturales. Las personas son interpretes activos de las culturas que heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones” (Hirmas y Hevia: 2005:3).

2.5. Semiótica del Migrante: Significados, Socialización y Homogeneidad

“Cuando alguien dice que una muñeca es un juguete para niñas o una pistola un juguete para varones, no solo se está refiriendo a características físicas, sino a marcas sociales de estos objetos”

(Lloyd y Duveen 1998:42)

Marcas sociales, las mismas que movieron a miles de judíos a campos de exterminio, aquellas que le dan sustento a la discriminación por género, condición sexual, proveniencia étnica, cultural o social, etc. aquellas marcas sociales son las que de alguna manera están inmersas en la escuela y van deteriorando los conocimientos previos de la cultura que traen consigo el estudiantado de una escuela, sobre todo pensando en contexto donde la diversidad es un tema de controversia día a día.

La escuela en relación con los migrantes está inmersa en un conjunto de dificultades para llevar a cabo una educación que responda a las necesidades y desafíos que plantea la globalización y las migraciones transfronterizas en Latinoamérica, estas migraciones que encuentran sus principales riesgos cuando los individuos procedentes de otras nacionalidades comienzan a configurar una nueva identidad por sobre sus preconcepciones de la vida, y su desenvolvimiento

cultural y significados por ende, se ven truncados y destinados a desaparecer si no somos capaces de incluir en el aula un discurso que sea integrador y legitimador de otros discursos.

En este sentido la forma impuesta del currículo nacional para llevar a cabo la educación de los sujetos está destinada a ser un metarelato que no responde a las necesidades del presente. Son vicios educativos, tal como lo fue y lo es el conductismo en la educación, hoy se injuria intrínsecamente a nivel psicológico, pedagógico y social el hecho de ser distinto en relación a la procedencia étnica, racial, lingüística, nivel socioeconómico, etc. en este sentido los significados que se van construyendo a nivel de establecimiento educativo y que tienen directa relevancia en el imaginario del estudiantado intercultural, denotan la clara ausencia de compromiso político y social de parte de las autoridades gubernamentales y del profesorado en especial por demandar mejoras en el sentido de una enseñanza que atienda la diversidad, de esta forma se hace necesario:

“La urgencia de aportar ideas, concepciones y prácticas que faciliten la formación del profesorado, en la amplitud de modelos y modalidades, nos lleva a adoptar, de manera abierta y con pensamiento intercultural, el plan de formación que desde el autoaprendizaje, el autodesarrollo profesional y la formación del profesorado en colaboración, sean las perspectivas más destacables en el avance profesional de los docentes” (Domínguez: 2006:2).

Es por lo anterior que se hace necesario abordar en este capítulo, aquellas dificultades que surgen en términos ideológicos, económicos y sociales que imposibilitan la integración real del estudiantado migrante en Chile, y así mismo trabajar el concepto de las representaciones sociales que nos lleven a una comprensión más profunda de los significados que están inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en donde muchas veces se generan estereotipos que responden a una lógica mayor, una lógica hegemónica que pretende instalar en las escuelas de Chile, chilenos que sean funcionales al sistema, y no ciudadanos responsables con su entorno natural y humano.

2.6. Representaciones Sociales y Profesorado

Tal cual lo han hecho en la antigüedad cuando pintaban sus murales como lo fue en Pedra Furada, Brasil, o le asignaban un significado a un árbol como lo podría ser el Canelo, para los Mapuche, el ser humano ha sabido crear y producir cultura a partir de su intelecto, y desde que lo ha hecho ha comenzado a distinguirse de otros animales y además de otros seres humanos. Lo anterior sugiere que hemos ido construyendo artefactos culturales y representaciones sociales que tienen relevancia siempre y cuando nos encontremos junto a un grupo de pertenencia en el cual desarrollar costumbres y tradiciones que finalmente configuran un entramado de significaciones que le dan sentido a nuestra existencia.

La educación tradicional en este sentido está ligada al hecho de generar una homogeneidad cultural, asignándoles al estudiantado los símbolos y significados por los cuales los y las estudiantes generan sus propias representaciones. Para comprender mejor lo expuesto, será necesario abordar la conceptualización de Representación Social e ir al fondo de este enunciado con el fin de dilucidar las atribuciones que algunos autores le han dado al propio concepto.

En primer lugar las Representaciones Sociales surgen de la necesidad de comprender e interpretar las valoraciones, actitudes y símbolos intrínsecos en los seres humanos que le han dado forma a su actuar y forma de ser con otros sujetos y relacionarse con los objetos que ofrece una cultura y que tienen inmersa una semiótica. Surgen las ideas de la psicología para explicar el fenómeno de la asignación de significado o las cosas que nos rodean, tal como lo son los símbolos que impone una Elite para que el pueblo se sienta relacionado con estos.

Uno de los autores que se refieren a este concepto de Representaciones Sociales es Moscovici, quien fue precursor de la psicología social y además vivió en carne propia al nacer en Rumania la discriminación antisemita que en pleno proceso de ascensión de Hitler al poder alemán en el año 1938 fue excluido de la escuela en Bucarest y llevado a la fuerza a un campo de concentración en el cual paso la mayor parte de la segunda guerra mundial hasta que por fin lo libero el ejército rojo en el año 1944. Lo anterior fue determinante para comenzar a generar

una teoría que explique cómo es que en términos sociales, los seres humanos son capaces de construir, desarmar y rearmar imágenes o ideas que se instalan en la cultura y que de alguna manera definen los lineamientos por los cuales el colectivo social se relaciona y lleva a cabo su accionar frente a otros. En uno de sus escritos Moscovici señala:

“Podemos suponer que estas imágenes son una especie de “sensaciones mentales”, impresiones que los objetos y las personas dejan en nuestro cerebro. Al mismo tiempo, mantienen vivas las huellas del pasado, ocupan espacios de nuestra memoria para protegerlos contra el zarandeo del cambio y refuerzan el sentimiento de continuidad del entorno y de las experiencias individuales y colectivas. Con este fin se las puede recordar, revivificar en el espíritu, así como conmemoramos un acontecimiento, evocamos un paisaje o contamos un encuentro que se produjo hace tiempo. Siempre operan como un filtro y provienen de filtrar informaciones que el sujeto posee o ha recibido en vista del placer que busca o de la coherencia que necesita” (Moscovici: 2002:6).

Dicho de otra forma, las imágenes creadas colectivamente van generando un cúmulo de experiencias a niveles cognitivo que comienzan a ser compartidas por la comunidad que las ha creado, es por ello que podemos ver que incluso estudiando la historia de la humanidad, hay características en las culturas que perduran o se

vislumbran en el presente, mientras otras han ido desapareciendo o perdiendo su idea de origen. Un ejemplo de esto sería el himno nacional creado en tiempos pretéritos junto a los símbolos patrios que en Latinoamérica se forjaron en los inicios de las republicas nacientes y que aun hoy perduran, son enseñados en las escuelas y además, son impuestos a sujetos extranjeros que de alguna manera son imbuidos en la cultura dominante con todos sus artefactos mentales e ideológicos que se instalan en objetos concretos para homogeneizar y darle paso a una identidad común. Al respecto:

“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. (...) Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. (...) La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet: 1986:474-475).

Es preciso comenzar a comprender con urgencia, la necesidad de una educación que se adecue a las nuevas interrogantes que se plantea la escuela a cerca de educar al estudiantado extranjero, pero sin perder de vista los constructos culturales que ya traen consigo los y las jóvenes, ya que solo evidenciando el discurso inmerso en ellos, pueden ser reconocidos y aprehendidos en todo su esplendor. Para ello, las temáticas que son trabajadas en el área de historia, deben tender cada vez más a ser tratadas desde la integración y democratización de los pueblos, y ¡no! a la segregación de quienes solo buscan oportunidades en nuevos destinos. Lo anterior pensado en que es en el aula de clases donde están dialogando las diferentes culturas, y es en el establecimiento o institución educativa, donde se lleva a cabo gran parte de la socialización de los individuos, y así mismo se van generando las realidades que forman parte de ese constructo social o Representación social que es determinante en las relaciones de patio (en el colegio) o de calle (fuera del colegio) en donde se ha visto con frecuencia la discriminación y uso de la violencia con otros pueblos o etnias. Las representaciones sociales de esta manera son co-construidas, y se van afirmando en la medida que hay un discurso que va legitimando las distintas prácticas sociales tanto de violencia o respeto con quienes son parte de la otredad. Es preciso de esta manera analizar las representaciones sociales como parte de la psicología social, en la medida que los individuos van aprendiendo todo lo que nos rodea y es socializado tanto dentro como fuera de la escuela. En este sentido es preciso señalar que:

“Los bebés humanos nacen en un mundo social construido en términos de las representaciones sociales de sus padres, hermanos, maestros, etcétera. Estas también estructuran las interacciones de estas otras personas con el niño. Si, tal como sostiene Moscovici, la sociedad en que los niños nacen es una “sociedad pensante”, las representaciones sociales son las que constituyen el “entorno pensante” para el niño. Al desarrollar la competencia para participar como actores en esta sociedad pensante, los niños pueden adquirir el acceso a las representaciones sociales de su comunidad. Llamamos a este proceso ontogénesis de las representaciones sociales, si bien la ontogénesis como proceso no está limitada a la infancia, sino que puede producirse cada vez que los individuos, niños o adultos, se involucran con nuevas representaciones sociales que les permiten participar en la vida de un grupo” (Duveen y Lloyd: 1998:35).

Las Representaciones Sociales de esta manera son parte inherente del contacto, dialogo, y reciprocidad que existe en las convenciones humanas que son creadas a partir de su experiencia en sociedad y que de alguna manera comienzan a permearse a partir de la familia, circulo más pequeño de toda sociedad que va normalizando el desenvolvimiento de niños y niñas en las primeras etapas de su crecimiento, dándoles los esquemas con los cuales el ser humano lleva a cabo sus relaciones sociales. Desde esta perspectiva, existe una serie de autores que han ido conformando un pensamiento epistemológico y científico a cerca de los

sistemas sociales y su producción constante de significados. Las Representaciones Sociales en términos teóricos surgen de la perspectiva psicológica y social que sitúa el aprendizaje de los individuos como parte constitutiva del desarrollo de la sociedad en términos culturales e identitarios, por ende la formación del estudiantado y en general de cada sujetos en instituciones educativas es responsable de muchas de las injusticias y desigualdades que reproducen los individuos luego de haber pasado por algún espacio de estos. Se induce, según autores como Duveen y Lloyd, una ontogénesis social, en la cual comienzan a existir diálogos culturales, y en otros casos, imposiciones aberrantes de cultura que buscan instalar las bases de un silenciamiento e invisibilización de quienes son diferentes y que de alguna manera son obligados a olvidar sus raíces culturales. Al respecto: *“Ya hemos postulado que la ontogénesis es un proceso a través del cual los individuos reconstruyen las representaciones sociales y, al hacerlo elaboran identidades sociales concretas”* (Duveen y Lloyd: 1986:35).

Podríamos preguntarnos hasta aquí ¿Cuáles son las posibilidades de emancipar a la sociedad de aquellos estereotipos que de alguna manera se han instalado desde la cultura dominante hacia abajo? ¿De qué manera somos capaces de escapar a un colapso social como ha ocurrido en Europa cuando se han organizado distintos tipos de migrantes a exigir sus derechos y han sido reprimidos con todo el rigor del poder del Estado?

La escuela es una de las posibilidades para cambiar esta situación eminente de odios y más resentimientos que existe desde un país hacia otro y que hasta hoy ha sido oculto por los gobiernos de nuestro país pues por lo visto, para una cultura elitista y subyugante, igualar a su población es la prioridad número uno para poder gobernar, por ejemplo lo que ha pasado con los pueblos indígenas del sur de Chile que han y siguen siendo sistemáticamente perseguidos e incluidos en el plan nacional de Ciudadanía consumista y acéfala, los cuales no han tenido más opción que luchar por muchos años contra los términos de violencia que se ejerce sobre ellos. Así mismo es posible ver como se ha construido la imagen del migrante, los cuales son discriminados por prejuicios construidos desde las altas y bajas esferas de la sociedad, sin embargo, es la primera de ellas la principal responsable de crear en la población imágenes falsas de lo que son los peruanos, bolivianos haitianos, colombiano etc. que surcan nuestro territorio con sus distintos colores y cosmovisión del mundo que los rodea. Una lista de prejuicios son las que invaden en el imaginario a toda una comunidad que comienza a convencerse de que hay grupos étnicos o raciales que “huelen mal”, o que hay otros que vienen a “quitarnos el trabajo”, imaginarios que de alguna manera son esquemas que han sido construidos desde la ideología dominante, hasta las instituciones educativas que también implantan “realidades” de las cuales los y las estudiantes se comienzan a permear. Aquellas realidades y esquemas nombrados anteriormente son los que he

llamado y considerado como Representaciones Sociales, es por ello que al hablar de esto nos referiremos específicamente a que:

(...)“Se trata de una perspectiva que comparte una base epistemológica con las teorías piagetianas y otras tendencias constructivistas de la psicología y las ciencias sociales, ya que considera al sujeto y al objeto de conocimiento como correlativos y co-constructivos y rechaza la idea de que estos términos designen entidades independientes. El corolario ontológico de esta postura es que las representaciones sociales forman parte de las realidades representadas y que esta constitución (o construcción) se lleva a cabo a través del anclaje y la objetivación” (Duveen y Lloyd: 1986: 31).

De esta manera el objeto de conocimiento en esta investigación es un sujeto contextualizado en términos sociales, económicos y políticos, ya que subyace desde él y hacia él, un entramado de discursos que van afectando la vida de los y las migrantes que año a año son más en el territorio chileno, por lo que el migrante se convierte en aquel sujeto histórico que hay que aprehender e integrar en el sistema educativo, hay que concientizar a la comunidad nacional de la cual forman parte los migrantes para favorecer relaciones de solidaridad y respeto, aceptación y reconocimiento de la diferencia.

2.7. El Desafío de la Interculturalidad

La pedagogía no se escapa a los grandes desafíos que encierra crear una sociedad más justa que se implante desde el aula hacia acciones concretas en relación a ciudadanos democráticos tengan encarnados estos valores y que sean capaces de promoverlos más allá de las fronteras. Por ello se instala la importancia que toman los docentes para que se lleven a cabo los objetivos que se han plasmado desde las convenciones de Derechos Humanos y algunos planteamientos teóricos respecto del rol que debe forjar éste en el aula.

“Enseñar no se agota en el “tratamiento” del objeto o del contenido, hecho superficialmente sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes” (Freire, 2004:13).

En este sentido, las características del docente toman mayor importancia para lograr cambios significativos en el aprendizaje crítico de los estudiantes y para lograr, además, nuevas instancias y caminos que sean relevantes en la coexistencia de quienes son diferentes, pero no por ello *desemejantes*. Para ellos se ha hablado de una educación que atienda a la diversidad y que tome en cuenta no solo los contenidos expuestos desde el currículo para emprender la Enseñanza-aprendizaje, sino que también se tome como referente la creatividad que posee el estudiantado y

como este construye sus propios conocimientos a partir de sus vivencias y experiencias en la vida y en el aula. Para que esto suceda, es necesario que el profesorado sea capaz de *intencionar pedagógicamente* los contenidos que son expuestos en las distintas clases de Historia y Ciencias Sociales, ya que de esta forma se desnaturaliza el currículo, se tensiona y se diversifica al momento de integrar en el discurso a los distintos actores educativos que se comunican en el proceso de Enseñanza-aprendizaje, ya que, como dice Freire, el aprendizaje se concreta cuando se es capaz de pensar en aquellos dos sujetos y objetos de conocimiento que dinamizan el aprendizaje, estos son los oprimidos y los opresores. Según lo anterior es posible visualizar en esta relación una oportunidad clara para implantar nuevos discursos que tiendan a la liberación y no a la exclusión de quienes comparten un espacio en común, ya que como se ha visto históricamente, los hombres y las mujeres han luchado una y otra vez por sobreponerse a otros, y en esta lucha constante y ardua, se ha provocado la más grande de las tragedias, la deshumanización del ser humano. Por ello, y sobre todo porque se trata de educar, es que el profesorado debe ser capaz de deslegitimar aquel discurso sesgado de la historia de héroes, grandes hazañas, pueblos indígenas muertos, -porque como es posible constatar en las aulas, los pueblos indígenas son tratados como pueblos del pasado, sin vida ni parte en el presente- por lo que la historia a su vez se vuelve más *degenerativa* de la conciencia social, se pierde de vista las implicancias en el presente de los conflictos existentes tanto interterritorial, como extraterritorial, y así

mismo, sus relaciones. Por ello, es necesario que los docentes estén dotados de un discurso que se mueva en una dirección más constructiva y crítica de los procesos culturales y sociales que son relevantes para una comprensión ética y valórica de la convivencia intercultural. En este sentido:

“Los docentes deben tener un control teórico de las formas en que se construye la diferencia, ya que ésta puede adoptar diversas representaciones y prácticas que nombran, legitiman, marginan y excluyen las voces de los grupos subordinados”(Giroux, 2000:84).

