

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Escuela de Antropología, Geografía e Historia

Disposiciones hacia la migración y prácticas docentes: una exploración en las fronteras de la educación intercultural

Alumno
Marcelo Andrés Fontecilla Guzmán

Profesora Guía
María Consuelo Laso Sanzi

Artículo para optar al grado de Magíster en Antropología

Agradezco sinceramente al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE por hacer posible a través de una beca la realización de este postgrado; a María Consuelo Laso Zanzi, mi Profesora Guía; y muy especialmente a mi familia, por su apoyo incondicional y generosidad para comprender y aceptar todo el tiempo y atención que tuve que quitarles para sacar adelante este proyecto.

Santiago, 2021

Disposiciones hacia la migración y prácticas docentes: una exploración en las fronteras de la educación intercultural

Resumen

El presente artículo presenta explora las relaciones entre las disposiciones de los docentes de escuelas y liceos de Santiago hacia las y los estudiantes de origen extranjero y las formas en que piensan, diseñan y despliegan sus prácticas pedagógicas, para analizar las tensiones, barreras y facilitadores que inciden en la implementación de un trabajo educativo culturalmente pertinente y relevante a la diversidad cultural de sus estudiantes. Con este objetivo, se realizó un estudio cualitativo exploratorio en base a entrevistas semiestructuradas a nueve docentes de seis establecimientos de Santiago de Chile. Los resultados evidencian la existencia de aspectos en las disposiciones de los docentes que permiten, pero no aseguran, el despliegue de prácticas pedagógicas interculturales, así como la presencia de aspectos relevantes para la estructuración de dichas prácticas.

Abstract

This article explores the relationship between the dispositions of teachers from primary and secondary schools of Santiago towards the students of foreign origin, and the ways in which they think, design and deploy their pedagogical practices, to analyze the tensions, barriers and facilitators that affect the implementation of culturally pertinent and relevant pedagogical practices according to the cultural diversity of their students. With this objective, an exploratory qualitative study was carried out based on semi-structured interviews with nine teachers from six schools Santiago de Chile. The results show the existence of aspects in the teachers' dispositions that allow, but do not ensure, the deployment of intercultural pedagogical practices, as well as the presence of relevant aspects for the structuring of said practices.

Palabras clave: migración, educación, interculturalidad, identidad nacional, representaciones sociales.

Keywords: migration, education, interculturality, national identity, social representations.

Introducción

El presente artículo se sitúa en un contexto marcado por las tensiones que viven las escuelas y liceos públicos, asociadas a las transformaciones (algunas recientes y otras más antiguas) en la conformación de la población de Chile a partir de las diversidades culturales y étnicas que confluyen en nuestro territorio. El aumento significativo de los flujos de inmigración desde distintos países de Sudamérica y El Caribe durante los últimos diez años ha acarreado una transformación relevante en la composición de la matrícula de los establecimientos educativos, que se ha concentrado con claridad en aquellas escuelas y liceos que reciben subvención estatal, y específicamente en establecimientos municipales y dependientes de los Servicios Locales de Educación (MINEDUC, 2020).

Mientras el mandato de la política pública apunta a desarrollar prácticas educativas interculturales e inclusivas en relación a los estudiantes extranjeros (MINEDUC 2016, 2017 y 2018), los docentes enfrentan dificultades y contradicciones de distinta índole que dificultan la implementación efectiva de un proceso formativo pertinente a esta diversidad cultural.

Por una parte, más allá de que los docentes sean capaces de incorporar las nuevas narrativas oficiales sobre la inclusión educativa, carecen de herramientas que les permitan contextualizar el currículum (Hernández, 2016) y diversificar sus prácticas educativas en función de la diversidad cultural (Aravena, Riquelme, Mellado y Villagra, 2019), mantienen bajas expectativas de logro de sus estudiantes extranjeros (Cerón, Pérez y Poblete, 2017) y tienden a reproducir prácticas de discriminación y exclusión educativa (Salas, del Río, San Martín, & Kong, 2016; Castillo, 2016).

Por otra parte nuestro país, Estado-Nación relativamente joven, persiste explícita o implícitamente en un afán homogeneizador percibido como consustancial a la consolidación de una *identidad nacional* (Wallerstein y Balibar, 1991). En estos contextos, los sistemas educativos a menudo han jugado un rol determinante en la promoción de una narrativa oficial sobre la identidad asociada a lo nacional (Bengoa, 2014; Martínez, Diez, Novaro y Groisman, 2015; González, 2019), y en su incorporación al imaginario de la población en relación a aquello que define un *nosotros* nacional y, por contraste, una *otredad* respecto de la cual es deseable diferenciarse (Tijoux, 2013).

En el presente artículo se presentan los resultados de un estudio que buscó explorar las tensiones existentes en los discursos de los docentes sobre la migración, analizando las relaciones entre sus disposiciones hacia la alteridad cultural y las características de sus prácticas educativas.

Antecedentes

La migración reciente en Chile

Los flujos de inmigración provenientes de distintos países de Latinoamérica durante la última década han instalado una nueva tensión sobre los modos en que la escuela procesa formativamente la diversidad cultural, en un contexto en que la tradición homogeneizante de la educación pública sigue ejerciendo su influencia en las prácticas docentes.

La presencia de personas nacidas en el extranjero que residen en Chile ha aumentado notoriamente en los últimos años. Mientras en 1992 el primer censo nacional tras el retorno a la democracia evidenciaba la presencia de 105.070 personas extranjeras en territorio chileno, representando un 0,7% del total de habitantes del país, las cifras del último censo del año 2017 se elevaron a un total de 746.465 personas nacidas en el extranjero residentes en Chile, representando un 4,35% del total de habitantes del país (MINEDUC, 2018). En un proceso que aún muestra una tendencia creciente, las últimas estimaciones realizadas por el

Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería e Inmigración para diciembre de 2020 calculaban casi un millón y medio de personas extranjeras viviendo en Chile (INE-DEM, 2021), correspondiendo a casi el 8% de la población total (INE 2020) (ver Gráfico 1).

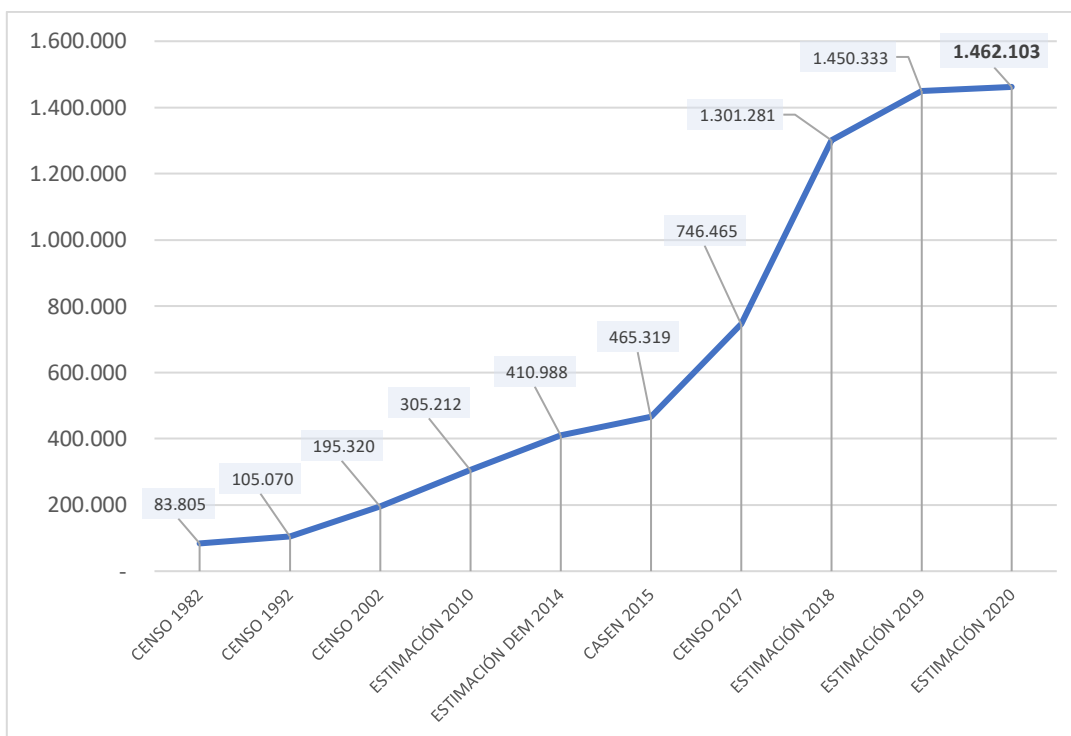


Gráfico 1: Evolución del número de extranjeros residentes en Chile 1982-2019.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, del Instituto Nacional de Estadísticas y del Departamento de Extranjería y Migración del Gobierno de Chile.

Al comparar las cifras sobre migración entre los países de Latinoamérica, es posible observar que a mediados del 2019 Chile era el país con la más alta concentración de población extranjera, con un 5% (OIM, 2019). A la inversa, Chile se encuentra muy por debajo del 13,3% de población extranjera promedio en los países de la OCDE, ubicándose en el lugar 29 de los 37 países de este organismo internacional a mediados del 2019 (OIM, 2019).

Los principales cinco colectivos de personas extranjeras residentes en Chile provienen de Venezuela (30,7%), Perú (16,3%), Haití (12,5%), Colombia (11,4%) y Bolivia (8,5%) los cuales concentran el 79,4% del total (INE-DEM, 2021). La masiva llegada de personas de nacionalidad venezolana, colombiana y haitiana durante los últimos cuatro años ha

modificado de manera relevante la composición de la población extranjera, que fue liderada durante al menos las últimas dos décadas por personas procedentes de Perú. No obstante, Perú se mantendría en el segundo lugar como el país con mayor presencia de habitantes en Chile, con casi 500 mil personas (INE, 2020).

Estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno: segregación y exclusión escolar

En coherencia con las cifras expuestas más arriba, la cantidad de estudiantes de origen extranjero en el sistema escolar al 2020 es casi 6 veces la que había el año 2015, pasando de 30.625 a 178.058 estudiantes en este lapso de tiempo (MINEDUC, 2017; 2019; 2020).

Según datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2020) casi el 60% de los estudiantes extranjeros se concentra en la Región Metropolitana entre los años 2018 y 2020, seguida por la suma de las regiones de Tarapacá y Antofagasta con un 16%, y la región de Valparaíso con un 6%.

Al año 2020, la gran mayoría de la matrícula extranjera corresponde a estudiantes de origen venezolano, sumando 44.977 estudiantes, casi cuatro veces la matrícula de estudiantes procedentes de Bolivia, Colombia y Perú, con 11.938, 11.492 y 10.105 estudiantes respectivamente. La presencia de estudiantes haitianos, si bien sigue siendo relevante, ha ido en disminución desde 2018, pasando de 10.887 a 6.586 estudiantes el 2020 (MINEDUC, 2020).

Además, como se puede ver en la Tabla 1, la matrícula de origen extranjero no se distribuye homogéneamente entre los establecimientos de distinta dependencia, sino que tiende a concentrarse en establecimientos públicos. En efecto, al 2020 los establecimientos municipales y dependientes de los Servicios Locales de Educación, sumados, concentran el 57,72% de la matrícula extranjera, frente a un 36,52% de los estudiantes extranjeros en establecimientos particulares subvencionados, y sólo un 1,67% en establecimientos particulares pagados (MINEDUC, 2020). Es relevante notar que hacia el año 2010 la

matrícula municipal enfrentaba una merma progresiva que —dado el sistema de financiamiento por matrícula y asistencia del sistema educativo chileno— amenazaba la sostenibilidad de un gran número de establecimientos. Por este motivo, para estas escuelas y liceos la llegada de matrícula migrante fue en muchos casos su tabla de salvación (Tijoux 2013).

Tabla 1. Matrícula extranjera por dependencia administrativa del establecimiento educacional, periodo 2018-2020

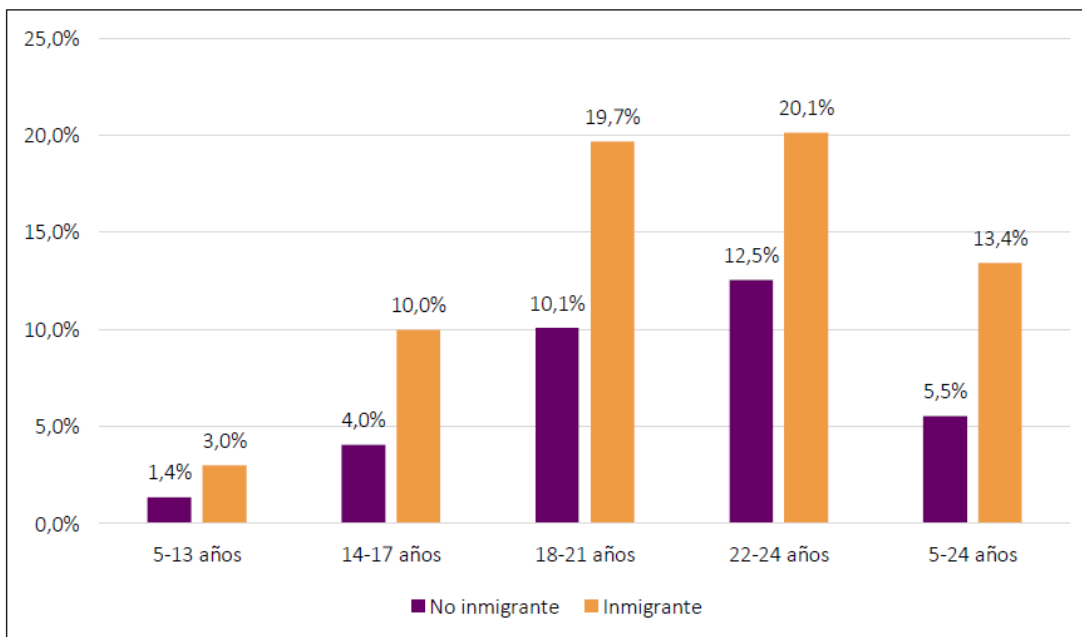
Dependencia	2018		2019		2020	
	N°	%	N°	%	N°	%
Municipal	65.101	57,31%	91.015	56,72%	91.531	51,41%
Servicio local	2.536	2,23%	3.796	2,37%	11.230	6,31%
Particular subvencionado	37.966	33,43%	56.154	35,00%	65.019	36,52%
Particular pagado	1.522	1,34%	2.340	1,46%	2.971	1,67%
CAD*	6.460	5,69%	7.156	4,46%	7.307	4,10%
Total	113.585	100,00%	160.461	100,00%	178.058	100,00%

Fuente: Centro de Estudios, Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020).

* CAD: Establecimientos de administración delegada según Decreto Ley 3166 de 1980.

Por otra parte, al observar las tasas de prevalencia de exclusión escolar, expresada en la proporción de niños, niñas y jóvenes que han abandonado la educación escolar sin haber egresado de 4° medio, las personas de origen extranjero mostraban el 2017 peores cifras que sus pares nacionales en todos los rangos de edad entre 5 y 24 años, como se puede ver en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Tasa de prevalencia de exclusión escolar según condición de inmigrante y rango etario, 2017



Fuente: Centro de Estudios Mineduc, (MINEDUC, 2020).

El dilema de educar en contextos multiculturales

Estos datos evidencian la superficie de una realidad compleja al interior del sistema educativo. Las y los estudiantes de origen extranjero se encuentran con el desafío de continuar sus trayectorias educativas en un contexto pedagógico y sociocultural a menudo adverso, por diferentes motivos. A la falta de prácticas de contextualización curricular de los docentes frente a los desfases y diferencias que muestra el currículum educativo nacional con los currículos de los respectivos países de origen (Hernández, 2016), se suman las dificultades que deben enfrentar las y los estudiantes en el proceso de vinculación pedagógica y socioafectiva con profesores y pares en su escuela o liceo, enfrentando diversas formas de exclusión (Salas, 2016; Castillo, 2016).

Estudios recientes muestran, además, que los docentes tienen dificultades para gestionar pedagógicamente la diversidad cultural y nacional al interior de las aulas, tanto en el ámbito de sus capacidades para diversificar las prácticas de enseñanza en función de la diversidad

(Aravena et al., 2019), como en sus representaciones y predisposiciones referidas a las capacidades de aprender de estudiantes de origen extranjero (Cerón et al., 2017). Sin embargo, aún parece requerirse mayor profundización en estudios que observen específicamente el modo en que los docentes procesan el dilema de expectativas derivado de un discurso público sobre la educación que apunta a la transformación social, la construcción de condiciones para una mayor equidad y el desarrollo de vínculos interculturales que favorezcan el encuentro, la aceptación, el diálogo horizontal de saberes y la inclusión de la población de origen extranjero; mientras persiste en la cultura escolar el mandato histórico implícito de promover una cierta identidad nacional que sostiene prácticas educativas homogeneizantes (Tijoux, 2013; González, 2019).

En función de lo anterior, el estudio se desarrolló a partir de una pregunta de investigación que apunta a explorar cuáles son las tensiones existentes entre los discursos y las prácticas educativas de docentes que trabajan con grupos de estudiantes de nacionalidades diversas.

Se considera necesario, para abordar esta pregunta, incorporar algunas aportaciones teóricas respecto de los conceptos y enfoques que se pusieron en juego durante el estudio. En consecuencia, a continuación se presenta brevemente una revisión de los conceptos de representaciones sociales, prejuicios y estereotipos; se abordan las relaciones históricas entre la conformación del Estado Nación chileno, identidad nacional y educación; y, finalmente, se explicitan los enfoques educativos respecto de la diversidad cultural que se utilizaron como referencia en el estudio.