Así, y antes de hacer referencia a la interculturalidad, es que se propone esta dualidad que se plasma verticalmente cuando analizamos la importancia que lleva consigo el mediador del aprendizaje que es el docente. Este ha tenido como tarea, desde que se conoce su oficio, de plantear conocimientos científicos sobre la base de un currículo que le precede y de alguna manera, condiciona su acción en el aula. Este sistema de valores que se instaura desde el currículo, es una realidad absorbente, homogeneizadora y reproductiva de lo que se pretende comprendan el día de mañana los estudiantes en relación al mundo en el que viven. Esta homogenización que se plantea sistemáticamente a lo largo de los años de estudio, *invisibiliza* todo proceso posible de liberación o emancipación de la conciencia de los estudiantes, los cuales se ven enfrentados con una cultura que se les presenta omnipresente e irrefutable pues esta validada desde las altas esferas del poder

gubernamental. Es así, como se siguen reproduciendo sistemas excluyentes, donde no es permisible que las decisiones sean tomadas desde el lado de los oprimidos, y se aumenta cada vez más la distancia entre quienes participan realmente del proceso de Enseñanza-aprendizaje, dejando de lado toda subjetividad existente al interior de los establecimientos educativos. De esta forma la pedagogía aún no toma en consideración dichos procesos que se deberían desarrollar en el aula, donde los docentes no logran reconocerse como agentes reales del cambio necesario. Por ello es que se hace urgente la emergencia de una pedagogía transformadora y humanitaria, que tienda cada vez más a hacernos comprender nuestra realidad latinoamericana para aprender a convivir en paz con nuestros más *cercanos desconocidos*, los migrantes. Entonces la pedagogía se mueve en dos sentidos que son fundamentales para nuestra aprehensión de la realidad:

“La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 1970:35).

Sin embargo, el sistema educativo aun no se ha hecho cargo, políticamente, de aquellos nuevos visitantes y en algunos casos, nuevos hermanos que están llevando a cabo las migraciones transfronterizas, en este sentido la educación es parte del problema, ya que esta siendo parte de la exclusión y segregación de los grupos migrantes, incluso contraviniendo los tratados internacionales estipulados en la declaración de los Derechos Humanos en donde se declara en su artículo veintiséis lo siguiente:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Art. 26).

Los migrantes deben conformarse entonces con recibir una educación homogénea y adaptarse a los patrones culturales de los países que los reciben, desligándose poco a poco de sus convicciones culturales y representaciones históricas y sociales que ha elaborado a lo largo de su pasado y presente.

De esta manera el migrante transfronterizo es un nuevo *sujeto histórico* que si bien, tienen una trascendencia histórica y de larga duración, hoy más que nunca, en sociedades que se comprenden así mismas pluralistas, es que surge la

obligación de integrar un discurso que acapare la coexistencia de los grupos particulares que comparten un espacio⁸ en común.

En relación al concepto de coexistencia, este no se debe entender solo como sinónimo de *tolerancia* con la cual autores y autoras como Elena Quevedo plantean sobre aquel valor como unificador del concepto de convivencia en la diversidad. Al contrario, aquel concepto debiera diluirse paulatinamente del discurso hegemónico, además de dirigirse hacia una educación que tienda a la integración e interculturalidad, ya que como plantea Jordán:

“El profundo cambio de los marcos tradicionales nos exige comprender mejor al Otro, comprender mejor su mundo. Exigencias, pues, de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y armonía, aquello de lo que, precisamente, más carecen nuestras sociedades. Esta posición lleva a insistir especialmente en uno de los pilares base de la educación: aprender a vivir juntos, a fin de crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes, así como la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esa comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pueden pensar algunos, pero una utopía necesaria. Y, ¿cómo

⁸ El espacio como producto social es un objeto complejo y polifacético: es lo que materialmente la sociedad crea y recrea, con una entidad física definida; es una representación social y es un proyecto, en el que operan individuos, grupos sociales, instituciones, relaciones sociales, con sus propias representaciones y proyectos. El espacio se nos ofrece, además, a través de un discurso socialmente construido, que mediatiza al tiempo que vehicula nuestra representación y nuestras prácticas sociales. Es un producto social porque sólo existe a través de la existencia y reproducción de la sociedad. Este espacio tiene una doble dimensión: es a la vez material y representación mental, objeto físico y objeto mental. Es lo que se denomina espacio geográfico. (Ortega Valcárcel, 2004: 33-34)

aprender a vivir juntos en la ‘aldea planetaria’ si no aprendemos a convivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad?” (Jordán, 2005:15).

Lo anterior implica *reafirmar la interculturalidad* como un valor ideológico y práctico para dar solución a los conflictos sociales, culturales que se dan en nuestro rededor y espacio educativo. Esto es reconocer aquella diferencia para construir planes que vayan en pos de una comunicación fluida y constructiva entre los y las estudiantes, y así mismo esta relación sea permeable al resto de la sociedad. Por ello es preciso pensar que:

“La “escuela” es uno de los pocos ámbitos de la socialización en que es posible programar experiencias de contactos entre sujetos diferentes, de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de las otras personas. Así, aprender a vivir juntos en el contexto escolar no ha de significar meramente tolerar la existencia de otro ser humano, sino respetarlo porque se le conoce y se valora dentro de un clima de cercanía” (Jordán, 2003:215).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Investigación:

El diseño de esta investigación es de tipo cualitativo, pues el problema de investigación se concentra en un paradigma interpretativo para comprender el desenvolvimiento del profesorado en relación a la “intencionalidad pedagógica” para la enseñanza-aprendizaje en centros educativos interculturales desde el ámbito de la diversidad cultural y étnica del estudiantado al cual reciben estas instituciones: Liceo Alejandro Flores y Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo; el primero con un Proyecto Educativo basado en el sistema nacional de educación; el segundo con un Proyecto Intercultural que se implementa dentro del sistema formal de educación. Por lo que se necesita principalmente trabajar sobre las percepciones y constructos experienciales de los docentes en relación a su práctica pedagógica y las representaciones sociales que estos han ido creando a partir de su inmersión en aquellos contextos que difieren en sus planteamientos educativos.

La investigación cualitativa en este sentido se constituye como una metodología oportuna para abordar este tipo de fenómenos migratorios debido principalmente a la pertinencia de que requiere la exploración en esta investigación para develar los significados ocultos y presentes en las relaciones interétnicas que se dan en un país como lo es Chile en el trato con el migrante peruano, y así mismo,

el análisis de los datos cualitativos que se interpretaran en la presente investigación.

Al respecto:

“Los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias y valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes” (Baptista, 2006:536).

Por lo anterior es menester captar aquellas representaciones sociales de los y las involucrados/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que en esta investigación será el profesorado de la disciplina de Historia y Ciencias Sociales. Para ello se seguirán las consideraciones que hace Moscovici, sobre las representaciones sociales que se definen desde la emergencia de los conflictos que ocurren en el interior de la sociedad y que de alguna manera van organizando las interacciones entre los individuos. Aquellas relaciones se establecen en forma subjetiva, por lo que, desde la metodología de investigación cualitativa se hará patente la necesidad de posicionarse desde la perspectiva de la hermenéutica con el fin de extraer aquellos significados que se construyen desde los profesores y profesoras en sintonía con la educación intercultural.

Hay que tener en cuenta desde la metodología cualitativa el cómo se constituirá la relación entre el investigador y lo investigado. Esto se hará a partir de considerar el objeto y sujeto de estudio como parte inherente del investigador, es por ello que no existe una división entre ambos pues al tener que interferir el investigador dentro del aula, es que se hará visible su presencia y a su vez, afectará de alguna manera, la realidad de las practicas docentes interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la investigación se inserta desde lo *cotidiano*, en donde se visualizan y observan distintos fenómenos que tienen relación con la vida diaria del docente de Historia y Ciencias Sociales y su forma de llevar a cabo el currículo para con el estudiantado intercultural.

Dicho de otra manera, la investigación cualitativa que se llevara a cabo, se enmarca en un proceso de exploración y descubrimiento, ya que se considera relevante develar las representaciones sociales que establece el docente de historia en su práctica diaria, diálogos e interacciones que tiene con el estudiantado intercultural. Es por ello que es una investigación que parte de la inducción, en donde se buscará concebir en primer lugar, el significado que el profesorado le da a su práctica pedagógica y desde ahí generar perspectivas teóricas que sirvan para el análisis de aquella realidad a partir de los datos recolectados. En esta línea: *“La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)”* (Baptista, 2006:8).

Es por ello que esta investigación tiene un enfoque de tipo cualitativo, con el fin de hacerla más flexible y comprensiva desde la interpretación en relación a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por el docente en el aula.

3.2. Elección de Campo a Investigar

La investigación se llevara a cabo en dos establecimientos de la ciudad de Santiago, en la comuna de Recoleta y Quilicura. El Liceo Alejandro Flores en el cual actualmente se están llevando a cabo distintas formas de integración educativa en donde la interculturalidad aun no ha pasado a ser parte de un discurso institucional sino que solamente del profesorado. Es por ello que se hace relevante e imprescindible explorar aquella realidad, observando e interpretando las formas que tienen las prácticas pedagógicas del profesorado de Historia y Ciencias Sociales en la integración de aquellos forasteros llamados migrantes.

Por otro parte, se investigará en el contexto educativo del Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo, el cual tiene inmerso como proyecto en su discurso y acciones, planes interculturales con el fin de rescatar el valor tanto de las comunidades indígenas en Chile, y así mismo, frente a la integración en su población educativa de estudiantes migrantes de una diversidad amplia de países -incluidos peruanos- se ha visto en la necesidad de generar instancias recreativas y teóricas que permitan el trabajo pedagógico e institucional en base a la diversidad.

Se ha seleccionado a estos dos Liceos por representar dos realidades opuestas en el sentido de un proyecto intercultural explícito, ya que el Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo es el único que representa un contexto donde se reconoce institucionalmente la diversidad intercultural, y a su vez, tiene organizados a un grupo humano que persigue desde hace algunos años dicho fin. Por otro lado, el Liceo Alejandro Flores, es una institución que se encuentra ubicado en una de las comunas con un alto número de migrantes, por lo cual para el investigador contiene en sí mismo, relevancia a nivel investigativo, pues en Chile actualmente existen muchos liceos de las mismas características en cuanto a las matriculas de estudiantes migrantes que llegan a educarse en estos espacios, pero que sin embargo, a nivel institucional, no se reconocen dichas diversidades.

3.3. Tipo de Metodología

3.3.1. Estudio de Casos

La metodología a utilizar será el “estudio de casos”, donde se: (...) *“pretenden comprender y desvelar el carácter singular del objeto de estudio, que no podría ser obtenido-del mismo modo- por otros medios. Por eso mismo se concentra en los procesos, dimensiones contextuales, o comprensión <densa> del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos”.*

(Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:260), ya que es preciso: (...) *“buscar la comprensión de una singularidad, más que la explicación causal por una generalización”*. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:259-260)

Según lo anterior es menester considerar la experiencia previa que han tenido los docentes en relación a su formación o experiencia en contextos interculturales, ya sea con que el establecimiento tenga o no un Proyecto Educativo Intercultural, y así mismo dar cuenta de que los ha llevado a tomar parte de aquel camino, cuáles han sido sus percepciones frente a su desenvolvimiento dentro del aula en relación al estudiantado intercultural.

Buscar aquellos sentidos que subyacen en la práctica pedagógica de la profesora Fabiola y Daniela, ambas pertenecientes a distintos proyectos educativos, nos propone como camino la interpretación de aquel discurso pedagógico que existe frente al migrante y la Enseñanza-aprendizaje intercultural.

3.4. Técnica para La Investigación

Las técnicas a utilizar serán la entrevista y la observación. Lo anterior es necesario en la medida que puede contrastarse el discurso pedagógico del profesorado, y su práctica en el aula.

3.4.1. La Entrevista

Es necesario realizar una entrevista semi-estructurada, ya que posibilita la interacción y dialogo dinámico del investigador y el sujeto-objeto de estudio para rescatar la subjetividad que está inmersa en el discurso del sujeto. Al respecto:

(...) “las preguntas están definidas previamente -en un guión de entrevista- pero la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas. Como modelo mixto de la entrevista estructurada y abierta o en profundidad, presenta una alternancia de fases directivas y no directivas” (Otero y Blasco, 2008:3).

3.4.2. El Cuestionario

Se ha realizado la confección de un cuestionario de preguntas abiertas con el fin de facilitar el desenvolvimiento de los sujetos a investigar y así tener un discurso más amplio sobre las representaciones sociales que se encuentran inmersas en la práctica docente de historia y ciencias sociales. Para lo anterior, se estructuraron 11 preguntas que se refieren a la formación profesional y académica del profesorado de historia y ciencias sociales y 21 preguntas que se refieren al ámbito de significados,

creencias y comunicación insertos en el campo de la subjetividad y representaciones sociales.

3.4.3. La Observación

La observación en investigación cualitativa es de total relevancia en el análisis de los datos entregados por el docente pues, favorece una mayor comprensión del fenómeno de la interculturalidad y el desenvolvimiento del docente en el aula. Para ello será necesario realizar una observación participante. La observación participante se refiere a la recopilación de información desde afuera, sin por ello intervenir en las relaciones que se establecen dentro del grupo o sujetos observados e investigados.

4. EI PROFESORADO Y SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

4.1. Definiendo los Contextos

Descripción del Colegio Alejandro Flores

Este establecimiento se encuentra ubicado en el sector norte de Santiago de Chile y se enmarca dentro de una de las comunas más pobladas por migrantes de todo tipo, en especial de peruanos.

Fundado en 1962, el Colegio Polivalente Alejandro Flores, es un establecimiento educacional de la Sociedad Educacional Ramón Oyarzún Díaz e Hijos Limitada, imparte enseñanza preescolar, básica, media científica humanista, media técnico profesional y media científico humanista vespertina. Su actual institucionalidad se enmarca en lo dispuesto por el ministerio de educación en todos los aspectos legales, así como el Reglamento Orgánico del colegio, dado en el Manual de Convivencia escolar, aprobado por el Consejo General de Profesores y el Consejo Escolar.

El año 2005 se constituyó el Consejo Escolar, que es un organismo colegiado consultivo, integrado por representantes de todos los estamentos de la comunidad, a

saber, estudiantes, profesores, funcionarios no docentes, padres y apoderados. Presidido por el Director del establecimiento.

Los actores de esta comunidad escolar comparten deberes y derechos, todo ello, en el marco de las leyes emanadas del Ministerio de Educación y el Reglamento Orgánico dado en el Manual de Convivencia Escolar. Sus estamentos dan cuerpo a una comunidad escolar activa cuyo objetivo y responsabilidad es materializar el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento.

El discurso principal de esta institución gira en torno a promover la convivencia escolar más humana y amena entre los distintos sujetos que comparten un espacio en común, como lo es una institución educativa. Para ello ha confeccionado un Proyecto Educativo tendiente a visualizar y trabajar sobre él trabajo colaborativo y coordinado, debido principalmente a la población estudiantil que posee, la cual es principalmente heterogénea y diversa.

Es por lo anterior que esta investigación se hace necesaria y viable, en la medida que se busca analizar las representaciones que se han creado a nivel pedagógico frente a la educación intercultural y sus implicancias en el diario vivir de los sujetos que comparten dicho espacio educativo, pensando en primer lugar en la diversidad que posee el Liceo Alejandro Flores y que ponen al profesorado en un nuevo desafío pedagógico que debe necesariamente llevarlos a posicionarse y tomar parte activamente de dichos fines y objetivos que está persiguiendo la

institución educativa y que son importantes para generar un cambio radical en la forma de concebir la enseñanza-aprendizaje, y a su vez, desmitificar la utopía necesaria de una educación basada en la diversidad que ha planteado la Unesco en las publicaciones de artículos que surgen de las conferencias internacionales sobre educación.

4.2. Liceo Alcalde Jorge Indo

Este establecimiento se encuentra ubicado en el norte de la ciudad de Santiago, en la comuna de Quilicura.

Este liceo se ha propuesto desde sus bases generar las condiciones humanas y materiales para llevar a cabo un proyecto intercultural⁹. Para ello ha realizado distintas instalaciones de esculturas, murales, bailes y puesta en escena de distintas actividades con el fin de motivar y relacionar al estudiantado con la historia pasado y presente de los pueblos americanos indígenas que subsisten en nuestro país. Un punto no menor en este sentido es el hecho de buscar docentes preparados para este desafío, con el fin de que algo puedan aportar a la tarea de la interculturalidad.

⁹ La innovación consiste en el diseño, instalación y monitoreo de un proyecto educativo que a partir de la enseñanza de las culturas originarias de América- que tiene presencia viva en Chile- promueven la integración, enriquecimiento mutuo y convivencia pacífica entre los seres humanos y entre diversas culturas.

Es necesario precisar que en esta investigación, este liceo fue considerado por contener dentro de su población de estudiantes, a una minoría de migrantes peruanos, que sin embargo, conforman parte de una mayor diversidad, como lo son los haitianos, colombianos, mapuche, etc.