Representaciones sociales: estereotipos, prejuicios y discriminación

La noción de representaciones sociales fue desarrollada originalmente por Serge Moscovici en 1961 a partir de los conceptos de representaciones colectivas e individuales propuestas por Durkheim (Sammut y Howarth, 2014). Moscovici define las representaciones sociales como sistemas de valores, ideas y prácticas que permiten establecer un orden social que orienta a los individuos en su comprensión y dominio del mundo material y social,

proveyendo códigos compartidos que permiten la comunicación y el intercambio social. De esta manera, las representaciones sociales hacen familiar lo desconocido, permitiendo realizar generalizaciones y favoreciendo una economía interpretativa que, según Carlos Charry (2006), las acercan a la noción de estereotipo.

Efectivamente, los estereotipos serían un tipo particular de representaciones sociales referidas específicamente, de acuerdo a la definición que propone Marlene Mackie en 1973, a las creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un determinado grupo social (González, 1999), involucrando una forma de simplificación en la percepción de la realidad, reduciendo su complejidad a través de la categorización (León-Rubio, Barriga y Gómez, 1998). Según estos autores, los estereotipos hacen posible un ahorro en el esfuerzo analítico para interpretar la realidad, facilitando la identidad social y el ajuste a normas grupales.

Por este motivo, como hace notar el antropólogo británico Jack Goody, las representaciones sociales conllevan el riesgo permanente de confundir la realidad con lo representado, el significante con el significado (Charry, 2006) pues, aunque la representación hace referencia a una realidad social, no necesariamente se encuentra anclada a ella, de manera que “da cuenta de las ansiedades, miedos y deseos no resueltos por los individuos que vivieron una época” (p. 88).

Las representaciones sociales “corrigen sentidos ocultos que construidos social e históricamente se internalizan en el inconsciente colectivo o se representan como naturales, dispensando la reflexión” (Subercaseaux, 2007, p. 78). Las representaciones de un *nosotros*, así como las de un *otro*, permiten configurar un imaginario coherente y articulado que, aunque no exige un correlato en lo real, es capaz de inducir pautas de acción que operan en la realidad.

Esta brecha entre las representaciones sociales y la realidad social hace posible que los estereotipos aporten la base cognitiva para el desarrollo de prejuicios pues, al desarrollarse a través de la socialización, su emergencia y mantención responde a las necesidades de un determinado contexto histórico y cultural de mantener ciertas normas sociales ventajosas

para él (González, 1999). Efectivamente, además del componente cognitivo provisto por el estereotipo, el prejuicio involucra una evaluación negativa que determina una disposición o actitud igualmente negativa hacia una determinada categoría social (León-Rubio et al, 1998).

De este modo, el prejuicio constituye el sustento actitudinal para el despliegue del comportamiento discriminatorio, consistente en el trato desigual a personas en función de su pertenencia a una determinada categoría social. Al respecto, el sociólogo Erving Goffman (2006) incorpora la idea de estigma, una forma particular de relación entre atributo y estereotipo en la que un rasgo o comportamiento socialmente indeseable del sujeto se transforme en su característica definitoria, anulando sus demás atributos. Goffman distingue tres tipos de estigmas, pero aquí nos interesan particularmente los que llama “estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia” (p. 14).

En el apartado siguiente se levanta un panorama histórico-cultural del modo en que el Estado Nación chileno se ha construido a partir de la promoción de determinados imaginarios que favorecen el desarrollo de estereotipos sobre la identidad nacional y, complementariamente, sobre la alteridad de la que nuestra narrativa histórica ha buscado diferenciarse. En este esfuerzo, el sistema educativo parece haber jugado un rol central.

Imaginario de la identidad nacional y “raza chilena”

El discurso público sobre la alteridad ha constituido históricamente en nuestro país un referente central para la construcción del Estado Nación. La historia oficial en Chile se ha construido en torno a la lógica de la homogeneidad, la unidad y la integración social a partir de referentes identitarios intencionados desde espacios de poder político y económico específicos que han promovido activamente un imaginario de *lo chileno* de carácter eurocéntrico (Bengoa, 2014), incorporando con este propósito, incluso, iniciativas eugenésicas explícitas (González, 2020). El proceso de construcción de la república y el Estado-Nación, estuvo centralmente orientado desde su inicio a la conservación y

profundización de la concentración del poder político, económico y cultural en una élite muy acotada. Según Eric Hobsbawm (2018), los grupos criollos que promovieron la independencia constituían una elite occidentalizada y educada, y con gran poder económico, afirmando que “pocas aristocracias hay hoy más orgullosas o más poderosas que las ‘familias tradicionales’ de las repúblicas de América del Sur” (Hobsbawm, 2018, p. 64).

Según afirman Wallerstein & Balibar (1991), los Estados jóvenes requieren afianzar su soberanía fortaleciendo su cohesión ante las amenazas de desintegración interna y de agresión externa, y por esto fomentan el sentimiento “nacional” que disminuye estas amenazas y les otorga una uniformidad administrativa que aumenta su eficacia política. Así, el nacionalismo es “la expresión, el motor y la consecuencia de esas uniformidades al nivel del Estado” (p. 128). Además, el nacionalismo es la dimensión ideológica que permite justificar las posiciones de privilegio y cuestionar las posiciones de subordinación en el sistema jerarquizado interestatal, de manera que para un Estado “no ser una nación significa estar al margen del juego” (p. 129).

En el caso de Chile, la construcción de esta identidad nacional estuvo fuertemente marcada —a veces explícita y otras implícitamente— por la categoría de raza, y sostenida por las ideas del evolucionismo social que, habiéndose desarrollado en Europa durante el siglo XIX al amparo de las ciencias naturales, son adoptadas con entusiasmo por los intelectuales más importantes de la época en el ámbito de las ciencias sociales. Básicamente, el evolucionismo social proponía un modelo que explicaba la diversidad sincrónica de las sociedades y las culturas a través de un modelo diacrónico, que concebía la historia de la humanidad a partir de un orden inmanente estructurado en base a estadios evolutivos que conducían a las culturas desde el salvajismo a la barbarie, para finalmente alcanzar el estadio de la civilización (Morgan, en Bohannan y Glazer, 1993). Se asume que el ser humano, a través de su “capacidad de adaptación”, se mueve constantemente hacia un estado de “ajuste perfecto” (Spencer, en Bohannan y Glazer, 1993), de manera que las culturas evidencian su grado de evolución en la medida que exhiben ciertas características que se asocian con este mayor nivel de adaptación.

Así, las ideas evolucionistas penetraban con fuerza en las elites intelectuales criollas. Según Subercaseaux, el sociólogo francés Gustave Le Bon tuvo una particular repercusión en el pensamiento criollo, ampliando la concepción de raza desde el ámbito biológico a la dimensión psíquica, de manera que “...tienen, a partir de su componente biológico, una constitución mental, un alma, y, por ende, poseen características intelectuales y morales que son las que en definitiva van a determinar la evolución de un pueblo” (2007, p. 81). Así, tanto en las narrativas oficiales como en la construcción de símbolos a través del arte y de las políticas y acciones públicas, se hace presente más o menos explícitamente la expectativa eugenésica de la preservación y mejoramiento de la raza. “Esa lucha y el combate a los factores que la amenazaban, era la forma de contribuir al destino de la nación. Desde esta perspectiva raza y nación son una misma instancia” (p. 84).

Jorge Larraín (2014) reconoce que durante la segunda mitad del siglo XIX se va perfilando el segundo polo cultural que define la identidad chilena, basado en el liberalismo y la razón científica positivista, en contraste con los valores cristianos, autoritarios y racistas de la colonia. Sin embargo, el pensamiento liberal y positivista de la época seguiría profundamente teñido por los prejuicios racistas influidos por las teorías evolucionistas provenientes de Europa.

Pero el concepto de raza chilena, según Subercaseaux (2007), obedece a una racionalidad más próxima al nacionalismo y la religión que al conocimiento racional y empírico. Esto, en realidad, es una ventaja del concepto más que un problema, pues, siendo portador de lo simbólico, puede proponer una narrativa que no requiere de evidencia objetiva, dando sustento a la idea de homogeneidad. Por lo tanto, las ideas aquí descritas permiten articular un imaginario asociado a un *nosotros chileno* teóricamente diferenciable de una *alteridad no chilena*, sentando las bases que permiten jerarquizar a los grupos culturales de acuerdo a criterios que son planteados como universales.

Educación, entre la asimilación y la interculturalidad

La asimilación cultural ha sido tradicionalmente entendida en las ciencias sociales como “una forma de convivencia en la que los grupos minoritarios abandonan sus raíces culturales, ya sea por voluntad propia o por obligación, identificándose con la cultura mayoritaria” (Totoricagüena y Riaño, 2016; p. 217). En el contexto educativo, los profesores operan frente a los estudiantes extranjeros como representantes legítimos de la sociedad receptora (Rasskin, 2012) a través la imposición de lo que Bourdieu y Passeron referirían como una arbitrariedad cultural —a través del poder institucional de la escuela— con el objetivo explícito o implícito de reproducir el orden social existente (1996).