4.3. Discurso Docente en la Interculturalidad

En este apartado se darán a conocer desde el discurso, las percepciones que se encuentran enraizadas en la práctica docente del profesorado de historia y ciencias sociales entrevistado en esta investigación, con el fin de interpretar y concebir desde su desenvolvimiento en aula, las distintas características que tienen en su enseñanza el tema de la interculturalidad. Por ello, es preciso plantear este concepto desde la noción de interculturalidad que maneja Aguado, ya que le confiere a esta idea la relación inherente de una acción educativa donde prevalece la teoría y práctica, con la finalidad del reconocimiento de la otredad.

Para lo anterior, se han llevado a cabo dos entrevistas con el fin de contraponer y –a su vez- hacer dialogar discursos que se consideran relevantes para conformar una reflexión mayor a cerca del docente en escuelas con un alto número de estudiantes migrantes. Para ello es necesario poner énfasis en el hecho de que la entrevistada Fabiola, pertenece a un liceo que no se considera intercultural

(Alejandro Flores) al contrario, del liceo en el cual trabaja la profesora Daniela, el que si se considera intercultural (Jorge Indo).

La profesora de historia Fabiola, en distintas conversaciones que se han ido realizando informalmente en los días de observación, denota un discurso bastante favorable hacia los y las migrantes, de hecho ella hace la diferenciación tanto por el comportamiento, así mismo, por genero de cada uno de los grupos que ha ido llegando al establecimiento, según lo expuesto en la entrevista:

“(...) cuando uno comienza a observarlos, lo primero que uno nota es una gran diferencia entre las niñas y los niños, fijate que las mujeres son más aplicadas y responsables, se destacan por llegar con sus tareas echas y hacer las actividades en clase a diferencia de los hombres que son mucho más dispersos. Ahora si empezamos a comparar los alumnos peruanos con los chilenos en el ámbito contenido- habilidad- actitud, la verdad es que los peruanos no son muy participativos y la verdad es que no sé si es porque no sepan o porque sienten vergüenza de hablar, en general no han tomado total dominio del espacio, a que me refiero con esto, los muchachos y las niñas igual, se juntan entre ellos, hacen trabajos juntos y no se mezclan con el resto, quizás por eso pueden no sentirse cómodos, esto a simple vista, es difícil hacer un análisis sin preguntarles a ellos el porqué, a lo mejor los chilenos tienden a discriminarlos de forma inconsciente y los muchachos se dan cuenta, pero para

saber eso tendríamos que hacer un estudio mas psicológico incluso”

(Entrevista n°1: 6).

Además de lo anterior, expone en constantes ocasiones que es partidaria de integrar en forma transversal al estudiantado migrante en sus clases, proponiéndoles a éstos distintas actividades que ellos podrían realizar con el fin de presentar y dar a conocer la historia vista desde Perú. En este sentido, es posible interpretar una actitud propicia hacia el trabajo de la diversidad y el reconocimiento de la otredad, del intercambio cultural e histórico de sus estudiantes. Esto visto desde el discurso, pues si bien, propone actividades en paralelo para el estudiantado migrante, no las realiza con una finalidad pedagógica clara dentro del aula, esto se debe entender desde el hecho de que estas actividades, no las va contemplando en el ámbito de las planificaciones semestrales, sino que surgen desde la espontaneidad y necesidad del momento. Como resultado de lo anterior es posible encontrarnos con estudiantes migrantes que realizan la misma actividad o tarea que se les ha encomendado a los demás compañeros chilenos, lo cual desde el punto de vista del discurso, se contradice en el acto mismo de trabajar interculturalmente. Sin embargo, dentro del discurso histórico-social que plantea en el aula, podemos encontrar otro tipo de estrategia para llevar al estudiantado hacia un pensamiento más crítico sobre la propia historia que se les enseña, al respecto:

(..) yo les digo, que piensen por ellos mismos, que los conflictos no son de las personas si no de las instituciones y que no siempre tienen que ver con nuestros ideales, en el fondo que no busquen en otros lo que tienen que pensar y opinar, sino en ellos mismos, en su familia, en su barrio busquen las respuestas.

Así eliminaríamos los prejuicios, si lográramos que nuestros alumnos no tengan respuestas prefijadas de comportamiento y pensamiento lograríamos que ante un encuentro con un peruano ellos en vez de pensar en la resolución de la corte de Haya, simplemente indagaran sobre quién es esa persona. Lograr un poquito más de flexibilidad del pensamiento, porque si simplemente transmitimos el mensaje "todos somos hermanos" "viva América" nuevamente les instalamos una respuesta aprendida, y no es lo que queremos lograr (Entrevista n°1: 24).

Según lo expuesto anteriormente, se instala desde el discurso, un posicionamiento docente intercultural, en la medida que va generando in situ, las condiciones disciplinares y actitudinales de una sociedad que debe abrirse al dialogo, olvidar los prejuicios, odios, y diferencias por las cuales son conducidos muchas veces los y las estudiantes desde otros discursos más homogeneizadores e incluso racistas que se dan en ocasiones en las instituciones educativas, en este sentido, es preciso mencionar el hecho de que en el Liceo Alejandro Flores, en conversaciones con una de las profesoras del establecimiento, cuando fue

consultada en relación al tema del trabajo docente con el estudiantado migrante, señaló abiertamente que ella les decía a sus estudiantes peruanos: *váyanse a su país, vienen a puro quitarles el trabajo a los chilenos, inmundos, sucios*. Lo anterior fue corroborado en esta investigación cuando la profesora X iba a entrar a una de sus clases, en donde comenzó a decirles a las estudiantes algunas de esas ideas señaladas anteriormente. Ironía o no, este discurso tiene una base prejuiciosa desde el punto de vista pedagógico y social, y tiene directa o indirectamente efectos y consecuencias en el diario vivir de estos estudiantes. Como podemos ver, el discurso expuesto de la profesora X del mismo liceo de la profesora Fabiola, se contrapone al hecho de generar aquellas instancias de reciprocidad que se esperan tengan los docentes a la hora de llevar a cabo sus clases.

Por otro lado, la profesora Daniela, del liceo Jorge Indo, ha ido experimentando de otra forma el proceso de integración y reconocimiento de la otredad y la diversidad cultural en la cual está se encuentra inserta, el estudiantado intercultural y los migrantes peruanos. Sus clases se basan en el reconocimiento de los pueblos precolombinos de América, el respeto hacia el pasado de estos y su presente. En este punto es relevante hacer hincapié en la idea sobre el presente de estos pueblos, ya que muchas veces las políticas culturales y sociales apuntan a insertar a estos grupos como población muerta, se les desconoce literalmente su presente, esto lo podemos ver cuando visitamos un museo y nos encontramos con artefactos y objetos de culturas como los incas, mapuche, diaguitas, etc. a estos

grupos indígenas es necesario reivindicarlos en su existencia actual en el currículo nacional, el trabajo intercultural, presente en el Liceo Jorge Indo, se dirige hacia ese fin. Sin embargo, aun falta integrar a los nuevos grupos silenciados por la historia del tiempo presente en nuestro país, los migrantes peruanos.

La educación intercultural planteada en el Liceo Jorge Indo, está esbozando su mirada hacia el trasfondo del problema, lo cual es el reconocimiento de aquella otredad, de la diferencia, en este sentido, se han encontrado en el discurso de Daniela, algunas consideraciones de cómo debe ser aquellas acciones y contemplación de la interculturalidad, al respecto:

“tú hablas de una educación intercultural, mi colegio habla de una educación, de un proyecto intercultural, en lo que menos tienes que fijarte es en: como se viste, sobre sus credos y cosas así, debe haber una educación especializada hacia las diversidades, y hay que aceptar esas diversidades”.

(Entrevista n°2: 4)

La aceptación de esas diversidades, como dice Daniela, se da en el plano concreto de acciones conducentes hacia la puesta en escena de dichos grupos, con el fin de que muestren a la comunidad escolar, cuáles son sus características identitarias, formas de ser, de interactuar de su gente, sobre su historia pasado-presente. En este sentido:

“Lo que yo pienso, lo que hacemos para latino americanizar el proyecto educativo es hacer actividades de ferias interculturales, donde los chiquillos de distintos países, como los peruanos, colombianos, haitianos, todo eso, muestran sus comidas, muestran un poco de su historia y eso se hace a nivel de todo el colegio, entonces, todos los chiquillos, peruanos, colombianos, haitianos se juntan, y dicen, qué vamos a hacer en esta feria, o los chicos peruanos dicen, que vamos a hacer en esta feria, entonces se arma una feria (bacán)” (Entrevista n°2:12).

4.4. Organización Espacial y Socio-Afectiva en el Aula

En el ámbito de cómo estructura –Fabiola- el espacio físico de la sala en un contexto intercultural, es posible darse cuenta que el trabajo en cuarto medio donde hay similitud en el número de estudiantes de Perú, con el de segundo medio, la profesora realiza su clase sin modificar en ningún aspecto la distribución del estudiantado migrante en la sala. Es por ello que en general se encuentren a varios estudiantes peruanos en un costado de la sala, al final de una fila, o sentado al lado de otro coterráneo. Al observar esta característica del espacio social es posible analizar la cercanía que existe entre algunos grupos de chilenos y peruanos, y así mismo, la lejanía o segregación que se provoca al interior de los cursos que por lo visto en la investigación, es pertinente decir que, en los segundos medios es donde

más conflictos se suscitan en este aspecto, ya que existe al interior de la sala –la cual es pequeña- un grupo de migrantes peruanos y peruanas sentados en una esquina de la sala, los cuales muy pocas veces son consultados por la profesora, la cual muchas veces se instala en una de las esquinas del espacio para dar su clase, y si bien no los invisibiliza, no los integra en el discurso que se va generando en el transcurso de las horas. Este grupo de migrantes bastante disciplinado y ordenado, se mantiene callado y en muy pocas ocasiones habla para dar su punto de vista o dar alguna idea respecto de las temáticas que se tratan al interior del aula. Al respecto:

“El problema de esto es que no se integran, no hacen amigos de otros países, no sé en todo caso si es decisión de ellos o son los otros quienes los aíslan, puede estar relacionado con que la mayoría de ellos son alumnos nuevos, pero también se da en casos de alumnos antiguos.

Yo tengo la preocupación de que la presencia de alumnos extranjeros debería ser siempre una ventaja, sobre todo cuando son vecinos, porque nos ayudaría en muchos temas a deshacernos de prejuicios y generar una retroalimentación importante de nuestra historia, sin embargo no veo la disposición (...)

(Entrevista n°1:16).

La profesora tampoco los incentiva mucho en este sentido, la motivación parte desde el inicio de la clase hasta el final, con el protagonismo academicista de su

persona, es decir, en la medida que avanza la clase, los contenidos siempre son vistos desde la lógica del currículo, de la construcción de conceptos claves, de metodologías utilizadas desde el paradigma del conductismo y la educación tradicional, pero queda mucho por hacer en términos de atender a la diversidad del estudiantado, no solamente en el ámbito cognitivo, socio-económicos o de vulnerabilidad, sino que además es posible visualizar el hecho de que la profesora Fabiola olvida una de las premisas fundamentales al momento de educar, y esto es hurgar o indagar en el contexto del cual surgen estos estudiantes, pues si no conoce la realidad de cada uno de ellos, es posible que la enseñanza de los temas expuestos en el currículo, nunca lleguen a instituir un aprendizaje significativo en el estudiantado, de lo que es vivir en sociedad o respetar la diversidad, y en general todos aquellos valores positivos que van en la línea de reconocer la otredad. El desconocimiento del grupo de curso se evidencia en la siguiente cita de la entrevista, en donde se le ha consultado por la información que maneja en términos sociales, culturales, entre otros, respecto del estudiantado migrante:

“No mucha la verdad, sucede que la mayoría de esos muchachos llevan hartos años acá en Chile, y han pasado gran parte de sus estudios aquí, incluso una vez le pedí a unos chicos de segundo medio que nos contaran sobre sus países en ese periodo, no me acuerdo de que tema estábamos hablando específicamente, pero la cosa es que no dominaban el tema o no lo recordaban, así que la verdad es que mucha información no tengo y más allá

de incentivarlos a investigar o comentarles lo que yo sé, no han sido muy participativos” (Entrevista n°1:2).

Pedagógicamente se hace difícil lograr integrar al estudiantado migrante desde esta perspectiva, pues el trabajo intercultural no ha sido un tema relevante desde el PEI (proyecto de enseñanza institucional) el cual no reconoce tal diversidad dentro de la institución educativa. En términos generales se refiere a las competencias profesionales y humanas que derivan del currículo en términos funcionales al mercado laboral y relaciones sociales que se establecen en dichos espacios, en este sentido toma como suyo los ejes centrales de la educación nacional para la ciudadanía, al respecto: *“Fomentamos la participación activa en el quehacer escolar, promoviendo las relaciones humanas bajo los principios de justicia, tolerancia del respeto mutuo y la igualdad de derechos”* (PEI, Alejandro Flores). Lo anterior, es reflejo de muchos discursos que se han elaborado en torno a la educación con el fin de mejorar las relaciones sociales tanto dentro como fuera del establecimiento, sin embargo, hemos sido testigos de la afluencia de migrantes en nuestro país, sobre todo en el sector norte de la ciudad de Santiago, estos grupos han sido vistos como minoritarios desde la lógica moderna de la política nacional, con el fin de mermar su importancia en términos de acciones concretas para integrarlos a la sociedad. Esto ha repercutido en las escuelas, en donde tampoco se ha tomado en cuenta a dichos migrantes, como se visualiza y vive en el Liceo Alejandro Flores, desde este juicio, se han configurado a nivel de imaginario social y

colectivo, la razón de ser y existir de una cultura homogénea que obstaculiza el desarrollo de la educación intercultural. Al contrario de lo anterior, y como plantea Sosa, es menester que la heterogeneidad cultural sea parte dentro del discurso social, y porque no, del PEI de esta institución, ya que de esta forma y parafraseando a dicho autor, se olvidan las similitudes que puedan existir entre uno y otro, y se implanta poco a poco una metodología de la diferencia, con el fin de trabajar la diversidad.

La profesora Fabiola, en trabajos articulados para la asignatura de historia, solo en una oportunidad ha logrado desarrollar en una de sus estudiantes migrantes, la motivación para dar a conocer sus raíces culturales en la búsqueda de integrar de mejor manera al estudiantado intercultural.

“Recuerdo de un solo caso de una alumna de segundo medio (...) que en un trabajo que hicimos donde ellos tenían que hacer artículo académico donde el tema era libre, ella decidió investigar sobre la independencia del Perú y la verdad es que fue bastante interesante, fue un buen trabajo que me ayudó un poco a mi también a conocer más de la historia peruana, pero ha sido la única niña que yo he notado más interesada por sus raíces, el resto no muestra mayor interés” (Entrevista n°1: 2).

Las prácticas docentes, y la configuración de instalar un discurso que atienda la diversidad, se ve dificultado también en el hecho de que el estudiantado migrante

le cuesta reconocerse a sí mismo como diferentes, con una historia detrás que sustenta sus valores, ideas, convicciones y todo lo que tiene que ver del cómo se estructuran sus representaciones sociales a nivel cognitivo, individual e interpersonal. Esto se debe a que en la asignatura de historia no se trabaja de forma diferenciada con el estudiantado migrante, pues si existiera un fin pedagógico evidenciado a nivel de discurso y acciones conducentes a crear un clima de diversidad y reconocimiento de parte del profesorado, comenzarían a dialogar las diferentes culturas existentes dentro del aula, o de un establecimiento. Es por ello que se hace necesario que dentro de las prácticas pedagógicas docentes, existan representaciones simbólicas y discursivas que favorezcan aquel diálogo intercultural.

La profesora Daniela ha ido un poco más allá en torno al análisis del porqué los estudiantes migrantes no siempre se motivan a aplicar sus conocimientos históricos particulares en el aula, según esto, ella expresa lo siguiente:

“llegan calladitos, sin manifestarse mucho, porque tienen miedo, tienen el recelo del miedo, del rechazo de los pares, pero ya después se sueltan, uno tiene que ser lo bastante abierto, para no imponer una educación, sino a abrir la educación a que ellos expliquen su procedencia, para que ellos participen de la educación, para que así se haga un conocimiento en conjunto, bueno por mi parte, porque no todos lo hacen siempre”. (Entrevista n°2: 8).

La profesora Daniela en este sentido abre el espacio educativo hacia el dialogo, incluyendo en el discurso que se va estructurando en el aula, visiones de ambas culturas, haciendo interactuar a sus estudiantes en cuanto al contenido, de esta manera dinamiza el clima afectivo y social en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las representaciones sociales que se han ido elaborando desde el currículo escolar chileno, y que se permean a través del discurso docente del profesorado de historia y ciencias sociales, va creando directamente un alejamiento o enajenación en la mentalidad del educando migrante en relación con su entorno de procedencia, es decir, los valores, credos, simbolismos manejados con anterioridad, quedan excluidos y relegados al olvido. De esta manera el currículo escolar es parte inherente del problema y solución de abordar interculturalmente los contenidos subjetivos que traen consigo los y las migrantes que conviven en nuestro país. Al respecto, tanto la profesora Fabiola como Daniela, se sienten en ocasiones, un tanto limitadas por el mismo hecho, ya que son muchas cosas las que cambiarían si por ejemplo existiera un currículo latinoamericanista como lo plantea la profesora Daniela, y habrían más probabilidades de crear sujetos integrales y diversos como lo ha dicho la profesora Fabiola.