En este escenario, la escuela pública a la que acceden las y los estudiantes de origen extranjero, ha sido históricamente uno de los principales instrumentos de homogeneización cultural (Bengoa, 2014; Mondaca, Muños, Gajardo y Gairín, 2018) en torno a estereotipos consistentemente asociados a rasgos racial y culturalmente eurocéntricos. No obstante, esta misma escuela es concebida, tanto desde determinados enfoques teóricos (Freire, 2013; Niebles, 2005) como desde discursos oficiales recientes (MINEDUC, 2016; MINEDUC 2017), como una herramienta privilegiada de transformación social, que permite avanzar en la construcción de equidad, justicia e inclusión social.

Coincidentemente, mientras los profesores a menudo sostienen una retórica profesional abierta a la inclusión educativa, y proclive a la implementación de una educación que se haga cargo de la diversidad de culturas de origen de sus estudiantes (Castillo, 2016), sus prácticas pedagógicas reales tienden a la homogeneización curricular (Hernández, 2016), y la exclusión pedagógica y socioafectiva (Salas, 2016; Castillo, 2016). Al respecto, González (2019) señala —analizando el caso de las escuelas de Mendoza en Argentina— que las nuevas narrativas públicas sobre el reconocimiento y el respeto al “otro” se encuentran en las escuelas con profesores que no cuentan con las herramientas suficientes para abordar la complejidad de la diversidad cultural de sus estudiantes; o, en otros casos, con un ideal de homogeneidad que no ha desaparecido, pero que, en este nuevo escenario, es imposible de alcanzar. Lo anterior ha derivado en que las prácticas asimilacionistas y homogeneizantes,

en lugar de desaparecer, hayan adquirido modos eufemísticos o folklorizantes de las identidades de los migrantes.

Frente a la situación recién descrita, la teoría educativa se ha planteado desde enfoques distintos que remiten no solamente a formas diferentes de gestionar la diversidad cultural en aulas y escuelas, sino que se enmarcan en proyectos políticos y visiones de sociedad igualmente diferentes. Como resume María Laura Diez, probablemente las dos miradas más importantes corresponden a la *multiculturalidad* y a la *interculturalidad* (2004). Según Catherine Walsh (2005) la multiculturalidad, concepto de origen noroccidental que tiene sus bases en el Estado liberal, pone su atención en la descripción y el reconocimiento de la diversidad cultural presente al interior de una sociedad, mas no en las relaciones que se producen entre los distintos grupos culturales. Por este motivo, sus focos y propósitos apuntan a la tolerancia de la diferencia para la evitación del conflicto. Walsh asegura que esta atención a las relaciones de tolerancia oculta las desigualdades sociales y conflictos subyacentes, pasando por alto las estructuras e instituciones que sostienen estas desigualdades.

Por el contrario, los enfoques interculturales se ocupan precisamente de las dinámicas de encuentro e interrelación, develando las jerarquías de poder y las asimetrías de privilegio y subordinación entre grupos culturalmente diferenciados (Dietz, 20012; Diez, 2004; Walsh, 2005). Sin embargo, como señala Fidel Tubino, las políticas públicas de los Estados nacionales a menudo resultan contradictorias, de manera que sobre el propósito de contribuir a superar las injusticias asociadas a las diferencias culturales, impulsan acciones de revitalización cultural y lingüística o promueven campañas de sensibilización para evitar la discriminación o el racismo (2019), sin tocar los mecanismos y estructuras que soportan estas injusticias, y resultando finalmente políticas funcionales al orden que declaran buscar transformar. Frente al proceso de absorción y resignificación neoliberal de la interculturalidad, Tubino señala la necesidad de hacer una distinción entre esta *interculturalidad funcional*, y la propuesta de *interculturalidad crítica* que combine las políticas de reconocimiento con las de igualdad, aclarando los dilemas políticos que emergen al abordar en conjunto ambos tipos de injusticia (2011).

Una educación con enfoque intercultural, por lo tanto, se concibe desde un propósito de transformación que impulsa la acción *desde* la diferencia, donde la reorganización más simétrica del poder se pone al centro. La educación, desde la interculturalidad crítica, formaría parte de un “proyecto intelectual y político dirigido a modos otros del poder, saber y ser” (Walsh, 2005, p. 47).

Stang (2018) recopila, a partir de las consideraciones filosóficas que plantea la interculturalidad crítica, algunos de los elementos que debieran reconocerse en una práctica educativa efectivamente intercultural: el reconocimiento, respeto y valorización de las identidades culturales presentes, el aporte de herramientas necesarias para la participación social, el desarrollo de competencias para la convivencia en diversidad cultural, la generación de una comunicación equitativa entre culturas y el diálogo con el mundo plural. Además, recoge de diversos autores ciertas condiciones a nivel de gestión curricular y docente para la implementación de prácticas educativas culturales: la contextualización de la enseñanza en función de los estudiantes reales, otorgando a la vez autonomía a los docentes en el proceso; una planificación extensa y rigurosa de la enseñanza; la provisión de espacios de colaboración y reflexión docente; la generación de condiciones para el cuestionamiento del conocimiento oficial; la toma de consciencia del desafío ético de educar en un contexto escolar en el que se cruzan sujetos, representaciones y disposiciones diversas, con visiones mutuas a menudo estereotipadas o prejuiciosas; y la construcción de una cultura de inclusión de todos los estudiantes y de reducción de las desigualdades.

Lo anterior sugiere la necesidad de profundizar en las representaciones implícitas de los profesores sobre el rol social de la educación pública y del papel que les cabe a ellos como docentes, de modo de indagar elementos que ayuden a comprender las relaciones entre la retórica de la educación inclusiva e intercultural y las prácticas homogeneizantes y asimiladoras en la implementación del proceso educativo. Se incorporará como marco referencial para el análisis de las relaciones interculturales que se construyen en las escuelas, un enfoque intercultural crítico, que toma distancia explícita de las aproximaciones interculturales funcionales, centradas en el reconocimiento de la diversidad cultural para su

inclusión en la sociedad y el Estado nacional, asumiendo como base el problema de la jerarquización del poder y la desigualdad histórica a través de patrones culturales de subordinación estructural (Walsh, 2009).

Metodología

Enfoque metodológico

La metodología del estudio adoptó un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, para favorecer la riqueza y profundidad de la información obtenida y la posibilidad de indagar en los significados atribuidos por los participantes a sus propias experiencias y al contexto en que ellas tienen lugar (Ruiz, 2007).

El objeto de estudio consistió en las representaciones de los docentes participantes sobre sus prácticas, disposiciones y contexto en relación al trabajo educativo con estudiantes de origen extranjero.

Participantes

Participaron en el estudio seis docentes de aula, una jefa de unidad técnico pedagógica, una educadora diferencial del Programa de Integración Educativa y un director de establecimiento; todos ellos pertenecientes a establecimientos que reciben subvención estatal en la ciudad de Santiago de Chile que contaran con estudiantes de origen extranjero. Para estos efectos, no se hizo distinción en el hecho de que los estudiantes contaran o no con la nacionalidad chilena, por lo que bastaba con que los mismos profesores los identificaran como de procedencia extranjera. Se optó por trabajar con profesores de escuelas públicas pues en ellas se concentra el mayor porcentaje de estudiantes de origen extranjero, como se expuso más arriba; y porque el estudio buscó generar información relevante a la realidad de la educación pública. La ciudad de Santiago también se muestra adecuada concentra la mayor cantidad de población de procedencia extranjera, y muestra una alta diversidad de origen

(Departamento de Extranjería y Migración, s. f.). Se decidió incorporar a un director, una jefa técnica y una profesional del Programa de Integración Escolar para enriquecer la información con perspectivas de distintos actores escolares en relación al problema de investigación.

La Tabla 2 describe los 6 establecimientos de los sujetos participantes, y la Tabla 3 resume la composición y características de cada docente. Se omiten los nombres de los establecimientos y los profesores.