4.5. Currículo Nacional y Docencia en Contextos Interculturales

Son muchos aspectos que sugieren un cambio radical para integrar de forma permanente y consiente al estudiantado migrante en las prácticas pedagógicas y así mismo, muchos los desafíos que quedaran hacia el futuro en la elaboración del currículo nacional.

Desde la perspectiva de la profesora Fabiola, surgen demandas intrínsecas en el desarrollo de un currículo que atienda la diversidad, ya que ella misma reconoce en sus palabras, como es que desde este documento con el cual el profesorado se guía, es un impedimento para trabajar la interculturalidad, ya que las visiones, ideas, representaciones implícitos y explícitos en el currículo, son conducentes a crear una identidad mas chilena, en vez de pro americanista. En este sentido:

“El programa de estudio de Ciencias Sociales tiene en general la intención de generar una identidad más chilena que pro americanista, y desde ese punto de vista las historias particulares del resto de los países queda inmersa en globalidad y no en lo particular, lo cual me preocupa, no quiero que estos niños si en algún momento lleguen a Perú a su país de origen y se sientan extranjeros, temo su desarraigo, esto que tienen los migrantes de ser ciudadanos del mundo, pero sin un hogar concreto, me gustaría que se aplicara la misma política que tiene la LGE sobre los pueblos indígenas y sus lenguas

se aplicará también para los migrantes, el programa ante esta contingencia debería ser más pro americanista, basarse en las particularidades y en el fondo hacerse cargo de que tiene población extranjera y entregarle elementos que le permitan enriquecer las bases que ya tienen” (Entrevista n°1:12).

Sus palabras, reflejan en primer lugar, la necesidad de aquel cambio paradigmático que requiere la enseñanza de la historia, vista desde América y para los americanos, como lo plantea José Martí en su libro, *Mente Latina*, citado en esta investigación. En segundo lugar, desde la perspectiva del sentirse parte de algo, la profesora nos plantea una idea interesante en el hecho del desarraigo cognitivo y valórico que deben vivir los migrantes a su llegada a nuestro país, que al igual que el pueblo Mapuche, sufren la discriminación de un aparato Estatal, que no reconoce diferencias sociales o culturales al interior del territorio nacional, y que de hecho, constitucionalmente no se designa como un país multicultural. Por último, cabe destacar una proyección ideal que hace referencia con los planes y programas en enseñanza bilingüe, que se plantean a nivel curricular en relación a los pueblos indígenas de nuestro país, que Fabiola visualiza como una solución posible para integrar al migrante si además se desarrollara una educación basada en ellos, en su reconocimiento y valoración.

El discurso que plantea La profesora Fabiola, surge en parte desde su conocimiento general del currículo, pero a su vez, utiliza su sentido común para

ahondar en el significado que tiene el hecho de enseñar bajo la lógica que plantea un documento que ha sido naturalizado por el profesorado, y muy pocas veces criticado desde el acto mismo de proponer otras alternativas. Este sentido común, es el que les da sustento a las representaciones sociales que ella de manera consciente o inconsciente va permeando a sus estudiantes a la hora de elaborar sus clases. Si bien, no plantea en sus objetivos o metas de aprendizaje la importancia de la diversidad del estudiantado, existe la idea de integrar a los migrantes en su desenvolvimiento como profesora de historia.

Por otro lado, y en la misma línea que se ha planteado Fabiola, Daniela en la entrevista realizada denota un carácter crítico en su discurso, en el cual hace notar su disgusto hacia la historia que se plantea en la escuela, desde su perspectiva, impuesta por unos tecnócratas que nunca han estado en un establecimiento. Latinoamérica en este sentido cobra una importancia trascendente en el discurso que toman los docentes del liceo Alcalde Jorge Indo. La ciudad de Santiago contiene cada vez más estudiantes extranjeros que deben ser respetados y escuchados en las aulas, y en la medida que es posible descifrar e interpretar del discurso de Daniela, es posible reflejar esta necesidad, menester de un currículo que sea parte ineludible de promover la educación intercultural, en este sentido:

“Yo creo que el curriculum de historia está muy poco latino americanizado, no habla de una historia de Latinoamérica en sí, y eso individualiza los países, tu

vienes de otro país, y ¡vas a conocer la historia de Chile! ¡No vas a conocer la historia de otros países! porque no hay un proyecto educativo que sea latinoamericano, (osea) uno debiese, el curriculum debiese abrirse a esas perspectivas, por eso hay tanto racismo dentro, de (mmm) de sentirse único, de sentirse el centro del universo, (cachay). Si hubiera un curriculum latino americanizado y que tuviese, como: toda Latinoamérica paso por esto, toda Latinoamérica paso por esto otro, países como estos, por ejemplo cuando uno pasa las dictaduras, uno habla de la dictadura chilena, uno nunca habla de –yo lo vi en el colegio- pero nunca se habla de que hubo una serie de dictaduras en todos los países, que formaron parte de un proyecto que viene de Estados Unidos, cachay. Entonces eso lo hace como, lejano desde la perspectiva de las luchas sociales o cosas así” (Entrevista n°2:10).

El currículo, tal cual, es un arma de doble filo en nuestra sociedad, si bien, promete por sus medios preparar al educando para la vida y en específico, para una prueba estandarizada llamada PSU, a su vez, silencia la voz de los pueblos que coexisten dentro de un territorio, imponiendo de forma gradual y sistemática, los lineamientos por los cuales una sociedad se rige, es decir, los patrones culturales propios de un país. En este sentido se excluye del discurso, de la construcción del sujeto, la diversidad en la cual se encuentran distintos profesionales de la educación, en este sentido, el profesorado de historia y ciencias sociales se ve disminuido en la posibilidad de extender la historia a una comprensión que sea más

regional, es decir, americanizado como lo ha planteado Daniela. Ella va más allá en esto cuando señala la naturaleza unilateral del currículo, sesgado hacia lo nacional, netamente individualista en términos soberanos –y en ocasiones occidentalista- del mismo. Símbolos, canciones nacionales, patriotismo, nacionalismo, son algunos de los artefactos culturales que se tienden a exacerbar en la educación chilena, y en ocasiones se expresa desde su geografía, cuando se dice que Chile es una isla, por sus fronteras naturales, o cuando se habla de un país tricontinental, mientras en tierras lejanas como lo es el caso de Rapa Nui, hay una cultura totalmente distinta a la que es parte en el Chile continental, sin embargo, al interior del aula, se siguen enseñando aquellas diferenciaciones que nos hacen exclusivos y en consecuencia, distintos de cualquier otra sociedad o país. He ahí, cuando surge el racismo, la xenofobia, y un sinfín de fenómenos sociales que van en la línea del rechazo a hacia el otro, se hace patente la enemistad y el odio fundado en alegorías patrióticas.

Daniela además expone un análisis de cómo integrar en el discurso, el hecho de cómo Latinoamérica tiene una historia en común, una historia fundada por un mismo acontecimiento que dio lugar a la injuria que vive hasta el día de hoy nuestras sociedades del sur de América. Desde esta visión, es posible comprender que existen símbolos claros de la integración de los pueblos, de la apertura del dialogo, por lo que la representaciones sociales de nuestra profesora son una clara

evidencia de fundar un pensamiento intercultural en su práctica pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El currículo como se ha ido evidenciando en este análisis difiere en muchos sentidos con lo propuesto a nivel pedagógico en el aula, es preciso decir que éste habla por sí solo, no hay un dialogo más profundo sobre los conceptos previos de estudiantado intercultural y el contenido del mismo. La profesora Fabiola explica:

“(...) ha sido bastante difícil porque los peruanos no han ayudado mucho con eso, yo les pregunto sobre sus experiencias académicas, pero así como te lo he dicho antes, ellos no han querido compartir sus conocimientos, y la verdad es que no sé si es porque no los tienen, por pudor o simplemente no quieren”

(Entrevista n°1: 8).

4.6. Interculturalidad y Disciplina de Historia

Las representaciones sociales corresponden a la inserción de conceptos, símbolos, e ideas que promueven en los estudiantes rasgos identitarios que en esta investigación giran en torno al trabajo pedagógico en la interculturalidad.

Cuando el profesorado de Historia y Ciencias Sociales busca integrar en el discurso de una clase a la gran diversidad de estudiantes existente en el aula, se han visto envueltos en distintas problemáticas que surgen por la poca recepción y

dialogo de parte de los estudiantes de los contenidos que se han querido trabajar en las distintas temáticas históricas, en este sentido resulta difícil hacer dialogar al estudiante con el contenido, pues estos muy pocas veces son capaces de aportar en el desarrollo de la clase.

“(...) yo a veces pienso que son excusas para no aportar por vergüenza quizás, pero tampoco puedo obligarlos a hablar, a veces he llegado a pensar también que quizás sus padres no les han sembrado cariño por su patria, o que a lo mejor no conocieron lo bueno de ella” (Entrevista n°1: 8).

La cita anterior revela la intención pedagógica de generar un acercamiento empático por una patria, que la profesora en algunas ocasiones en sus clases dejaba en evidencia al momento de mostrar videos sobre las elecciones presidenciales y candidatos para explicar algunos temas tratados en el aula. De esta forma podemos ver cómo se van generando, dentro de la disciplina histórica, una amalgama de simbolismos y sentidos sobre la unificación racional de un imaginario colectivo de ciudadanía y cultura que se sustentan en una bandera y en un aparato institucional que se describe de parte de la profesora, olvidando dar otros ejemplos que sean de la misma base para estructurar el conocimiento sobre las formas de gobernabilidad, que integren al estudiantado migrante.

Existe una lucha de parte de la profesora Fabiola, por hacer participar al estudiantado migrante, y después de intentarlo varias veces, ha dejado de hacerlo

conformándose con incluir los temas curriculares de historia, sin realizar un aprendizaje más reflexivo o crítico. Esto se debe a que:

“(...) en varias ocasiones he querido utilizarlo como una ventaja en las clases que hemos tenido, pero no se da, por ejemplo, cuando hablábamos del interés de los españoles en el Cusco, o en las minas del Potosí, o cuando han surgido preguntas sobre Francisco Pizarro o Diego de Almagro, en ninguna ocasión ellos han querido responder, sus respuestas son siempre, “no sabe” (...)(Entrevista n°1: 8).

Así mismo en otras ocasiones, la profesora Fabiola, muchas veces ha entrado en una contradicción metodológica y didáctica, al estructurar actividades que llaman a la diversidad, integración, reconocimiento histórico del error de una guerra, para luego volver a instalar el contenido persuasivo, denigrante y homogeneizador de la Guerra del Salitre. Al respecto:

“(...) me las he ingeniado para que hagan cosas como por ejemplo, para la celebración del 21 de Mayo, que hicimos un acto de “reconciliación” y que buscaba la hermandad entre ambos países, armamos una comisión peruana y chilena para que elaboraran mensajes de paz y reconciliación a las rencillas del pasado (...) les salió bonito, mientras un grupo tocaba una canción, las alumnas peruanas mostraron mucha motivación, lo fome vino después cuando quise hacer la recreación del combate naval de Iquique y les pedí que

interpretaran marinos de su país, y no quisieron, la verdad no comprendo muy bien el porqué ¡me lo imagino! Pero no tengo certeza, yo creo que debe ser por el problema que tiene el curriculum nacional de fortalecer el patriotismo, el nacionalismo por medio de estos contenidos en las asignaturas de historia, por eso me imagino que los niños chilenos no tuvieron ningún problema en representar marinos chilenos y tampoco marinos peruanos” (Entrevista n°1: 14).

En relación a lo anterior, se entra en una contradicción que en términos disciplinares deja un conflicto intrínseco en el imaginario de cada uno de los estudiantes, así mismo, en sus representaciones sociales sobre un hecho que, por lo demás, está viciado de un contenido nacionalista y xenofóbico, por todo lo que significó luego, las convulsiones sociales que llevaron a crear grupos patrióticos o Ligas Patrióticas que despojaron a centenares, sino, miles de peruanos y bolivianos de las tierras anexadas al territorio nacional. Es menester desde esta perspectiva generar una meta de aprendizaje coherente con el fin de la actividad, que conlleven al trabajo intercultural, y no a la generación de un discurso divisionista y xenofóbico.

La enseñanza de la historia de esta forma se transforma en una herramienta de integración o segregación que puede generar conflictos si es que no hay un objetivo claro de parte del profesorado que busque crear lazos interculturales, a través de, encaminar el discurso que se da en una clase, a partir de los

conocimientos previos del estudiantado. En este sentido la profesora Daniela tiene inmerso en su acción pedagógica y disciplinar el concepto de integración transversal de la diversidad en el aula, así mismo, trabaja el contenido de tal manera de generar aprendizajes atingentes al fin de la interculturalidad, al respecto:

“(...) si tu pasas los contenidos, y a todos les pides la opinión, se hace algo bien bonito, yo creo que hacer diferente a un niño pasa por uno, pasa por uno como imparte la clase, pasa por uno, porque ellos tienen distintas historias, por ejemplo -¿Qué pasa en el Perú con las resistencias indígenas?- ellos saben mucho, entonces ¿Qué paso en el Perú? En las tierras indígenas paso esto y (bla bla bla) ¡y saben! Saben harto (...) cuando tu abres, es mucho mejor porque hay más riqueza, porque si tú te paras adelante a hablar de historia de Chile, y (bla bla bla) te va a quedar la embarra, porque si tu no abres, si tu solo hablas de la historia de Chile, los chiquillos se te van, no opinan nada, no hay conversación ni debate, me ha pasado de repente, los chicos no quieren hablar por el estigma de que ellos no tienen nada que hablar porque no son de este país y no es su historia, entonces ha pasado, y uno tiene que estar ahí para resolverlo” (Entrevista n°2: 14).

Desde este punto de vista, hay una integración, una apertura al dialogo que se traduce en no silenciar, sino que, hacer florecer los discursos del estudiantado con el fin de dinamizar los contenidos disciplinares de historia, y de esta forma

comenzar a plasmar en el curso, una visión más amplia de la sociedad, para concebirnos como sujetos portadores de una historia verídica y que nos sirve para desenvolvernos en la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, es preciso decir que los contenidos comienzan poco a poco a desmitificarse, a salir de dogma del conocimiento, puesto que se inserta una pedagogía crítica, lo cual posibilita aprendizajes más concientizados, reflexivos, al contrario de, conocimientos acabados y libros que muchas veces se convierten en metarelatos.

5. DOCENTE DE HISTORIA: DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD

5.1. Profesorado e Imagen del Estudiantado Intercultural

A lo largo de esta investigación, es posible dar cuenta de cómo el profesorado de Historia y Ciencias Sociales, ha ido estructurando en base a sus experiencias en aula, una imagen un tanto difusa de lo que significa atender y llevar a cabo sus clases en base a un estudiantado migrante e intercultural. En las distintas facetas que un docente debe cumplir en el aula, una de ellas tiene que ver con el reconocimiento del contexto en el cual está llevando a cabo su práctica pedagógica, sin embargo, en el discurso acerca de cómo estos se acercan al espacio educativo y a los sujetos que están inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible concebir un desconocimiento y falta de compromiso con la inmersión en el mundo del estudiantado. Al respecto, la profesora Fabiola contesta lo siguiente en la entrevista:

“(...) tampoco soy de meterme mucho en sus vidas personales o familiares, no sé cuáles fueron las razones de sus padres para venirse para acá, pero me imagino que debe ser por la misma razón de los muchos migrantes, la falta de oportunidades en su país” (Entrevista n°1: 2).

En dichas palabras, imaginar el trasfondo social, económico o simplemente familiar del porqué el estudiantado migrante ha traspasado las fronteras, resulta importante en la acción pedagógica, en el sentido que le puede otorgar a la misma práctica docente, nuevos enfoques para incluir dentro del discurso histórico al migrante, con el fin de generar espacios de integración, no solo social, sino que también afectiva, enseñar a valorar la vida en comunidad y el respeto por la historia

de quienes son o fueron parte de otra vida, cosmovisión, necesidades, cultura y en general, cada espacio de subjetividad que trae consigo, el estudiantado trasfronterizo que llega al aula de escuelas chilenas buscando un nuevo rumbo.

Imaginar, y a su vez actuar sobre las falencias o vacíos que han quedado después de migrar de un país a otro de parte del estudiantado, es una labor docente que tiene que ser parte de aquella construcción del sujeto a nivel pedagógico e histórico.

Esta invisibilización de la diversidad, crea a nivel grupal o de curso, la exclusión de chilenos y peruanos, pues como se ha constatado en esta investigación, el profesorado, ni la directiva incentivan la generación de lazos de integración a través de actividades interculturales, al menos en el Liceo Alejandro Flores, es un tema que pareciera ser un tabú, pues si bien se recibe estudiantado de distintas nacionalidades, no se evidencia en un plan sistemático de trabajo pedagógico sobre la diversidad. Al contrario, aquella integración es posible que se dé por la negación o resistencias que se han formado a nivel del imaginario colectivo chileno de racismo y xenofobia, los cuales impiden contrastar una historia al lado de la otra, para crear aquella reciprocidad y solidaridad necesaria. Al respecto: *“(...) los alumnos peruanos no tienen mucha relación con los chilenos, no se mezclan, sobre todo las niñas que han armado grupos, se sientan aparte y no comparten con el resto (...)”* (Entrevista n°1: 10).