Establecimiento	Sector de Santiago	Dependencia	% extranjeros
1	Centro Sur	Municipal	20%
2	Norte	Municipal	40%
3	Norte	Municipal	80%
4	Centro Sur	Particular subvencionado	50%
5	Nor-poniente	Municipal	60%
6	Nor-poniente	Municipal	10%

Tabla 2: Descripción de establecimientos de los docentes participantes

Docente	Formación inicial	Edad	Años ejercicio	Años en escuela o liceo	Niveles en que hace clases	Asignaturas
1	Lengua castellana y literatura	30	5	3	3° y 4° medio	Lenguaje, taller de Lenguaje en 7° básico y 1° medio, taller PSU en 3° medio, electivo de Lenguaje en 3° medio
2	Educación general básica	33	6	6	1er ciclo básico	Profesora jefe 1° básico
3	Educación general básica	31	9	2	5° y 6° básico	Profesora jefe 6° B, hace Lenguaje, Ciencias, Orientación y Taller de debate. En 5° hace Ciencias Naturales a un curso
4	Profesor de historia	31	6	2	Director	Director, hace clases en el preuniversitario del colegio
5a	Educadora diferencial	40	13	12	6° a 8° básico	Matemática y Lenguaje, haciendo codocencia desde el PIE
5b	Profesora de historia	38	13	1	UTP y 8° básico	Jefa de UTP, hace clases en 8° básico Historia, porque se tiene que evaluar este año
5c	Educación general básica	58	24	5	3° básico	Profesora jefe 3° básico, hace todas las asignaturas excepto religión, inglés y música
6a	Profesor de inglés	44	14	10	1° y 2° medio	Inglés
6b	Profesor de historia	39	11	7	2° a 4° medio	Historia

Tabla 3: Descripción de docentes participantes

Estrategias de levantamiento de información

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los sujetos participantes como la principal estrategia para acceder a información primaria sobre sus discursos en relación sus disposiciones, prácticas y contexto institucional y político en que estas se desarrollan. La elección de esta esta estrategia obedeció a que se mostró como la forma más adecuada de acceder a los participantes dadas las condiciones en las que se realizó la mayor parte del trabajo de campo, marcadas por la situación de confinamiento que afectó a la Región Metropolitana asociado a la pandemia por Covid-19 desde marzo de 2020. Efectivamente, las entrevistas semiestructuradas permiten complementar un grado de flexibilidad aceptable, con la mantención de una uniformidad temática suficiente en torno a los objetivos del estudio (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz, 2013). Las entrevistas se desarrollaron a través de video llamada utilizando la plataforma Zoom entre marzo y mayo de 2021.

La pauta de la entrevista fue construida a partir de ámbitos temáticos generales que apuntaron a recoger el discurso de los participantes respecto de tres dimensiones principales: sus disposiciones hacia la población y los estudiantes extranjeros, sus prácticas educativas en relación de grupos de nacionalidades diversas, y sus percepciones en relación al contexto institucional y de política educativa en que despliegan su práctica.

Procedimientos de análisis de la información

La información de las entrevistas fue sometida a un análisis de contenido a través de estrategias de codificación abierta, axial y selectiva (Flick, 2007). Según este procedimiento, se trabajó con los textos transcritos íntegros a partir de las grabaciones, y a partir de ellos se extrajeron citas a las que se les asignaron códigos emergentes asociados a su contenido. Los 291 códigos resultantes se organizaron en familias de códigos o categorías y subcategorías, y las relaciones entre ellas fueron analizadas para crear redes semánticas que permitieron definir una categoría central —la *Interculturalidad de la práctica docente*— y reordenar las

demás categorías y subcategorías en tres dimensiones en función de ella: la *Práctica docente*, las *Disposiciones docentes* y el *Contexto escolar, institucional y político*. El análisis final se desarrolló sobre este modelo de relaciones entre la categoría central y las demás categorías y subcategorías, explorando el comportamiento de cada uno de los sujetos participantes en función de este modelo.

Resultados

Categorías de análisis definidas

La categoría central en relación a la cual se realizó el análisis de todas las demás categorías y subcategorías es la *Interculturalidad de la práctica docente*. Ésta se definió preliminarmente, y para efectos analíticos, a partir de los resultados del proceso de codificación axial. Así, una práctica docente intercultural es definida como la práctica *sistemática y analíticamente densa* de *contextualización* cultural de la enseñanza, cuyo *propósito* apunta a favorecer la *expresión, mutuo reconocimiento y enriquecimiento* de la experiencia educativa y social de los estudiantes, la *integración identitaria* y la *simetría en el diálogo de saberes* a partir de la diversidad cultural presente en el aula. Esta definición articula las conceptualizaciones de las distintas dimensiones, categorías y subcategorías que se presentan a continuación, y que constituyeron el modelo de análisis del estudio al nivel de cada docente (ver Tablas 4, 5 y 6).

Tabla 4: Categorías y subcategorías de a dimensión Práctica Docente

DIMENSIÓN: PRÁCTICA DOCENTE		
Referencias de los docentes a sus prácticas pedagógicas en contextos multiculturales		
Categoría	Subcategorías	Definición
Pertinencia cultural de la práctica	Contextualización cultural de la práctica	Incorporación de los contextos culturales de los estudiantes en el diseño y la implementación de la enseñanza
	Densidad de la práctica	Número y variedad de elementos del currículum y del contexto cultural de los estudiantes considerados en el diseño e implementación de la enseñanza
	Sistematicidad de la práctica	Regularidad de los esfuerzos de contextualización en la práctica docente (desde intentos esporádicos hasta incorporación transversal a la práctica)
Propósito de la educación en contextos multiculturales	Ausencia de propósito	No se expresa un propósito de contextualización cultural
	Motivación	Hacer más atractivos o entretenidos los contenidos
	Expresión y enriquecimiento mutuo	Favorecer la expresión y/o el enriquecimiento mutuo a partir de la diversidad cultural
	Aprendizaje significativo	Conectar los contenidos curriculares con las experiencias culturales de los estudiantes
	Integración identitaria	Favorecer la integración armónica de la cultura de origen y del nuevo contexto cultural en la construcción de la propia identidad
	Convivencia en diversidad	Favorecer las relaciones de respeto, aceptación y valoración entre distintas nacionalidades
	Diálogo crítico de saberes	Favorecer el diálogo simétrico de saberes culturales
Percepciones sobre la necesidad de incorporar capacidades y herramientas	Ausencia de distinciones	No se distinguen necesidades de desarrollo profesional relacionadas con la educación en contextos multiculturales
	Distinciones tangenciales	Se distinguen necesidades de desarrollo profesional no asociadas con la práctica pedagógica, sino con elementos tangenciales a ella
	Distinciones sustantivas	Se perciben necesidades vinculadas a aspectos sustantivos de la práctica pedagógica

Tabla 5: Categorías y subcategorías de a dimensión Disposiciones Docentes

DISPOSICIONES DOCENTES		
Referencias de los docentes a sus formas de aproximación hacia la diversidad cultural		
Categoría	Subcategorías	Descripción
Formas de construcción de las representaciones sobre la diversidad cultural	Complejidad de las representaciones	Variedad de elementos y de relaciones entre ellos que se pone en juego para construir y sostener las representaciones sobre la diversidad cultural
	Flexibilidad de las representaciones	Disposición al autoexamen y la modificación de las representaciones sobre la diversidad cultural
Actitudes hacia la diversidad cultural	Actitudes positivas	Referencias a la diversidad cultural como un valor, y/o referencias predominantemente positivas hacia la diversidad cultural
	Actitudes mixtas	Referencias positivas y negativas sobre la diversidad cultural
	Actitudes negativas	Referencias predominantemente negativas hacia la diversidad cultural
Opiniones sobre derecho y deberes de los extranjeros	Igualdad	Opinión de igualdad de derechos entre extranjeros y nacionales
	Desigualdad en adultos	Opinión de prioridad de chilenos frente a ciertos derechos, pero igualdad transversal en el caso de los niños
	Desigualdad en niños	Opinión de prioridad de chilenos en algunos derechos, tanto adultos como niños

Tabla 6: Categorías y subcategorías de a dimensión Contexto Escolar, Institucional y Político

CONTEXTO ESCOLAR, INSTITUCIONAL Y POLÍTICO		
Referencias de los docentes a las formas en que el contexto escolar, institucional y político favorece o dificulta su práctica en contextos multiculturales		
Categoría	Subcategorías	Descripción
Percepciones sobre las disposiciones de los demás profesores del establecimiento hacia la diversidad cultural	Disposición positiva	Percepción de una disposición positiva de los demás docentes del establecimiento para el trabajo educativo con estudiantes extranjeros
	Disposición negativa	Percepción de una disposición negativa de los demás docentes del establecimiento para el trabajo educativo con estudiantes extranjeros
Percepciones sobre la gestión y políticas internas del establecimiento	Ausencia de políticas y acciones	Percepción de que no existen acciones ni políticas institucionales relacionadas con el trabajo educativo con estudiantes extranjeros
	Apoyo o apertura	Percepción de que el establecimiento acoge y apoya las iniciativas de los docentes para el trabajo educativo con estudiantes extranjeros
	Transversalización de políticas	Percepción de que el establecimiento incorpora en sus políticas el trabajo educativo con estudiantes extranjeros como prioridad institucional
Percepciones sobre las políticas educativas locales y centrales	Ausencia de políticas y acciones	Percepción de que no existen acciones ni políticas locales o centrales para orientar o apoyar el trabajo educativo con estudiantes extranjeros
	Existencia de políticas	Percepción de que existen políticas locales o centrales explícitas para orientar y/o apoyar el trabajo educativo con estudiantes extranjeros en docentes y establecimientos

Análisis integrado de las prácticas y disposiciones de los docentes

Con el propósito de explorar la forma en que interactúan las distintas categorías de análisis al nivel del sujeto en relación a la *Interculturalidad de la práctica docente*, se presentan aquí los resultados integrados del análisis de las prácticas docentes y las disposiciones hacia la diversidad cultural, cruzando este análisis con los contextos institucionales de los participantes. Una síntesis ilustrativa de este análisis puede observarse en la Tabla 7. Es importante considerar que la construcción de esta tabla obedece a un ejercicio interpretativo que no debe considerarse en ningún caso el reflejo cuantitativo del análisis realizado, sino sólo un recurso para facilitar la presentación de la información en torno a algunos énfasis que emergen de las entrevistas.

Cada columna corresponde a un docente (ordenados por establecimiento) y cada fila a una categoría de análisis. La categoría central, que corresponde a la *Interculturalidad de la práctica docente*, se ubica en la primera fila, de modo que se pueda apreciar la forma en que las demás categorías se comportan en relación a ella. El color rojo indica prácticas, disposiciones y condiciones del contexto que en cada docente se alejan o desfavorecen el enfoque intercultural, el verde claro las que se acercan en alguna medida, y el verde oscuro indica aquellas que se acercan en mayor medida a un enfoque intercultural. Por ejemplo, en el *Docente 1* la mayoría de las categorías de análisis se acercan en gran medida a la incorporación de un enfoque intercultural, mientras lo contrario ocurre con la *Docente 2*. Al mismo tiempo, se observa que la categoría de análisis que muestra información más pobre en relación a la incorporación de un enfoque intercultural corresponde a las *Opiniones sobre las propias capacidades y herramientas docentes*.

Tabla 7: Análisis integrado del comportamiento de las categorías de análisis de los discursos de los docentes

ESTABLECIMIENTO		1	2	3	4	5	5	5	6	6
				S.I. ¹	S.I.	S.I.			L.B. ²	
DOCENTE		1	2	3	4	5a	5b	5c	6a	6b
PRÁCTICAS DOCENTES	Interculturalidad de la práctica	Verde oscuro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro
	Pertinencia cultural de la práctica	Verde oscuro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro
	Propósito	Verde oscuro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde oscuro
DISPOSICIONES	Opiniones sobre capacidades y herramientas docentes	Verde oscuro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro
	Representaciones sobre la diversidad cultural	Verde oscuro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde claro	Verde oscuro
	Actitudes hacia extranjeros	Verde oscuro	Verde claro	Verde claro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro
CONTEXO	Opiniones sobre derechos y deberes	Verde oscuro	Verde claro	Verde claro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro
	Disposición de los otros profesores	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde claro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro
	Gestión y políticas del liceo	Verde oscuro	Verde claro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde claro	Verde oscuro	Verde claro	Verde claro
	Política pública	Verde claro	Verde oscuro	Verde oscuro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	Verde claro	*	Verde claro

¹ S.I.: Establecimiento con sello intercultural

² L.B.: Liceo Bicentenario de Excelencia

* Sin información suficiente para el análisis

El análisis que sigue a continuación busca describir, por una parte, cómo se comportan las dimensiones y categorías de análisis en relación al carácter más o menos intercultural de la práctica pedagógica; y, por otra parte, se procura analizar las formas en que las distintas categorías interactúan al nivel de los sujetos para aportar elementos interpretativos en relación a los factores que facilitan u obstaculizan una práctica con enfoque intercultural.

Las disposiciones positivas no bastan

Como muestra la concentración del color verde oscuro hacia la zona central de la Tabla 7, la mayoría de los docentes entrevistados muestra disposiciones positivas hacia el trabajo con estudiantes extranjeros, y en general hacia la diversidad cultural, lo que se expresa en una actitud favorable a la presencia de extranjeros en el país y en las escuelas, y en el reconocimiento de su igualdad de derechos y deberes frente a los nacionales.

Las *actitudes* de los docentes se fundan en parte en la descripción de aspectos positivos derivados de las representaciones sociales asociadas a las identidades de cada una de las nacionalidades. Por ejemplo, se afirma que los estudiantes extranjeros en general tienden a destacar por su buena formación de base, su interés por el aprendizaje y su actitud participativa, respetuosa y cariñosa hacia los profesores y los compañeros. En los padres y madres de sus alumnos se destacan aspectos como la preocupación por la educación de sus hijos y la valoración de la familia.

Además de esta referencia a aspectos positivos en cada grupo cultural, se observa en ocasiones una referencia al hecho de que la diversidad cultural presente en la sala enriquece el proceso educativo y la convivencia escolar. Según las palabras de la *Docente 5c*, “Yo lo encuentro más como una fortaleza, porque es importante vivir en diversidad y conocer al otro, respetar al otro, y uno puede tener muchos aprendizajes que son enriquecedores para mí, para ellos, para los demás compañeros”.

A pesar de estas disposiciones en general positivas hacia la extranjería, los resultados para la categoría central, la *Interculturalidad de la práctica*, son mayoritariamente pobres. Al respecto, lo primero que se hace evidente es que aparece una brecha evidente entre estas disposiciones y la dimensión asociada a las prácticas docentes. En la categoría *Pertinencia cultural de la práctica* la tendencia al rojo ilustra el hecho de que el trabajo educativo de la mayoría de los docentes mantiene lógicas de homogeneización explícita o de contextualización cultural esporádica y superficial del currículum. Al mirar de cerca los relatos de los docentes que se ubican en esta aparente contradicción lo que se observa es que, en algunos casos, la diversidad cultural es derechamente omitida, a veces porque no se la considera una variable relevante para orientar el diseño de la enseñanza:

me refiero a que no son como, no tienen la necesidad de integrarse, algunos, hay otros que sí. Pero aun así no nos plantemos así como ya, como, qué pasa con éste que es, no sé, venezolano, y qué pasa con este currículum si es tener los chiquillos que son de Perú, no sé, la verdad no me lo había planteado así (*Docente 5a*)

En ocasiones se decide explícitamente evitar realizar concesiones en este ámbito, con el fin de estimular la adaptación de los estudiantes extranjeros a la sociedad chilena, como ocurre con el *Docente 6b* de un Liceo Bicentenario en la zona norte de Santiago:

entonces donde varía tu planificación cuando hay muchos extranjeros, o cuando hay más de uno, es en las actividades, en los ejemplos, en las preguntas que vas a hacer, tomando en cuenta también la cultura de las distintas personas que hay ahí. [¿Y tú has hecho esas adaptaciones?] Trato de no hacerlo mucho, porque no... considero que también tienen que adaptarse a ciertas cosas (*Docente 6b*)

En estos casos, el enfoque homogeneizador de la práctica se despliega en el primer caso de manera implícita, y en el otro de forma abierta y activa.

En los demás casos la contradicción es más sutil. Aun cuando los docentes describen intentos por incluir elementos de *contextualización* de la enseñanza en relación con las culturas de los estudiantes presentes en la sala, tanto la *densidad* como la *sistematicidad* de las prácticas implementadas es escasa.

Nos referimos a una baja *densidad* de la práctica cuando los profesores consideran uno o muy pocos elementos como referentes para el análisis y el diseño de sus clases, en general articulando el currículum con contenidos culturales puntuales y generales de los países de origen de sus estudiantes. Es indudable que las prácticas en estos casos logran avanzar en brindar oportunidades para que los estudiantes compartan con los demás aspectos de sus propias experiencias y saberes; sin embargo, los esfuerzos de *contextualización* para el tratamiento de las actividades se centran en la expresión de aspectos externos (geografía, lugares turísticos, personajes históricos) y/o folklóricos (bailes, comidas, trajes típicos) de la cultura:

si estoy pasando en un tercero básico sobre los mapas, sobre los países, que cada niño pueda disertar o exponer la cultura de su país. Por ejemplo, un niño, hablamos sobre los países limítrofes de Chile, y todos los niños empezaron a hablar sobre el mapa, de Venezuela, cuál era su escudo, qué lugares había turísticos, cuál era la gastronomía
(*Docente 5c*)

Además de la falta de *densidad*, las prácticas de estos docentes no son *sistemáticas*; es decir, corresponden a experiencias esporádicas o anecdóticas que no alcanzan a infundir transversalmente su práctica docente. El uso de ejemplos a partir de la geografía o la historia de los distintos países, la realización anual de una feria multicultural o la colocación de palabras traducidas al creole en las paredes de la sala constituyen iniciativas puntuales, ocasionalmente vinculadas a algún aspecto del currículum, de manera que la mayor parte del tiempo los saberes de origen de los estudiantes no se hacen presentes en el espacio pedagógico. La misma docente del ejemplo anterior da cuenta de la falta de *sistematicidad* la búsqueda de vínculos con el contexto cultural de la clase:

Algunas cosas específicas que se pueden cambiar, de repente igual se pueden adecuar, como lo hice hace poco con la planificación de Chile, su diversidad, pero en general siempre más que nada... no es como decir, "ah!, si no lo incluyo se va a sentir mal", no, es para todos igual; en algunos aspectos puedo hacer modificaciones (*Docente 5c*)