Es necesario mencionar que existe una diferencia entre mujeres y hombre migrantes del Perú, según menciona la profesora Fabiola, los hombres en este mismo sentido, son más solidarios que las mujeres, tanto entre sí, como con los estudiantes chilenos. Al respecto:

“(...) cuando llega un estudiante peruano, el grupo ya hecho , que ya está formado lo acogen, la verdad es que son bien hermanos, se cuidan mucho entre ellos, se protegen, es difícil verlos pelear o discutir entre ellos, igual para mí es un ejemplo verlos por que los muchachos chilenos no tienen muy bien arraigadas esas cualidades, tienden a ser mas peliadores, a reírse de sus propios defectos, los chicos de Perú, son más respetuosos con ellos mismos” (Entrevista n°1: 10).

Sobre las relaciones que se establecen a nivel profesorado y estudiante, Fabiola señala lo siguiente:

“Debo reconocer otra cosa, hay algo que me sorprende y me llama bastante la atención de ellos, y es que tienen más respeto por los profesores y con sus mayores en general, no tengo muy claro el porqué, pero si tengo que responder a eso yo creo que tiene que ser por la forma en cómo sus papas los crían, me imagino que muchos padres deben estar de cierto modo, agradecidos por lo que han logrado en este país y por lo que no pudieron hacer en el suyo y le transmiten eso a sus hijos, uno como profesor lo agradece bastante”. (Entrevista n°1: 4).

Por lo anterior, es posible darse cuenta que si bien existe una imagen difusa del migrante a la hora de planificar una clase o de plantear alguna actividad que lleve a generar lazos entre el estudiantado, hay un reconocimiento de algunas características psicológicas y conductuales de cómo se comporta el estudiantado migrante en relación con sus pares. Esto sería una oportunidad para desde ahí, concentrar esfuerzos que conduzcan hacia una educación más democrática e integradora.

En relación al trabajo realizado por Daniela en el Liceo Alcalde Jorge Indo, es posible visualizar otra cara del problema, en relación al cómo se produce aquella relación entre el estudiantado, sus características e historia, y el profesor.

Daniela señala: *“yo creo que no hay ninguna diferencia en eso de los aspectos físicos ni cognitivos”* (Entrevista n°2: 14).

Lo anterior, podría interpretarse como una homogeneización del estudiantado a nivel de imaginario, de parte de la profesora Daniela, sin embargo, en relación con algunas observaciones en su clase, es posible darse cuenta que no es así, ella hace la diferenciación pertinente para referirse por ejemplo a una temática tratada dentro del aula como por ejemplo, los pueblos indígenas de América del sur, en donde consulta constantemente a sus estudiantes migrantes para ver si conocen algo sobre las culturas que son cercanas a sus contextos de procedencia. Muchos estudiantes no contestan de inmediato, sin embargo, queda puesta en la palestra de la clase, el hecho de hacer dialogar los conceptos previos del estudiantado, haciendo develar sus representaciones sociales e históricas que han construido a partir de su pasado en sus países de origen.

Por otro lado, en esta investigación, fue posible ver algunas estrategias pedagógicas, que podrían ser cuestionables desde un punto de vista profesional, en relación al cómo resolver los conflictos suscitados en algunas clases de parte del estudiantado. Al respecto:

“Yo creo que es paulatino todo, tiene que ver con ir desde lo más pequeño y empiezan a darse, hacer relaciones con sus compañeros, hay que cuidar también que sus compañeros, que ese enfrentamiento no sea racista, y que les digan: ¡ha! ¡Los peruanos comen palomas! Me ha pasado, me ha pasado que yo he mostrado de los peruanos, por ejemplo, diapositivas, donde dicen

eso, pero igual yo hago algo malo, hago bullying inverso, les digo: ¡dígame algo que sea inteligente, dígame por favor algo que sea inteligente! Todos los chiquillos sabiendo que él está hablando cosas tontas, se ríen de él, entonces no le quedan más ganas de decir que los peruanos comen palomas (...)
(Entrevista n°2: 8).

Frente a este altercado inocuo pero visible para todos los presentes dentro de la sala, podrían darse otro tipo de estrategias para configurar un nuevo pensamiento o representación social sobre los estudiantes migrantes del liceo de Daniela, de lo contrario estas actitudes espontáneas para arreglar un problema como el citado, queda como una confrontación sin resolver, un conflicto que con el tiempo se podría traducir en actos de violencia entre compañeros o directamente con la docente, pues no se atiende el problema central, que es un prejuicio creado desde el mundo popular con el fin de menoscabar la imagen y ser del inmigrante. Este tipo de ofensas son parte de la rutina en distintas ocasiones en los establecimientos de nuestro país, al parecer, los llamados Objetivos Fundamentales Transversales, tienen poca o nula injerencia en las relaciones que se establecen entre el profesorado y el estudiante. En este sentido es preciso decir que aún faltan estrategias para trabajar la interculturalidad y la integración del estudiantado migrante a una educación democrática y libre de aquella violencia psicológica y simbólica que muchas veces se constituye en el discurso docente.

La profesora Daniela, además, se ha visto confrontada a otro tipo de paradojas profesionales en su institución educativa, y esto tiene que ver con el hecho de que, si bien el Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo se denomina como intercultural, y tiene un proyecto basado en la diversidad, en la práctica se sigue enseñando con el currículo nacional, el cual dificulta el trabajo coherente de enseñar y aprender bajo el alero del pluralismo cultural, al respecto:

“(...) es difícil la práctica porque el currículo nacional siempre establece cánones, como el patriotismo (...) la enseñanza de la historia tiene que ver mucho con eso, como por ejemplo los próceres y cosas así que quedan así como, como que vienen cosas de otros países que no relacionan, porque suenan de otro contexto histórico” (Entrevista n°2: 6).

Existe una discrepancia de parte de la profesora Daniela en relación a los contenidos que debe enseñar desde el currículo, esto se puede explicar por el hecho de que quienes aprenden en una clase en base a temáticas interculturales, luego van desestructurando aquella información con la enseñanza de aquellos valores chilenizadores que se instalan en las clases normales de historia nacional y del resto del mundo. Esto sin duda, es una contradicción que se produce en el aula de clases, ya que los conceptos trabajados en las distintas horas de estudio, los cuales deben ser comprendidos, analizados y reelaborados por los estudiantes, luego son de alguna manera contrapuestos por la enseñanza de otros conceptos que son homogeneizadores y que llevan inevitablemente a crear el pensamiento del nacionalismo, y es justo en esos instantes donde la diversidad del estudiantado, es encarcelada en manos del currículo.

En relación al nacionalismo simbólico que se instala en ambos liceos, y que de alguna manera tienen implicancias directas en la construcción identitario del estudiantado en general, ambas profesoras se posicionan críticamente sobre algunos puntos en cuestión. La profesora Fabiola frente a la pregunta sobre su opinión y percepción en el hecho de que se cante un solo himno nacional, es decir, el chileno, que no ha sido reflexionado ni consultado entre los docentes, ni en consejos de estudiantes para ver la posibilidad de integrar otros himnos, dice lo siguiente: *“Me parece una falta de respeto, me parece doloroso, creo que aumenta la sensación de desarraigo. Si yo me imagino en el mismo contexto, creo que me*

sentiría como un extraterrestre y eso considerando que soy una adulta” (Entrevista n°1: 38).

La empatía que demuestra la profesora, frente a una acción que pareciera ser tan inofensiva en términos sociales, en vista de que nadie se cuestiona la violencia de aquel acto, sugiere el sentir humano que podrían tener algunos otros sujetos que reflexionaran sobre el tema. De esta manera, uno podría pensar que son pocos o nada, quienes se atreven a defender un Derecho Humano tan básico, como es el no ser discriminado. La educación formal está viciada de hechos como el anterior, llegan día a día migrantes de todo tipo de nacionalidades que aun son silenciados desde la política y de forma constitucional, y el gobierno de Chile ha hecho oídos sordos a la multiculturalidad que se ha conformado con una nueva población que ya no es solo la indígena.

Esta discriminación no solo se muestra en contextos como en el liceo de Fabiola, el cual no se declara intercultural, sino que también en el liceo de Daniela, el cual, como se ha dicho en esta investigación, tiene un proyecto intercultural. Es más, en esta institución se diversifica la discriminación en las acciones. Por ejemplo, cuando se realizan campeonatos de estudiantes, al respecto:

“(…) hay una lucha porque dentro del colegio están haciendo un campeonato de futbol, y ponen la canción: chileno, chileno ¡todo el recreo! Yo estoy súper (chata), de hecho de repente yo voy y la cambio por otras canciones (...) porque poe ejemplo, tu enseñas una cuestión, y luego te mandan a la cresta todo lo que has enseñado a los cabros, y pasa en el recreo, porque los inspectores hicieron un campeonato a razón de no sé qué cosa, y ese es el problema” (Entrevista n°2: 24).

Atrás queda evidenciado, lo que se ha planteado sobre el ninguneo de este tipo de hechos que nos permiten visualizar el letargo que existe frente a la reivindicación de los valores de humanidad y solidaridad entre personas que se consideran distintas. Profesores y estudiantes deberían trabajar en conjunto para promover relaciones de amistad, reconocimiento, y construcción en conjunto de identidades que respeten la diversidad.

5.2. Homogeneidad vs Diversidad

Haciendo una revisión a la historia de nuestra nación y así mismo de otros países, podemos identificar que la homogeneidad es un concepto bastante cercano a la educación formal desde sus inicios. Se ha insistido desde los planes de estudio que se nos dan para llevar a cabo la enseñanza, el hecho de contemplar al estudiantado como tabula rasa, como un sujeto vacío el cual puede ser vaciado de contenido y llenado tantas veces se quiera. La educación conductista se basó por mucho tiempo en esos parámetros de comprender al educando, sin embargo, la resistencia de pueblos enteros, movilizaron a la intelectualidad a acercarse a la transformación de dicha realidad educativa para llevarla hacia un punto de encuentro más humanizante para todos y todas. La educación bilingüe ayudó de alguna manera para generar las plataformas para que los países sentaran las bases del debate de la educación intercultural.

Para la profesora Fabiola ambos conceptos (homogeneidad y diversidad) existen dentro de sus clases, y en esto es bastante autocrítica del cómo ella misma ha ido generando un pensamiento homogeneizador de manera inconsciente, al momento de escribir en la pizarra, de llamar la atención de sus estudiantes, cuando se refiere a algunos personajes de la historia, etc. en su práctica pedagógica,

comprendiendo a la diversidad a la cual está expuesta en sus clases, ha tenido distintas dificultades para abstraerse de los aprendizajes que obtuvo durante su niñez y que de alguna manera hoy son parte de su desenvolvimiento docente. En este sentido dice:

“(...) yo me esfuerzo mucho porque siempre predomine la diversidad, que respetemos todas las posturas, que todos somos distintos. Pero quizás si me grabara descubriría muchos errores que me encuentro cuando escribo por ejemplo “nuestro país”, “nuestros personajes”, lo mas probable es que, o haya dicho en clases y me angustia de repente lo que cuesta separarse del lenguaje homogeneizador” (Entrevista n°1: 40).

El problema de esto es que el igualitarismo u homogeneización de parte del profesorado hacia el estudiante, puede generar la creación de representaciones sociales que tiendan al consumo acrítico de imágenes erróneas de la historia, sociedad o nación, las cuales dejan de lado las diferencias raciales, culturales, o sociales que puedan darse dentro del aula. Sin embargo, dentro de las palabras de Fabiola, es posible vislumbrar parte de sus conceptos previos, parte quizás de la enseñanza que ha recibido durante los años de estudios en el sistema formal de educación, y así mismo, ideas o representaciones que se ha creado a partir de sus grupos de referencia que han hecho de su discurso en ocasiones, dirigirse persuasivamente hacia el relato hegemónico de la historia de los vencedores.

El profesorado de historia y ciencias sociales ha demostrado sentirse afectado y sensibilizado por su trabajo en un contexto diverso en relación al estudiantado migrante, ambas profesoras miran críticamente el currículo escolar, y son conscientes que éste, muchas veces se convierte en un obstáculo para generar aprendizajes que sean más atingentes a la realidad de los y las jóvenes que

generan la interculturalidad. En este sentido Daniela problematiza desde el contenido el concepto de “nación” del currículo y dice lo siguiente:

“(...) yo hablo de pueblos, pueblo chileno, pueblo boliviano y peruano, ellos saben que es del pueblo, es decir, nosotros, cuando hablo de naciones, ellos ya saben que hablo de la elite (...) es que tengo eso tan arraigado que ellos ya saben (...) como que ellos sienten que la gente que somos del pueblo somos todos iguales, pero que no son iguales cuando hablamos de naciones, porque eso no lo creo el pueblo, lo creo la elite para aglutinar a un pueblo dentro de su misma ideología y dogma” (Entrevista n°2: 18).

A lo anterior, se suma búsqueda de maneras de realizar distintas actividades de recreación en sus instituciones escolares con el fin de hacer dialogar las distintas culturas que se encuentran al interior de sus liceos. Al respecto, Daniela:

“hicimos un carnaval, que se llama Chamal Maroc, y fue un carnaval andino, donde vinieron grupos que bailaban bailes peruanos, y los chicos quieren bailar con (...) y hacer bailes andinos peruanos, y no solo bailes del norte o del sur, sino que del norte de allá también” (Entrevista n°2: 24).

Sin embargo, como se ha visto en la investigación, falta una sistematización de las actividades que se realizan en conjunto con los y las estudiantes, planificar en base a la diversidad es un primer paso que debe ser parte de las acciones que la profesora Fabiola debe llevar a cabo con el fin de, hacer patente sus ideas, convicciones, y valores que ha demostrado tener, en relación al trabajo intercultural al igual que Daniela. En este sentido, es preciso decir que, la profesora Fabiola está más cerca del enfoque multiculturalista, en la medida que siente por un lado la necesidad de trabajar la diversidad en los contenidos, pero por otro lado, sigue el mismo fin que plantea el currículo escolar, que como se ha dicho, y reafirmado con

las experiencias del profesorado de historia inmersos en esta investigación, es parte inherente del planeamiento homogeneizador que se impone desde el aparato gubernamental, que finalmente genera una discriminación sistemática en términos cualitativos, y no permite dar paso a aquel dialogo intercultural, pues es silenciado al momento de chocar con el discurso de la historia de los vencedores.

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Contextos Interculturales y Marginación Social del Migrante

Una de las características principales que se han dado en la búsqueda de liceos y colegios que concentran un alto porcentaje de estudiantado migrante, es el hecho de que la mayoría de los centros educativos, son reacios a comunicar mediante una investigación, la realidad que vive el educando migrante en su incursión con la sociedad chilena, en todos los sentidos que se pueda imaginar, durante el proceso de acercamiento a los centros educativos, fue posible ver sucesivas veces, la negativa de sus directivos para investigar y otra es que siempre se tiene la dificultad de responder o hacerse cargo de la interculturalidad, ya que asumen un compromiso pleno con el currículo nacional, el cual ha ido estructurando en las actitudes propias de los docentes, una amalgama de acciones que llevan hacia una integración por negación, o simplemente a ningunear e invisibilizar estos grupos migrantes en sus aulas de clases, sin embargo, hay un claro cuestionamiento en algunos docentes de historia que claramente los han hecho comprometerse aun más en el mundo de la diversidad, por ende han forjado algunas actividades dentro del aula con el fin de trabajar la interculturalidad desde el ámbito pedagógico-didáctico y las prácticas docentes.

Las escuelas interculturales son cada día más visibles en el ámbito de la educación, un ejemplo de ello es el Liceo Alcalde Jorge Indo de la comuna de Quilicura, el cual ha desarrollado la instalación de docentes especializados desde la perspectiva valórica, en aulas, con el fin de comenzar a dialogar con las distintas culturas existentes en nuestro país. Sin embargo, la diversidad, no ha sido atendida

en términos gubernamentales, al menos en cuanto al desarrollo de capacitación del profesorado sobre temáticas de migraciones y el trabajo de la integración educativa de estos actores sociales que día a día han llegado en mayor número a nuestro país. Desde esta perspectiva es que esta investigación ha tomado dos liceos que son en esencia distintos, aunque en ambos prime el currículo nacional, difieren principalmente en como abordan la problemática de una educación intercultural. Y es que es necesario hacer hincapié en el hecho de que en Chile, históricamente ha sido reconocida la diversidad de las aulas de clases, sin embargo, se ha hecho poco hoy en día con la incursión del inmigrante en nuestro territorio en el ámbito, económico, político y social. Es por ello que se hace necesario instalar una vez más la educación intercultural como un valor, como una forma de ser y vivir la vida en sociedad, esto no solo parte de una tesis, es la investigación social la que le ha dado sustento a la sensibilización de nuestro país, son el hecho de dar a conocer sin tapujos ni prejuicios, que hoy somos parte de un territorio que debe reconocerse como multicultural, para que de esta forma a nivel micro, sucedan acciones que conlleven a la interculturalidad, al reconocimiento de la otredad, a la pedagogía de la diferencia, al trabajo crítico de los nuevos sucesores del profesorado que hoy trabaja en las escuelas, y así mismo, la integración de toda la cultura organizacional de los establecimientos educativos y actores gubernamentales en la construcción de una sociedad más libre y justa con el migrante.

Los espacios educativos en los cuales se ha realizado esta investigación, es posible dar cuenta de la profundización de un discurso aglutinador que conlleve a la integración intercultural del migrante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es preciso decir, que en el Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo, se está más cerca de cumplir con los objetivos propuestos desde el discurso teórico en relación a crear espacios educativos que sean aptos para generar los lazos entre diversidad

estudiantil. Ello implica un movimiento de recursos humanos-pedagógicos, y así mismo, recursos materiales con el fin de posibilitar dicho encuentro multicultural en lugares donde la pluralidad del estudiantado en cuanto a su base étnica, cultural, lingüística, etc. son parte implícitos y explícitos en los programas interculturales que tiene este liceo en el cual trabaja la profesora Daniela, en donde de alguna manera se escapa de la educación formal reglada, y homogeneizadora. Lo anterior no ocurre Liceo Alcalde Jorge Indo, el cual, aun concentrando un alto número de estudiantes por sala (entre 3 a 6 migrantes), no maneja un proyecto intercultural, y como se ha dicho en esta investigación, las adaptaciones curriculares surgen desde la espontaneidad y no, como debería ser, de un diseño de aula programado con antelación para dichos fines. Es así que el estudiantado migrante se vuelve cada vez más vulnerable en las comunidades a las cuales se va incorporando, y aunque la profesora Fabiola no haya visto actitudes de discriminación al interior, ni al exterior de la sala, es evidente que la segregación y marginación social que se producen al interior del aula, no son casualidad, de hecho, responden a la falta de reconocimiento del problema de parte de las autoridades del establecimiento y del profesorado, en relación a incorporar en acciones concretas al estudiante migrante.

La diversidad cultural en los últimos años se ha convertido en una realidad difícil de invisibilizar, y es exactamente lo que está haciendo el Liceo Alejandro Flores. Vemos como en vez de aprovechar la heterogeneidad del estudiantado, para compartir valores transversales a los grupos humanos, para conocer nuevas formas de ser y así, generar espacios más democráticos en el sistema educativo, ocurre que el sujeto migrante es invisibilizado, borrado intencionalmente tanto del discurso del docente, así mismo, de la cultura organizacional del establecimiento. La tensión que se provoca en silencio, es posible comprenderla cuando por ejemplo se sale al patio del liceo en recreo para ver con quienes comparten los estudiantes migrantes, es decir, siempre entre ellos, o por ejemplo ver como en la clase de

historia, existen estudiantes que no hacen más que dormir durante el transcurso de las horas. Aquel letargo es explicable por la falta de integración a la cual son expuestos dichos grupos migrantes, y es que debe ser un trauma para el sujeto, el cual no es reconocido dentro de una institución que el mismo ha recibido en su subjetividad y emocionalidad.

La diversidad de este modo, está en la cárcel de la injusticia social, de la realidad del migrante que vive día a día la marginación simbólica cuando cantan el himno nacional de Chile y estos de igual forma, deben cantarlo con la mano puesta en el pecho, pues de lo contrario se convierte inevitablemente en un extraño dentro del grupo del estudiantado. Así mismo, en algunos contextos como el de Fabiola, el estudiantado a recibido con bastante descontento, el hecho de que le pidan recrear por ejemplo, la Guerra del Salitre, en donde se des construyeron aquellos significados que habían hecho con antelación, cuando compartían en actividades, parte de su cultura e identidad con el estudiantado chileno. Detalles como estos son los que deben vivir a diario el estudiantado migrante en los establecimientos de Chile. Es menester comenzar a cambiar esta situación, desde uno mismo hasta la concreción de programas de estudio que sean parte de nuestra historia, su historia, y en general, la historia de América latina. Solo forjando nuestras raíces, sembrando en los estudiantes un pensamiento que tienda hacia el reconocimiento de la otredad, es posible una educación intercultural, cambiando la teoría por la práctica, pues, en muchas ocasiones podemos ver el hecho de que pueden haber mil teorizaciones sobre un fenómeno social, sin embargo, quienes llevan a cabo aquellas maravillosas investigaciones, muy pocas veces están inmersos en su cotidianidad en estos contextos donde el pluralismo cultural e identitario necesitan a veces, no un libro, sino que una mano.

7. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ARAYA, 2010. Ética intercultural y Reconocimiento dialógico. Una Mirada a la dignidad del otro: Conflicto entre el estado de Chile-Pueblo mapuche. Revista Chilena De Derecho Y Ciencia Política - Año 1, Número 1, 2010.

BAPTISTA, 2006. *Metodología de la Investigación*. EDT. Mc-Graw Hill. México.

BOLÍVAR, DOMINGO Y FERNÁNDEZ, 2001. *La Investigación Biográfico – Narrativa en Educación*. La Muralla S.A.

CALVO, 2005. *La escuela Ante la Inmigración y el Racismo, Orientaciones de educación intercultural*. EDT. Popular. Madrid, España.

CASTORINA, 1998. Representaciones Sociales, Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles. Capítulo 3. *Análisis Semiótico del Desarrollo de las Representaciones Sociales de Género*. EDT. Gedisa. Barcelona, España.

CAÑULEF, 1998. *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*, Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO.

DELORS, 1993. La educación Encierra un Tesoro, UNESCO.

DÍAZ-AGUADO, 2002. *Cultura y Educación, Vol. 22*. UNED.

FREIRE, 2004. *Pedagogía del Oprimido*. ITESO

GIROUX, 2000. *Pedagogía Fronteriza*. ITESO

HEVIA Y HIRMAS, 2005. *La política de educación intercultural y bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural*. UNESCO, Santiago.

IMBERÓN, 2000. *Pensamiento educativo*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

JODELET, 1984 “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”, en *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.

JORDÁN, 2005. *Educación para la convivencia intercultural*. EDICIONES SIMBIÓTICAS. España.

JORDÁN, 1994. *La Escuela Multicultural: un reto para el profesorado*. Editorial Paidós, España.

LÓPEZ, 1998. *La Cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. UNESCO, Santiago.

LÓPEZ Y VIVEROS, 2003. *Educación Intercultural y pueblos indígenas en México. Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI*. Dirección general de educación indígena. México.

MOSVOCIVI, 1986. *Psicología Social: pensamiento y vida social, psicología y problemas sociales*. EDT. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.

NORAMBUENA, 2004. *Chile y sus nuevos inmigrantes, ni acogidos ni rechazados.*

Revista Universitaria N° 85, Pontificia Universidad Católica de Chile.

OTERO Y BLASCO, 2008. *Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa.* Nure, Investigación.

SERANI, 2001. *Políticas Migratorias.* Bibliografía del Congreso Nacional, Depto. de Estudios, Extensión y Publicaciones, Año XI, N° 257.

TUBINO, 2002. *Entre el Multiculturalismo y la Interculturalidad: Más Allá de la Discriminación Positiva.* EDT. Red Para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú/Lima, Perú.

7.1. WEB GRAFÍA

CARPIO Y ELIZALDE, 2009. *Lo Local: Ámbito de Contención de la Globalización Perversa.* Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Vol. 8, N° 22. Visto en: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v8n22/art01.pdf> fecha: 01/12/2012 hora: 23:47

MARTÍ, J, 2003. *Mente Latina.* Biblioteca Virtual. Visto en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/1125.pdf> fecha: 23/10/2012 hora 01:34 AM.

MOSCOVICI, 2002. *La representación Social: Un Concepto Perdido.* Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú. IEP, Perú. En: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf>.

SOSA, E, 2009. *La Otredad: Una Visión del Pensamiento Latinoamericano Contemporáneo*. UPEL, IPC. Visto en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0459-128320090003&lng=&nrm= fecha: 09/11/2012 hora: 21:45 hrs.

8. ANEXOS

ENTREVISTAS AL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Entrevista n°1: Profesora de Historia y Cs. Sociales

Profesora: Fabiola P1

Establecimiento: Liceo Alejandro Flores.

1. E ¿Qué información conoces del estudiantado migrante del Liceo Alejandro Flores que es relevante para formular tus clases en la práctica pedagógica?

1. E. P1: No mucha la verdad, sucede que la mayoría de esos muchachos llevan hartos años acá en Chile, y han pasado gran parte de sus estudios aquí, incluso una vez le pedí a unos chicos de segundo medio que nos contaran sobre sus países en ese periodo, no me acuerdo de que tema estábamos hablando específicamente, pero la cosa es que no dominaban el tema o no lo recordaban, así que la verdad es que mucha información no tengo y más allá de incentivarlos a investigar o comentarles lo que yo sé no han sido muy participativos. Recuerdo de un solo caso de una alumna de segundo medio, no del mismo segundo eso sí, que en un trabajo que hicimos donde ellos tenían que hacer artículo académico donde el tema era libre, ella decidió investigar sobre la independencia del Perú y la verdad es que fue bastante interesante, fue un buen trabajo que me ayudó un poco a mi también a

conocer más de la historia peruana, pero a sido la única niña que yo he notado más interesada por sus raíces, el resto no muestra mayor interés. Tampoco soy de meterme mucho en sus vidas personales o familiares, no se cuales fueron las razones de sus padres para venirse para acá pero me imagino que debe ser por la misma razón de los muchos migrantes, la falta de oportunidades en su país. Se sabe que Chile es considerado uno de los países mas estables económicamente de Latinoamérica y lo ven como una gran referencia para alcanzar sus expectativas económicas, a parte que los peruanos [es la idea que tengo de por algunas experiencias personales] son de familias muy grandes, entonces el ingreso monetario también tiene que ser grande y en Perú, por lo que sé, no logran un buen ingreso para que sus familias no sufran de carencias en sus necesidades básicas. Así que es eso lo único que te puedo contar, más información de los estudiantes migrante, no tengo.

2. E ¿Cuál es la imagen física, cognitiva y social que tienes tu de los estudiantes migrantes del Perú?

3. E. P1: [Pucha] sinceramente no tengo una imagen concreta de los alumnos peruanos porque son muy distintos, a veces ni siquiera los distingo por su forma de hablar, porque vienen de distintas localidades y tienen distintos acentos, la verdad es que me confundo entre los ecuatorianos, bolivianos y

peruanos [jajajajaja] pero sí te puedo decir que son muy educados, respetuosos, los niños son de ayudar a llevar las cosas, a siempre despedirse, y las niñas son muy señoritas, a parte que son estudiosos, me doy cuenta que a veces les cuesta hartito entender la materia pero se aplican, estudian hartito, a veces se acercan donde uno y nos preguntan sobre lo que no entendieron muy bien para que se lo volvamos a explicar, se preocupan de aprender, eso podría decirte en el ámbito social de los muchachos. En temas Físicos también son muy diversos, no me refiero a que sean transformistas ni nada por el estilo [jajajajaj], a pesar de que no tengo nada contra ellos, sino que hay algunos bien parecidos a los chilenos, con los mismos rasgos, estaturas bien parecidas y como hay algunos que llevan hartito tiempo acá en Chile, hasta el acento se les a pegado bastante y cuando ocurre eso, es súper difícil poder hablar de diferencias. Debo reconocer otra cosa, hay algo que me sorprende y me llama bastante la atención de ellos y es que tienen más respeto por los profesores y con sus mayores en general, no tengo muy claro el porqué, pero si tengo que responder a eso yo creo que tiene que ser por la forma en cómo sus papas los crían, me imagino que muchos padres deben estar de cierto modo, agradecidos por lo que han logrado en este país y por lo que no pudieron hacer en el suyo y le transmiten eso a sus hijos, uno como profesor lo agradece bastante.

4. E ¿Qué características socio-cognitivas crees que diferencian al estudiante migrante del estudiantado chileno?

5. E. P1: Ya, en este caso, es importante hacer un alcance en el sexo porque al principio, cuando uno comienza a observarlos, lo primero que uno nota es una gran diferencia entre las niñas y los niños, fíjate que las mujeres son más aplicadas y responsables, se destacan por llegar con sus tareas echas y hacer las actividades en clase a diferencia de los hombres que son mucho más dispersos. Ahora si empezamos a comparar los alumnos peruanos con los chilenos en el ámbito contenido- habilidad- actitud, la verdad es que los peruanos no son muy participativos y la verdad es que no sé si es porque no sepan o porque sienten vergüenza de hablar, en general no han tomado total dominio del espacio, a que me refiero con esto, los muchachos y las niñas igual, se juntan entre ellos, hacen trabajos juntos y no se mezclan con el resto, quizás por eso pueden no sentirse cómodos, esto a simple vista, es difícil hacer un análisis sin preguntarles a ellos el porqué, a lo mejor los chilenos tienden a discriminarlos de forma inconsciente y los muchachos se dan cuenta, pero para saber eso tendríamos que hacer un estudio mas psicológico incluso. [Aaaah] se me olvidaba mencionar que si bien los peruanos oralmente se expresan mucho mejor que los alumnos chilenos, la ortografía, la redacción y la puntuación es problemática, no es para nada buena y les cuesta mejorar en eso, también tienen problemas de comprensión

lectora, y en la síntesis. Y bueno, en relación al contenido no he podido indagar más allá, porque cuando les he preguntado o pedido que nos cuenten sobre su país en temas concretos me han dicho que no saben.

6. E ¿Cómo se establece en tu práctica pedagógica la comunicación entre el Currículo Nacional y los conocimientos previos del estudiantado migrante?

7. E. P1: Mira en este caso ha sido bastante difícil porque los peruanos no me han ayudado mucho con eso, yo les pregunto sobre sus experiencias académicas pero así como te lo he dicho antes ellos no han querido compartir sus conocimientos y la verdad es que no sé si es porque no los tienen, por pudor o simplemente no quieren. Suponte en varias ocasiones he querido utilizarlo como una ventaja en las clases que hemos tenido, pero no se da, por ejemplo cuando hablamos del interés de los españoles en el cusco, o en las minas de Potosí o cuando han surgido preguntas sobre Francisco Pizarro o Diego de Almagro, en ninguna ocasión ellos han querido responder, sus respuestas son siempre "no sabe", yo a veces pienso que son excusas para no aportar por vergüenza quizás pero tampoco puedo obligarlos a hablar, a veces he llegado a pensar también que quizás sus padres no les han sembrado cariño por su patria, o que a lo mejor no conocieron lo bueno de ella. Yo me pregunto si un niño que vive allá porque sus papás quisieron quedarse a pesar de todas las dificultades que viven en su país y que quizás

son las mismas que viven los peruanos que se vinieron para acá, ante la misma pregunta que yo les hago acá, ellos responderían así allá.

8. E ¿Cómo es la relación interpersonal que tienen los y las estudiantes migrantes a su llegada al Liceo?

9. E. P1: La verdad es que no es para nada buena, al contrario es bastante mala, como te había dicho antes, los alumnos peruanos no tienen mucha relación con los chilenos, no se mezclan, sobre todo las niñas que han armado grupos, se sientan aparte y no comparten con el resto, aunque los niños no son tan radicales en igual se mezclan, conversan con el resto y no he visto que armen grupos de peruanos aparte, sin embargo al momento de elegir con quien relacionarse, prefieren juntarse entre ellos. [aaaaah] lo otro, que ya es casi común es que cuando llega un estudiante peruano, el grupo ya hecho, que ya está formado lo acogen, la verdad es que son bien hermanos, se cuidan mucho entre ellos, se protegen, es difícil verlos pelear o discutir entre ellos, igual para mí es un ejemplo verlos por que los muchachos chilenos no tienen muy bien arraigadas esas cualidades, tienden a ser mas peñadores, a reírse de sus propios defectos, los chicos del Perú son más respetuoso con ellos mismos.

10. ¿Cuáles son las necesidades educativas en la asignatura de Historia y ciencias sociales que presenta el estudiantado migrante según tu percepción?

11. E. P1: El programa de estudio de Ciencias Sociales tiene en general la intención de generar una identidad más chilena que pro americanista, y desde ese punto de vista las historias particulares del resto de los países queda inmersa en globalidad y no en lo particular, lo cual me preocupa, no quiero que estos niños si en algún momento lleguen a Perú a su país de origen y se sientan extranjeros, temo su desarraigo, esto que tienen los migrantes de ser ciudadanos del mundo, pero sin un hogar concreto, me gustaría que se aplicará la misma política que tiene la LGE sobre los pueblos indígenas y sus lenguas se aplicará también para los migrantes, el programa ante esta contingencia debería ser más pro americanista, basarse en las particularidades y en el fondo hacerse cargo de que tiene población extranjera y entregarle elementos que le permitan enriquecer las bases que ya tienen.

12. ¿Qué actividades pedagógicas has realizado para integrar en forma transversal al estudiantado migrante con respecto al Currículo Nacional establecido?