Claramente, el caso del *Docente 1* contrasta con lo que se observa en el resto del grupo. En su caso existe una mayor continuidad entre sus disposiciones y sus prácticas. En sus clases, este docente articula una mayor *densidad* de elementos, como el contexto sociocultural particular de sus estudiantes (no sólo su nacionalidad, sino sus experiencias personales asociadas a su país de origen y al proceso de migración), elementos de la cultura juvenil, el contexto cultural, social, histórico y político local, junto a una lectura crítica y detallada de los aprendizajes y contenidos del currículum:

El curso la primera parte es el origen del español, cómo se expande y llega a América, y cómo se diferencia en América, para llegar a cómo hablamos en Chile, con conceptos de sociolingüística, de lingüística descriptiva que se van incorporando en el análisis, leemos algunas obras literarias que nos permitan identificar estos elementos, cómo varía el lenguaje a partir de diferencias geográficas, sociales... Entonces claro, hasta la segunda unidad está todo bien porque estoy hablando en términos generales, de la dispersión en Latinoamérica, o poder hablar de por qué los venezolanos dicen "vaina" y nosotros decimos "la weá", como que eso lo conversamos y se explica y logramos ver las diferencias. Pero la última unidad del curso habla del lenguaje de los jóvenes chilenos, habla de los chilenos, y es como "loco, no puedo hacer esto, no voy a hacer esto porque no tengo a los chilenos..." [y qué haces tú en ese caso?] Hablo de la juventud, como en general. Y nos centramos en eso, porque ya en los lineamientos previos incorporamos y fortalecimos la idea de la diferenciación lingüística y territorial, y que los chiquillos lo metieran, y los venezolanos lo pasan muy bien, porque nos intentan explicar cómo están hablando (*Docente 1*)

Además, el trabajo educativo de este profesor apunta consistentemente a recoger las características, contextos vitales e intereses de cada grupo de estudiantes, de modo que en su relato describe un gran número y variedad de iniciativas desplegadas en sus clases, evidenciando así una mayor *sistematicidad* en la forma de tomar decisiones pedagógicas con perspectiva intercultural.

Complejidad y flexibilidad de las representaciones sociales

Los docentes no construyen ni sostienen de la misma forma sus representaciones sociales, y esto parece no dar lo mismo en relación al carácter más o menos intercultural de su enseñanza. Lo que muestra el discurso de los docentes es que, en los casos en que la cantidad de elementos y niveles de análisis involucrados en la construcción de sus representaciones es muy pobre, y cuando no muestran una disposición a examinar, poner en duda y flexibilizar estas mismas representaciones, se observan prácticas igualmente pobres y rígidas.

Tabla 8: Interculturalidad de la práctica docente y representaciones sobre la diversidad cultural.

ESTABLECIMIENTO	1	2	3	4	5	5	5	6	6
			S.I. ¹	S.I.	S.I.			L.B. ²	
DOCENTE	1	2	3	4	5a	5b	5c	6a	6b
Interculturalidad de la práctica	Verde	Rosado	Rosado	Rosado	Rosado	Verde	Verde	Rosado	Verde
Representaciones sobre la diversidad cultural	Verde	Rosado	Rosado	Verde	Verde	Verde	Verde	Rosado	Verde

Esto es claramente visible en el caso de los *Docentes 2, 3 y 6a* (ver Tabla 8). El relato de la *Docente 2* refiriéndose a los estudiantes colombianos resulta ilustrativo de este punto:

... son como muy cuadrados, como así me enseñaron en mi país y así es; entonces ahí es siempre el problema (...) cuando yo tenía los niños colombianos yo tenía que escribir en la pizarra con manuscrita y en un papel con mano imprenta y entregarle ese papel al niño colombiano, porque él no reconocía las letras manuscritas; y tampoco era así de que "Tía, yo voy a intentar hacerlo", no, "es que yo no puedo, a mí me enseñaron esto en mi país, y no". En cambio el niño chileno ellos escriben como... si uno les enseña en manuscrita también lo van a hacer en mano imprenta; es como que se adapta a todo, no somos como tan cerrados de que "sí a mí me enseñaron así, así tiene que ser"

En este fragmento del relato se observa muy claramente cómo un dato que constituye información pedagógica (los estudiantes colombianos no están familiarizados con letra manuscrita) es procesado como una atribución representacional estereotipada (ser "cuadrado") que termina configurándose como un contratiempo en la continuidad de una práctica culturalmente estandarizada.

Pero los comportamientos que se podrían entender como académicamente deseables, son susceptibles de ser igualmente constreñidos a una práctica pedagógica estandarizada, como describe la *Docente 2* en relación a los niños que llegan del extranjero con una mejor base de aprendizajes:

yo también he tenido niños que son súper avanzados, que aprenden muy rápido, y yo lo que hago con ellos, porque terminan su trabajo muy rápido, entonces para que no se aburran yo les llevo más material de lo que estamos pasando (...) pero muchas veces los niños pero tía, por qué me da más tarea, ellos como que lo toman de esa manera, pero es para que no se aburran porque hay niños que en diez minutos terminan toda la tarea, porque ya la saben (*Docente 2*).

Los discursos de los docentes 1, 5a, 5b, 5c y 6c, por otra parte, evidencian representaciones sociales construidas a partir de múltiples elementos, como la cultura de origen, la clase social, la historia y el territorio, y además sus representaciones de la diversidad cultural son flexibles, complejas y dinámicas; es decir, están abiertas al cambio, distinguen diversidad intragrupal y elementos comunes intergrupales, y son capaces de distinguir procesos dinámicos de transformación de las identidades y formas de ser de los distintos grupos en función de estas mismas variables.

Aun así, las representaciones más complejas y flexibles no aseguran tampoco la incorporación de prácticas interculturales *densas* y *sistemáticas* y, como se observa en el caso de la *Docente 5a*, pueden convivir sin problemas con prácticas docentes que omiten del todo la diversidad cultural. La *Docente 5a*, una educadora diferencial del Programa de Integración Escolar de una escuela de la zona norponiente de Santiago, efectivamente, desarrolla su trabajo enfocándose estrictamente en los requerimientos que le impone el cargo, relacionados con el diagnóstico y apoyo al aprendizaje de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, y no ha considerado necesario incorporar una mirada sobre la diversidad cultural como referente de su práctica.

Los propósitos de la educación intercultural

Al analizar los propósitos declarados por los docentes en relación a sus prácticas en contextos multiculturales, resulta evidente que aquellos docentes que afirman que la educación no tiene un propósito específico en estos contextos, sostienen prácticas que tienden a ser más homogeneizantes y monoculturales. Así se puede apreciar en el caso de los *Docentes 2, 5a y 6a* (ver Tabla 9).

Tabla 9: Interculturalidad de la práctica y propósitos declarados por los docentes frente a la multiculturalidad.

ESTABLECIMIENTO	1	2	3	4	5	5	5	6	6
			S.I.	S.I.	S.I.			L.B.	
DOCENTE	1	2	3	4	5a	5b	5c	6a	6b
Interculturalidad de la práctica									
Propósito									

Según estos profesores, los propósitos de la educación son transversales, y apuntan básicamente a que todos los estudiantes aprendan, formándolos como personas y entregándoles herramientas para la vida. Dado este marco genérico de lo que la educación busca lograr, la diversidad cultural no sería un factor relevante de considerar:

O sea son todos iguales... para mí no hay diferencia entre niños, la escuela pública es toda igual, o sea para todos los niños... todos los niños son iguales (*Docente 2*)

yo siento que igual uno trabaja en función de todos, así como pensándolo bien, claro uno trabaja en función de todos, que todos... tengan la mayor cantidad de herramientas posible para poder avanzar (*Docente 5a*)

Mis clases son bastante...estándar, como te digo, el desafío está en las inteligencias que pueda tener cada uno, más allá de la etnia, más allá de su origen (*Docente 6a*)

En los otros seis casos, los docentes se plantean el propósito explícito de contextualizar las estrategias de enseñanza a los estudiantes presentes. A nivel retórico, la mayoría apunta a la necesidad de educar para convivir en diversidad, acogiendo y respetando las diferencias, o a formar para la no discriminación. A menudo se menciona la necesidad contextualizar el currículum para el logro de aprendizajes significativos, y la integración identitaria desde una

perspectiva que permita reconocer, expresar y valorar las propias raíces culturales, e incorporar al mismo tiempo las experiencias culturales derivadas de la convivencia con otros, reconociendo y valorando los elementos compartidos y diferenciadores; por ejemplo, desde una perspectiva latinoamericana. Sin embargo, la forma de materializar estos propósitos generales en objetivos asociados a sus prácticas específicas se hace difusa en la mayoría de los casos, variando desde la intención de hacer que los contenidos sean más “amenos” o “entretenidos” para los estudiantes extranjeros, hasta apuntar a vincular el aprendizaje con las experiencias de origen de los estudiantes. En casi todos estos casos, sin embargo, esta vinculación se resuelve a nivel de contenidos generales, incorporando ejemplos asociados a las nacionalidades de los estudiantes, o abriendo espacios para que los estudiantes compartan aspectos culturales de sus países de origen.