13. E. P1: Bueno la verdad es que con los muchachos no se pueden hacer muchas cosas porque no son muy participativos, la verdad es que son

bastante poco motivados para hacer actividades, pero igual no más me las he ingeniado para que hagan cosas como por ejemplo para la celebración del 21 de mayo que hicimos un acto de reconciliación y que buscaba la hermandad entre ambos países, armamos una comisión peruana y chilena para que elaboraran mensajes de paz y reconciliación a las rencillas del pasado y que se animaron después mostrárselas a todo el colegio, les salió bonito, mientras un grupo tocaba una canción, las alumnas peruanas mostraron mucha motivación, lo fome vino después cuando quise hacer la recreación del combate naval de Iquique y les pedí que interpretaran marinos de su país y no quisieron, la verdad no comprendo muy bien el porqué, ¡me lo imagino! pero no tengo la certeza, yo creo que debe ser por el problema que tiene el curriculum nacional de fortalecer el patriotismo, el nacionalismo por medio de estos contenidos en la asignatura de historia, por eso me imagino que los niños chilenos no tuvieron ningún problema en representar marinos chilenos y tampoco marinos peruanos, la historia cívica chilena, que ya no existe con ese nombre en el curriculum pero que la seguimos pasando, les enseña durante todos los años de escolaridad de que [mmmm], por ejemplo, nosotros ganamos el combate naval de Iquique [¿me entiendes?]. Pero no creas que eso es lo único que hemos hecho, [nada que ver] cada vez que tenemos que elaborar ensayos o artículos, les doy la libertad para que investiguen y escriban de su país de origen para que también en los debates puedan

aportarnos visiones distintas y así nosotros igual podamos aprender o conocer un poco mas sobre ellos, pero la verdad es que no ha dado mucho resultado, no los siento muy motivados en contarnos sobre su país, ni sobre su historia

14. E. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene el estudiantado migrante de segundo medio en relación a que “la mayoría se sientan juntos?”

15. E. P1: La ventaja es que se sienten acompañados y más cerca de casa, que tienen cosas en común etc. El problema de esto es que no se integran, no hacen amigos de otros países, no sé en todo caso si es decisión de ellos o son los otros quienes los aíslan, puede estar relacionado con que la mayoría de ellos son alumnos nuevos, pero también se da en casos de alumnos antiguos.

Yo tengo la preocupación de que la presencia de alumnos extranjeros debería ser siempre una ventaja, sobre todo cuando son vecinos, porque nos ayudaría en muchos temas a deshacernos de prejuicios y generar una retroalimentación importante de nuestra historia, sin embargo no veo la disposición, de una alumna puede ser, pero del resto no. Pero esto debe ser responsabilidad nuestra (profesores), quizás no les hemos hecho ver el potencial que tiene su presencia.

16. E ¿Ha habido eventos de DISCRIMINACIÓN en alguna temática tratada en historia, en la cual se haya generado un conflicto menor o mayor dentro del aula? ¿Cuáles y como los has enfrentado pedagógicamente?

17. E. P1: No, la verdad es que ninguno de los alumnos ni chilenos ni peruanos ha mostrado actitudes discriminatorias, al menos en mi presencia, por lo que yo no me he tenido que meter ni como persona, ni como su profesora.

18. E ¿Qué ideas, prejuicios y ofensas has escuchado desde tu niñez hasta la actualidad que han marcado tu labor como profesora de historia en relación al migrante?

19. E. P1: Mucho el tema del "pe" pero no se lo he escuchado a ninguno y los alumnos tampoco, entonces el chiste quedó obsoleto. En realidad mi familia es muy respetuosa así que no se hacen chistes de ese tipo. Los medios de comunicación creo que han hecho mucho daño al respecto si, esto de la "nana peruana" , de mostrar mujeres que roban, de mostrar la plaza de armas y jamás preguntarles nada a los peruanos que están allí me parece grave, y sobre todo no mostrar que hay una gran diversidad de población peruana, que tienen distintas ocupaciones, que han instalado nuevas comidas, que las

nanas se prefieren por que hablan bien, porque tienen una buena educación me da mucha rabia.

Y bueno esos prejuicios tiene repercusión en la gente, me ha dado miedo caminar de noche por estas calles del centro donde está lleno de peruanos, vendiendo comida o estando allí simplemente, precisamente porque me falta mucha información, y porque la televisión a uno le causa miedo, que el asalto de acá, que el robo, etc.

20. E. En base a tu perspectiva como profesora de historia: ¿Cómo se desenvuelve el estudiantado migrante en aula, en base a los conocimientos culturales de su país de procedencia que chocan en ocasiones con la cultura histórica dominante de nuestro país?

21. E. P1: Son pasivos, como comenté he intentado muchas veces que nos cuenten de sus perspectivas, que instalen las diferencias de su historiografía con la nuestra y no he obtenido resultados, no han querido decir nada, alegando no saber.

22. E ¿Qué herramientas sociales, políticas, culturales y principalmente éticas consideras entregarle tú a tus estudiantes chilenos respecto a las relaciones interculturales que se manifiestan en la sociedad?

23. E. P1: Primero que no le crean todo a los libros, que existen posturas historiográficas y que los textos de estudios son nacionalistas, yo siempre digo que la Esmeralda no era el barco más insignificante ni el Huáscar el más poderoso, que en la historia no hay villanos y mártires, que hay visiones y que ellos deben juzgarlas antes de instalar creencias al respecto, digo que duden incluso de lo que yo les digo, que piensen por ellos mismos, que los conflictos no son de las personas si no de las instituciones y que no siempre tienen que ver con nuestros ideales, en el fondo que no busquen en otros lo que tienen que pensar y opinar, sino en ellos mismos, en su familia, en su barrio busquen las respuestas.

Así eliminaríamos los prejuicios, si lográramos que nuestros alumnos no tengan respuestas prefijadas de comportamiento y pensamiento lograríamos que ante un encuentro con un peruano ellos en vez de pensar en la resolución de la corte de Haya, simplemente indagaran sobre quién es esa persona. Lograr un poquito más de flexibilidad del pensamiento, porque si simplemente transmitimos el mensaje "todos somos hermanos" "viva América" nuevamente les instalamos una respuesta aprendida, y no es lo que queremos lograr.

24. E ¿Qué elementos culturales y sociales que traen enraizados el estudiantado migrante has visto prevalecer en tu práctica pedagógica?

25. E. P1: El respeto, ellos tratan a los profesores de otra forma, siempre saludan siempre se despiden, jamás alguno ha respondido mal, tienen otra forma de trato, lo cual es muy agradable.

26. E ¿Crees ser consciente de la DIVERSIDAD que existe en tu labor como profesora de historia en el colegio Alejandro Flórez y como lo manifiestas en tu diario vivir?

27.E. P1: No, la verdad es que siento que tengo muchas debilidades al respecto y lo peor de todo es que lo he descubierto sobre la marcha, hay muchas cosas que yo no sabía y que no consideré para planificar inicialmente, primero que este es un colegio con un 75% de vulnerabilidad social y segundo el tema de los migrantes, siento que no tengo las herramientas para lo segundo, no conozco en profundidad las historias actuales de sus países, desconozco su realidad en su país, en la mayoría de los casos no sé porque migraron, no sé si les gusta Chile, si están cómodos, y siento que ellos como estudiantes tienen todo el derecho del mundo de encontrar en el colegio un lugar que se les considere, y que esto se haga acorde a sus necesidades, y creo que no le hemos dado la importancia. Yo intento integrarlos hacerlos saber de que son un aporte, que su presencia tiene gran potencial, pero es complejo, porque los alumnos chilenos no muestran el mismo interés, pero debo decir que me siento responsable, y que si estoy comprometida con

lograr cumplir el objetivo, aunque aun busco las estrategias, porque las intentadas no han dado buenos resultados.

28. E ¿Se han acercado los estudiantes migrantes comentándote alguna iniciativa a realizar para dar a conocer las características culturales e históricas de su país?

29. E. P1: No, sólo tengo el caso de una alumna que quiso realizar su artículo académico sobre la independencia de Perú, y a invitaciones que yo les he hecho, pero no por iniciativa propia.

En base a tu respuesta: ¿podrías mencionar alguna iniciativa que te haya llamado la atención, y como este marco tú actuar en el aula y en tu vida personal?

30. E ¿Cuál es tu percepción frente al INTERÉS que puedan mostrar tus estudiantes chilenos, respecto a la historia o las experiencias de sus compañeros migrantes en relación a su cultura?

31. E. P1: No hay interés, estos jóvenes están muy arraigados en su historia nacional, y se entiende por qué se han formado bajo esta historia, han conocido su cultura, economía, política y sociedad, entonces no están abiertos a conocer cosas que incluso son más abstractas para ellos, y que sería ideal que conocieran, de esta manera podrían comenzar a ser un poco

mas incluyentes con los estudiantes que vienen de fuera del país, pero sinceramente creo que no les importa mucho conocer más allá de lo que los estudiantes de afuera les cuentan... he escuchado que de repente en la sala les preguntan cosas sobre su país, pero la mayoría de las veces es para hacer alguna broma, y pocas veces porque estén realmente interesados. Eso me dice que no hay interés alguno en saber de verdad la historia de los otros, son muy egoístas en este sentido, pero que se puede esperar, si nosotros como profesores tampoco tenemos herramientas con las cuales hacer dialogar ambas posturas históricas... yo me acuerdo que en la universidad leímos sobre historia peruana y chilena, pero nunca he visto eso reflejado en los aprendizajes esperados o indicadores de evaluación. Al final, uno se adapta a lo que te entregan en el colegio, y muy pocas veces criticamos esas cosas.

32. E. ¿Crees que el desinterés o letargo mostrado por algunos estudiantes migrantes frente a la clase de historia pueda ser objeto de la pérdida de sus raíces culturales?

33. E. P1: Sí, absolutamente, siento que se sienten ajenos a esto y que nos les va a servir de nada, y tienen mucho que ver con que el aprendizaje significativo se hace a partir de aprendizajes previos, que en el caso de historia de Chile por ejemplo no se tiene, aunque en cuarto medio es Historia

Universal, pero aun así creo que al migrar se pierde la lógica del contenido, hay problemas de base de los cuales nadie se hace cargo, porque son otros programas de estudio en otro orden, es complejo, porque no nos hacemos cargo de los vacíos y mucho menos los niños. En este sentido, me he dado cuenta que no les importa la clase de historia a algunos niños de Perú, hay uno que siempre duerme en la clase que es de cuarto medio, otros niños molestan a sus compañeros, y muy pocas veces están dispuestos a aportar algo en la clase de historia. Hay un grupo de niñas en el segundo medio que te había contado, ellas son muy pasivas, a veces responden súper bien en las clases de historia, así mismo en otras necesitan que las motiven a estudiar, sino, no hacen nada.

34. E. ¿Qué actitudes de rechazo hacia la historia nacional evidencia el estudiantado migrante en tu práctica pedagógica?

35. E. P1: En Segundo Medio NUNCA he escuchado una actitud de rechazo, de hecho cuando se habló de la Guerra contra la Confederación Perú Boliviana, donde se hace referencia a los compromisos impagos de Perú a Chile por los gastos incurridos por el ejército liberador, nadie emitió ningún comentario.

36. E. ¿Cuál es tu opinión sobre el hecho de que en escuelas con alto número de migrantes extranjeros, solo se cante un himno nacional (el chileno)?

37. E. P1: Me parece una falta de respeto, me parece doloroso, creo que aumenta la sensación de desarraigo. Si yo me imagino en el mismo contexto creo que me sentiría como un extraterrestre y eso considerando que soy una adulta.

38. E. HOMOGENEIDAD Y DIVERSIDAD ¿Cuál concepto crees que se trabaja más en tus practicas pedagógicas en relación al contenido, y porque?

39. E. P1: Es muy difícil decir eso, yo me esfuerzo mucho porque siempre predomine la diversidad, que respetemos todas las posturas, que todos somos distintos. Pero quizás si me grabara descubriría muchos errores que me encuentro cuando escribo por ejemplo "nuestro país", "nuestros personajes" lo más probable es que, o haya dicho en clases y me angustia de repente lo que cuesta separarse de ese lenguaje homogeneizador.

40. E. ¿Cómo perjudica o beneficia la integración de estudiantes migrantes al aula de clases en tu diario vivir?

41. E. P1: Jamás diría que los perjudica, yo veo mucho potencial en ello, creo que cuando se genere una real integración, ese grupo curso tendrá enormes ventajas: ser menos prejuiciosos, ser más respetuosos, integradores,

ilustrados, curiosos. Pero es así como lo veo como "algo" con potencial, aun no logro que sea un hecho.

Entrevista 1: Profesora de Historia y Cs. Sociales

Profesora: Daniela P2

Establecimiento: Liceo Alcalde Jorge Indo, Qulicura.

1. **E. ¿Qué información conoces del estudiantado migrante del Liceo Jorge Indo que es relevante para formular tus clases en la práctica pedagógica?**

2. **E. P2:** Es relevante la información que nos da por ejemplo cuando llegan un, un niño migrante de su realidad de su historia, de cómo salió del país y como fue conformado por, porque es importante saberlo cuando va a realizar una planificación, dando cuenta que uno debe reconocer el entorno, y después realizar una planificación.

3. **E. ¿Cuál es la imagen física, cognitiva y social que tienes tu de los estudiantes migrantes del Perú?**

4. E. P2: La pregunta mala (tono irónico), yo creo que no tiene nada que ver eso de lo cognitivo ni social en este aspecto, porque, tú hablas de una educación intercultural, mi colegio habla de una educación, de un proyecto intercultural, en lo que menos tienes que fijarte es en: como se viste, sobre sus credos y cosas así, debe haber una educación especializada hacia las diversidades, y hay que aceptar esas diversidades. Y lo social, eso sí, hay que ver que estamos en un sistema capitalista, en el cual, dependiendo de los países, hay gente donde el pobre es pobre y el rico es rico, y bajo esto tienes que enfocarte también. Pero de la nacionalidad no, yo creo que más tiene que ver con el asunto de la historia, del país de donde viene, de las cosas que cree la persona, y de ahí empezar a hacer una cosa, pero que no falte el respeto, pero cognitiva, ni física, no, todos son parecidos

-¿todos son parecidos? entrevistador- todos son iguales... -¿pero no hay alguna imagen que tu tengas como ubicar a un estudiante que es peruano, y a otro que es chileno por ejemplo?

De repente su acento, el lenguaje, pero eso tiene que ver con que ellos vienen con mas disponibilidad de estudiar, como más atentos. Pero también hay chicos chilenos que también son así. Yo creo que no hay ninguna diferencia en eso de, los aspectos físicos, ni cognitivos.

5. E. **¿Cómo se establece en tu práctica pedagógica la comunicación entre el Currículo Nacional y los conocimientos previos del estudiantado migrante?**
6. E. P2: mmmm... Es difícil, es difícil la práctica porque el currículo nacional siempre establece cánones, como el patriotismo, sobre mmm... la enseñanza de la historia tiene que ver mucho con eso, como por ejemplo los próceres y cosas así que quedas así como, como que vienen cosas de otros países que no relacionan, porqué suenan de otro contexto histórico, cachay, entonces ahí está el problema, que al final yo no voy a poder decir, en una acto vamos a cantar el himno nacional, vamos a bailar por ejemplo, vamos a bailar cueca, ¿Cómo le vas a enseñar a un niño peruano a bailar cueca? Si es un baile folclórico de acá, por último... yo creo que tiene que ver con quitarle al curriculum ese sentido del patriotismo que genera de repente, porque si bien, tú ves el curriculum que no están presentes, pero si pasa con las practicas docentes, de repente el profesor hace ese tipo de cosas, que hay que tener cuidado porque son cosas que están ahí, están ahí todavía, hay que tener cuidado con esas cosas.

7. E. **¿Cómo es la relación interpersonal que tienen los y las estudiantes migrantes a su llegada al Liceo?**

8. E. P2: Emmm... las relaciones, llegan calladitos, sin manifestarse mucho, porque tienen miedo, tienen el recelo del miedo, del rechazo de los pares, pero ya después se sueltan, uno tiene que ser lo bastante abierto, para no imponer una educación, sino a abrir la educación a que ellos expliquen su procedencia, para que ellos participen de la educación, para que así se haga un conocimiento en conjunto, bueno por mi parte, porque no todos lo hacen siempre. Yo creo que es paulatino todo, tiene que ver con ir desde lo más pequeño y empiezan y empiezan a darse, hacer relaciones con sus compañeros, hay que cuidar también que sus compañeros, que ese enfrentamiento no sea racista, y que les digan: ¡ha! ¡Los peruanos comen palomas! ¡Me ha pasado! me ha pasado que yo he mostrado de los peruanos, por ejemplo diapositivas, donde dicen eso, pero igual yo hago algo malo, hago el bullink inverso, les digo: ¡dígame algo que sea inteligente, dígame por favor algo que sea inteligente!, todos los chiquillos sabiendo que él está hablando cosas tontas, se ríen de él... entonces no le quedan más ganas de decir que los peruanos comen palomas. Igual no me acusan al director del colegio si...

9. E. ¿Cuáles son las necesidades educativas en la asignatura de Historia y ciencias sociales que presenta el estudiantado migrante según tu percepción?

10. E. P2: mmm... yo creo que el curriculum de historia está muy poco latino americanizado, no habla de una historia de Latinoamérica en sí, y eso individualiza los países, tu vienes de otro país, y ¡vas a conocer la historia de Chile! ¡No vas a conocer la historia de otros países! porque no hay un proyecto educativo que sea latinoamericano, (osea) uno debiese, el curriculum debiese abrirse a esas perspectivas, por eso hay tanto racismo dentro, de mmm de sentirse único, de sentirse el centro del universo, cachay. Si hubiera un curriculum latino americanizado y que tuviese, como: toda Latinoamérica paso por esto, toda Latinoamérica paso por esto otro, países como estos, por ejemplo cuando uno pasa las dictaduras, uno habla de la dictadura chilena, uno nunca habla de –yo lo vi en el colegio- pero nunca se habla de que hubo una serie de dictaduras en todos los países, que formaron parte de un proyecto que viene de Estados Unidos, cachay. Entonces eso lo hace como, lejano desde la perspectiva de las luchas sociales o cosas así.

11. E. ¿Qué actividades pedagógicas has realizado para integrar en forma transversal al estudiantado migrante con respecto al Currículo Nacional establecido?

12. E. P2: Lo que yo pienso, lo que hacemos para latino americanizar el proyecto educativo es hacer actividades de ferias interculturales, donde los chiquillos de distintos países, como los peruanos, colombianos, haitianos, todo eso, muestran sus comidas, muestran un poco de su historia y eso se hace a nivel de todo el colegio, entonces, todos los chiquillos, peruanos, colombianos, haitianos se juntan, y dicen, qué vamos a hacer en esta feria, o los chicos peruanos dicen, que vamos a hacer en esta feria, entonces se arma una feria (bacán).

-entrevistador- ¿Qué te ha llamado la atención de esas ferias en relación a los peruanos?

La feria de los peruanos, es que ellos son súper orgullosos de lo que son y son súper abiertos a mostrar, por ejemplo yo pase por el stand del cebiche -porque hicieron cebiche los chiquillos- entonces, ellos me dijeron, esto es el cebiche y la cosa así, y es bacán y todo eso -a ver, déjame probarlo- y cuando todos se abren y emm... se familiarizan con todas sus riquezas, y eso es bueno, porque a ellos les encanta mostrar su

gastronomía, y ellos son súper orgullosos de esas cosas y de su historia, llevaron unos tumis, unas joyas, llevaron una leyenda, una vestimenta, y bailaron también, se sintieron como en su casa, mostrando las cosas buenas de su país, y bueno, todo eso hicieron y fue bonito, fue bonito.

13. E. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene el estudiantado migrante de segundo medio en relación a que “la mayoría se sientan juntos?”

14. E. P2: Las ventajas y desventajas, es que depende totalmente de que perspectiva, de cómo tu lo abordes en la clase, en una aula tu puedes encontrar discriminación, tu puedes encontrar de todo, y en ese aspecto si tu apelas y dejas pasar eso, va a ver una pequeña negatividad dentro de la conducta, en cambio, si tu pasas los contenidos, y a todos les pides la opinión se hace algo bien bonito, yo creo que el hacer diferente a un niño, pasa por uno, pasa por uno como imparte la clase, pasa por uno... porque ellos tienen distintas historias, por ejemplo -¿Qué pasa en el Perú con las resistencias indígenas?- ellos saben mucho, entonces ¿Qué paso en el Perú? - en las tierras indígenas paso esto y bla bla bla... ¡y saben! Saben hartito, cachay. En cambio, podemos ejemplificarlo como lo que paso aquí, que hay diferentes religiones... y cuando tu abres, es mucho

mejor porque hay más riqueza, porque si tú te paras adelante a hablar de historia de Chile, y (bla bla bla) te va a quedar la embarra, porque si tu no abres, si tu solo hablas de la historia de chile, los chiquillos se te van, no opinan nada, no hay conversación ni debate, me ha pasado que de repente los chicos no quieren hablar por el estigma de que ellos no tienen nada que hablar porque no son de este país y no es su historia, entonces, ha pasado, y uno tiene que estar ahí para resolverlo.

15. E. ¿Ha habido eventos de DISCRIMINACIÓN en alguna temática tratada en historia, en la cual se haya generado un conflicto menor o mayor dentro del aula? ¿Cuáles y como los has enfrentado pedagógicamente?

16. E. P2: Lo que te mencione antes, yo mostré por ejemplo, yo mostré, economía, cuando hablo del emigrante, cuando uno habla de la economía de la nación, siempre paso un emigrante, porque que es importante, cuando hay un grupo alto de migrantes dentro de una clase, y mostré la ocupación de un emigrante, y ahí dijo un niño: ¡los emigrantes comen palomas! Entonces yo hice el bullin inverso, y le dije, hálbame de algo inteligente...y que tiene, si que tiene ¿qué consumes tú? Vas al Mc Donald, que es mas cochino que ir y comer lo que tu has criado en la vida, y así, así vamos, pero sabes tú, me ha pasado, pero como ya saben

que yo soy media complicada con el asunto del racismo y la discriminación, como que no se atreven a decir eso en una clase mía, por lo menos, me respetan a mi por lo menos, los chicos peruanos que están en la sala, y no, está bien, está bien.

17. E. ¿Qué ideas, prejuicios y ofensas has escuchado desde tu niñez hasta la actualidad que han marcado tu labor como profesora de historia en relación al migrante?

18. E. P2: Los despatriados, los que comen paloma, los... emm, los peruanos, lo que pasa es que tiene que ver con el asunto de la nación, por eso hay que tener cuidado cuando uno pasa el asunto de la nación, porque bajo ese aspecto ellos dice: ellos vienen a robarle el trabajo a los chilenos, ultra nacionalistas, y nacen construcciones que se hacen desde la elite, entonces cuando yo paso la nación, digo que son construcciones que nacen desde la elite y no tienen nada que ver con el pueblo que va a luchar.

-Entrevistador- ¿tu consideras que llamar a los chicos, peruano o boliviano, tiende a ser una discriminación?

No, porque es parte de su nacionalidad, es como llamar a un chileno, chileno.

-Entrevistador- ¿y los chicos no lo interpretan como una manera de discriminación?

De repente sí, pero ya no, ya no pasa eso porque son naciones, son distintos pueblos. Yo hablo de pueblos, eso es lo que pasa, yo hablo de pueblos, pueblo peruano, pueblo chileno, entonces ellos saben que cuando hablo de pueblo chileno, pueblo boliviano y peruano, ellos saben que es del pueblo, es decir, nosotros, cuando hablo de naciones, ellos ya saben que hablo como de la elite. ¡Tengo la caga! Jajajajj es que tengo eso tan arraigado que ellos ya saben ya, ¿entendí? como que ellos siente que la gente que somos del pueblo somos todos iguales, pero que no son iguales... cuando hablamos de naciones, porque eso no lo creo el pueblo, lo creo la elite para aglutinar a un pueblo dentro de su misma ideología y dogma. Algunos, no son todos lo que yo los tengo como... ¡ha bacán! somos todos pueblo, pero si unos pocos. Les digo, mire, piense, reflexione, haga esto... es difícil también esto porque el nivel cognitivo del chico de la periferia y educativo, nunca se lo ha planteado, porque la educación, es súper excluyente también. Pero como que uno le dice, reflexione, les paso documentales, entonces se hace súper posible, se hace posible que los chiquillos tengan esa perspectiva de que hablen bueno: el pueblo mapuche, el pueblo boliviano, el pueblo peruano, el pueblo africano por

ejemplo, son gente, gente que lucho, o gente que sigue luchando, porque la nación, es parte de otra cosa, es parte de la elite.

19. E. ¿Qué herramientas sociales, políticas, culturales y principalmente éticas consideras entregarle tú a tus estudiantes chilenos respecto a las relaciones interculturales que se manifiestan en la sociedad?

20. E. P2: Hay una cosa que considero importante que es el respeto hacia la diversidad, que es la tolerancia, que son palabras que no te pasan dentro del colegio, del aula, que se dan por sabidas, porque se cree se dan dentro de una familia, pero te das cuenta que la familia no es la misma que nos crió a nosotros, porque el cabro chico llega a la casa ve tele, sales a la calle a jugar, haces cualquier cosa porque te das cuenta que tus papa no están en la casa, porque tus papas están trabajando, entonces estas solo, entonces tolerancia y respeto no existe en este aspecto, hay cosas que uno va inculcando con los contenidos y hay que ir buscando un enseñanza transversal que tenga que ver con el respeto, con el cariño a la diversidad, con la tolerancia a la diversidad, de hecho uno también, entonces cuando te das cuenta de que el chico es diverso, y se da cuenta que es parte de la diversidad y que hay que respetarla, entonces esa es una herramienta que uno tiene que utilizar en todos los

contenidos, ahí mismo cuando tu planifiques todo... pa pa pa... saber cómo se puede pasar eso, por ejemplo en la geografía del norte chico, ahí uno tiene que (cranearse) como, como hacer, tolerancia, respeto, diversidad, palabras que uno tiene que tener siempre en la cabeza, vivir, vivir siendo diverso, porque esta cuestión es como una religión.

21. E. **¿Se han acercado los estudiantes migrantes comentándote alguna iniciativa a realizar para dar a conocer las características culturales e históricas de su país?**

22. E. P2: No, no me ha tocado eso, porque yo hago clases a primero, vienen recién llegando, todavía falta eso, pero si quieren hacer bailes andinos, quieren bailar bailes andinos.

23. E. **¿Cuál es tu percepción frente al INTERÉS que puedan mostrar tus estudiantes chilenos, respecto a la historia o las experiencias de sus compañeros migrantes en relación a su cultura?**

24. E. P2: Al principio era nula, es que sabes que, hay una lucha porque dentro del colegio están haciendo un campeonato de futbol, y ponen la canción, (chileeenoo chileeenooo) ¡todo el recreo! Yo estoy super (chata)

de hecho de repente yo voy y la cambio por otras canciones, porque ya estoy chata de esa cuestión, porque por ejemplo tu enseñas una cuestión, y luego te mandan a la (cresta) todo lo que has enseñado a los cabros, y pasa en el recreo, porque los inspectores hicieron un campeonato a razón de no sé qué cosa, y ese es el problema... hicimos un carnaval, que se llama (chamal maroc) y fue un carnaval andino donde vinieron grupos que bailaban bailes peruanos, y los chicos quieren bailar con... quieren bailar y hacer bailes andinos peruanos y no solo bailes del norte o del sur, sino que del norte de allá también, cachay.

¿Y los estudiantes chilenos se quieren incluir también dentro de esos bailes?

Si, si se quieren incluir totalmente porque ellos lo vieron, y les gusto, porque nosotros aquí, ¡claro! Van a bailar cueca ¿van a bailar cueca? jajajaj entonces, no, bailemos bailes andinos, y cuando uno les dice bailes andinos, si, sin mirar las fronteras cachay, porque son bailes peruanos también, son bailes del norte. MACHAC MARA

15 . E. ¿Crees que el desinterés o letargo mostrado por algunos estudiantes migrantes frente a la clase de historia pueda ser objeto de la pérdida de sus raíces culturales?

16 . E. P2: Eeemm... si tiene que ver mucho con eso, tiene que ver con el racismo que tu tomas a los chicos, tiene que ver con una carga así de eeemm ¡choque ¡choque! ¡choque! Por todos los colegios cachay, y tú no sabes que paso en otro colegio, porque ellos quieren callar que son peruanos. Tengo una alumna que yo le digo, pero si tu eres peruana –pero si yo soy chilena- me dice, tu eres peruana, pero no si yo nací acá entonces yo le digo que si quieres ser chilena es iniciativa tuya porque tu mama es peruana y es (bacán) que tu mama sea peruana, si son cosas que tu viviste en otra parte, entonces, pero como que del letargo mostrado por algunos estudiantes, en la clase de historia ¡no! ellos son súper Mateos, es así, como que ellos la hacen, como, si el principal problema es cuando ellos ven historia de Chile, ese es el problema, es complicado porque ellos no vivieron acá y no... entonces tu puedes decir haber, conocimientos previos ¿quién tiene ideas? ¿Quién es Bernardo O Higgins? Y los cabros no están ni ahí...

¿Pero aun así muestran interés los estudiantes migrantes sobre la historia de Chile, con cosas como la independencia de Chile? –Entrevistador-

Sí, pero tiene que ver mucho con el profesor de historia, porque tiene que plantearse por ejemplo desde un sello bolivariano... cómo se vivió esto y desde ahí se plantea todo bien, pero no, es complicado cuando explicas la

sociedad chilena, porqué por qué explico Bernardo O Higgins, Salvador Allende...

Ahí va lo que me dices tú, sobre una educación más Latinoamericana –
entrevistador-

Si.

17 . E. ¿Qué actitudes de rechazo hacia la historia nacional evidencia el estudiantado migrante en tu práctica pedagógica?

18. E. P2: Eso (po'), que desconocen, y cuando desconocen, no van a pescar, no, no pescan. Es que sabes que ellos ven de repente como, como en un chico que él vio... una serie y dijo que ¡Bernardo O Higgins es un tirano! Cachay, Arturo Prat...

¿Y qué opinan ellos como peruanos, haber tenido tantos años a Bernardo O Higgins viviendo exiliado en sus tierras?

Es que no saben tampoco mucho lo que pasó, porque hasta ahí nomas llego su enseñanza, y a ellos se los pasaron como un semidiós, hay uno que me dice, uno que llego hace poco de Perú, me dice, un chico del

primero B que me dijo: ¡pero si ese fue un tirano, por eso lo echaron de Chile! ¡Así, corta!

Y ¿cómo enfrentaste eso tú como profesora? -entrevistador-

Muyyy bieeeeeen... jajajaja es que después llegó acá y vio esa serie que además lo mostro como un tirano, si fue un tirano, cachay.

18 . E. ¿Cuál es tu opinión sobre el hecho de que en escuelas con alto número de migrantes extranjeros, solo se cante un himno nacional (el chileno)?

Me cansa, me carga, me carga...

¿Pero eso también pasa en tu colegio?

Sí, pero ya no ya, porque soy la encargada de interculturalidad, y les digo que es una ofensa contra la población migrante de mi colegio, que es una ofensa, pasar a llevar los Derechos Humanos, de un pueblo que viene acá refugiado porqué, porqué tenemos que cantar la canción chilena, porque yo les digo al director y a la jefa de UTP, les propuse una reunión con todos los profesores y les digo: estos chicos ¿muchos son de donde? -ya- de la periferia, del tope del territorio, entonces, que paso, que paso si a algún chico, el abuelo, el tátara abuelo, peleo en la guerra del salitre, cachay, guerra del salitre, no guerra del pacífico, en la guerra del salitre y al final para ellos ese himno nacional, es

muerte. Entonces es como si nosotros cantáramos el himno de la dictadura teniendo un papa detenido desaparecido. Yo sé ahora que los lunes cantan el himno nacional, pero solo el lunes, yo no voy los lunes, voy los martes, miércoles, y los viernes, pero, es súper chocante, es súper chocante cantar el himno nacional, entonces cuando hay algunas actividades donde se presenta gente, van autoridades, ¡no se canta el himno nacional!

Pero ¿tú los has visto cantar algún himno, boliviano, peruano?

No.

¿Ellos no lo cantan?

No.

¿Son respetuosos si con eso, o no están ni ahí?

Una vez se canto se pararon, así. Uno se da cuenta que no les gusta, si ni siquiera a los chilenos les gusta cantar su himno nacional

18. E. HOMOGENEIDAD Y DIVERSIDAD ¿Cuál concepto crees que se trabaja más en tus practicas pedagógicas en relación al contenido, y porque?

Diversidad, homogeneidad, como que de las dos partes.

Viendo que el curriculum es uno solo para Chile –entrevistador-

Diversidad! Desde la diversidad, porque, porque es lo que nos toco po, hay mucha gente que no es chilena, entonces la idea es sacar la diversidad, la diversidad, la diversidad, sobre todo por el mundo en el que estamos viviendo, estamos viviendo un tiempo de mucho mas diversidad, no tan solo de extranjeros, de migrantes, sino diversidades sexuales, diversidades étnicas, diversidades de aspecto espiritual, como los católicos y los evangélicos, somos todos diversos, dentro de una sociedad que esta acostumbrada a meternos en el mismo saco, hablar de diversidad, es plantearse a uno mismo como diversidad, porque internamente somos diversos, la cabeza funciona de una manera totalmente diversa, tiene que haber un respeto hacia eso.

Entonces ¿Cómo definirías diversidad, en base a lo que tu entiendes por diversidad?

La diversidad forma parte de riquezas culturales, de riquezas, de riquezas que además no son solamente culturales, sino que están en todo lo posible, es un mundo diverso, de naciones diversas, somos todos mestizos y aparte partamos por eso, no existen las razas ya... no existen las razas, y que somos todos un todo diverso, y que todos tenemos necesidades diferentes, y todos tenemos ideales diferentes, y trabajar con esto en el aula es súper difícil, sobre todo en esta educación tecnocrática que estamos metidos todos juntos.

19. E. En base a la perspectiva en que la historia de cualquier país tiende hacia el nacionalismo o tiende a construir una identidad nacional: ¿Cuál es tu percepción de los pro y los contra que tiene eso en relación a trabajar pedagógicamente la diversidad?

Pro no tiene ninguno, creo que homogeneizarnos dentro de una nación y que la gente sea en base a esa nación y que todo forme parte de esa nación forma parte de una enfermedad (brigida) que su derivado siempre es el fascismo, siempre es el odio entre hermanos, por eso yo no creo que tenga ningún pro, tiene puras contra nomas, por eso yo digo que hace falta una educación latinoamericana.