por ejemplo, la leyenda que estamos viendo, busqué leyendas venezolanas, busqué leyendas colombianas, para que sea sociable la guía, y sea amena (*Docente 3*)

En el caso de los *Docentes 1 y 6b*, su diferencia más importante radica en que el *Docente 1* incorpora en el abordaje de las tensiones y asimetrías culturales generadas por el encuentro en la sala de culturas no dominantes y la cultura hegemónica:

Por ejemplo el 3°D que tengo la mayor presencia de extranjeros, cuando estábamos hablando de variables lingüísticas por ejemplo, la variable diatópica que tiene que ver con cómo varía el lenguaje a partir de las diferencias geográficas, obvio que mi clase estuvo centrada en Colombia y Venezuela, y Chile, y poder hacer ejercicios diferenciadores, que los chiquillos pudieran generar los aportes; pero en el tercero A, por ejemplo, que la presencia es chilena, ahí tengo el chico gringo, incorporaremos. Incorporaremos esos elementos de cómo los anglicismos aparecen en Chile. Entonces pasa por eso, por incorporar lo que son los chiquillos. En el 3°C, que tiene una característica mucho más marginalista en su configuración, ahí es cuando hablamos de las diferencias del lenguaje en términos de clases sociales, puta fue el menso ejemplo, porque ahí ellos tenían todo, yo llegué, el adulto formal cuico, ésa fue mi clase, y ellos estaban en otro lugar entonces fue... diferenciemos. Ustedes están diciendo esto, la norma dice que se dice de esta forma, pero la gente de estratos sociales lo dice de esta forma. Ah ya y fuimos entendiendo por qué hablamos... entonces creo que ése es el rol de... de los profes, incorporar la diversidad de los chiquillos en su planificación (*Docente 1*)

Por su parte, el *Docente 6b* si bien centra sus esfuerzos en la contextualización del currículum para el logro de aprendizajes significativos, no se plantea la necesidad de favorecer un diálogo simétrico de saberes culturales.

Una mirada opaca sobre las necesidades de desarrollo profesional

Al analizar la Tabla 10 llama la atención que la mayoría de los docentes hace pocas o ninguna distinción sobre sus necesidades de desarrollo profesional frente a la multiculturalidad.

Tabla 10: Interculturalidad de la práctica y opiniones sobre las capacidades y herramientas docentes.

ESTABLECIMIENTO	1	2	3	4	5	5	5	6	6
			S.I. ¹	S.I.	S.I.			L.B. ²	
DOCENTE	1	2	3	4	5a	5b	5c	6a	6b
Interculturalidad de la práctica	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Opiniones sobre capacidades y herramientas docentes	■	■	■	■	■	■	■	■	■

En efecto, en general los docentes no reconocen la existencia de necesidades en este ámbito, pues consideran que cuentan con las capacidades y herramientas necesarias para el trabajo con estudiantes extranjeros y que sus necesidades se relacionan con otros aspectos, como la profundización en herramientas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, la apropiación curricular o la incorporación de estrategias de innovación en general. En algunos casos se expresan necesidades inespecíficas asociadas a “formarse en educación intercultural” (*Docente 4*, Director de liceo), o que la universidad debería formarlos para enseñarle a los “estudiantes reales” (*Docente 2*). La *Docente 5a* afirma que se requiere adquirir más conocimientos sobre aspectos de contenido asociados a otros países como el idioma, la cultura y el currículum, insistiendo en un enfoque que prioriza la contextualización restringida a los contenidos. Las necesidades expresadas no tocan la práctica pedagógica en sí misma, sino aspectos tangenciales a ella, o superficiales por su vaguedad o generalidad.

Nuevamente, la excepción está dada por el *Docente 1*, quien hace distinciones específicas asociadas a los distintos establecimientos y cursos con los que ha trabajado en función de las

características de sus estudiantes, aludiendo a aspectos disciplinarios y didácticos precisos, y al manejo de herramientas y orientaciones provenientes de la política pública en el tema.

El contexto escolar y la política educativa

La dimensión de Contexto escolar, institucional y político exploró las percepciones de los docentes sobre la forma en que estos aspectos del entorno educativo favorecen o dificultan su propia aproximación al trabajo educativo en contextos multiculturales.

Los docentes en general declaran que existe interés y apertura de sus establecimientos hacia los estudiantes extranjeros (ver Tabla 11). Esta disposición institucional positiva se verifica, por ejemplo, en la declaración de una perspectiva intercultural en sus Proyectos Educativos Institucionales, la incorporación de un sello educativo inclusivo o el involucramiento explícito de directores, jefes técnicos y/o docentes en el trabajo educativo intercultural.

Tabla 11: Interculturalidad de la práctica y percepciones sobre el contexto escolar y la política educativa.

ESTABLECIMIENTO	1	2	3	4	5	5	5	6	6
			S.I. ¹	S.I.	S.I.			L.B. ²	
DOCENTE	1	2	3	4	5a	5b	5c	6a	6b
Interculturalidad de la práctica	Verde	Rosa	Rosa	Rosa	Rosa	Verde	Verde	Rosa	Verde
Disposición de los otros profesores	Verde	Verde	Verde	Rosa	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Gestión y políticas del liceo	Verde	Rosa	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Política pública	Verde	Verde	Verde	Rosa	Verde	Rosa	Verde	Verde	Rosa

La mayoría de los participantes percibe una disposición positiva de los demás docentes de su establecimiento hacia los estudiantes extranjeros y el trabajo educativo enfocado en la diversidad cultural de los estudiantes, y se repite la idea de que las excepciones están dadas por profesores de más edad, que tendrían dificultades para adaptarse a la nueva composición de la población escolar. El *Docente 4*, único sujeto del grupo de participantes que ostenta el cargo de director, considera que en general el ego docente dificulta que los profesores de su liceo se abran a flexibilizar sus prácticas.

Las percepciones de los participantes sobre el grado en que la política educativa local y central apoya su trabajo en condiciones de multiculturalidad es variada. En relación a las políticas educativas centrales, la percepción mayoritaria es que ésta ha estado más bien ausente, sin entregar orientaciones, lineamientos ni apoyos, y restringiendo las posibilidades de flexibilización de su trabajo por medio de un currículum rígido y monocultural. En el caso de los sostenedores, sólo las *Docentes 1, 2 y 3* afirman que existe una política explícita y consistente de inclusión de los estudiantes extranjeros. En los demás casos se señala que el sostenedor no desarrolla líneas de acción en este ámbito, o que las iniciativas son puntuales e insuficientes, como la contratación de un facilitador lingüístico de nacionalidad haitiana para todas las escuelas de la comuna (*Docentes 5a y 5c*).

Discusión

Disposiciones no aseguran prácticas

El carácter de las representaciones sociales que sostienen los docentes sobre sus estudiantes de origen extranjero ha sido evidenciado en diversos estudios como un aspecto central en la forma que adopta el proceso educativo en establecimientos multiculturales (Stefoni y Corvalán, 2019). Ya sea por las bajas expectativas de logro que se atribuyen a los estudiantes extranjeros en comparación con sus pares nacionales (Cerón et al., 2017) o por la persistencia de actitudes negativas y prejuicios en contra de los estudiantes migrantes, tanto entre los estudiantes chilenos como entre los profesores (Salas et al., 2016), las representaciones sobre la extranjería en el aula operan como una limitación en la posibilidad de construir una educación culturalmente más inclusiva (Stefoni y Corvalán, 2019).

Pues bien, complementando los hallazgos de los estudios citados, una constatación que emerge como relevante de la presente investigación apunta a mostrar que, a pesar de existir disposiciones favorables de parte de los docentes hacia sus estudiantes de otros países, sus prácticas pueden seguir siendo igualmente homogeneizantes e invisibilizadoras de la

diversidad cultural. Lo que aparece con fuerza de los relatos de los docentes participantes, en consecuencia, es la insuficiencia de las actitudes, opiniones y representaciones sociales favorables hacia los estudiantes de origen extranjero para movilizar por sí solas una práctica educativa con enfoque intercultural.

Por otro lado, la literatura sobre educación intercultural ha avanzado progresivamente en configurar un conjunto de criterios y recomendaciones para lo que podría entenderse como una “buena práctica” desde el punto de vista de la interculturalidad (ver Stang, 2018). Sin embargo, aún se requieren más luces respecto del modo en que estos criterios “aterrian” sobre los docentes reales y el *habitus* escolar homogeneizante y monocultural. Stefoni y Corvalán (2019) sistematizan diversos estudios que exploran los diferentes enfoques de gestión institucional de la diversidad cultural en establecimientos chilenos, llegando a la conclusión de que el nivel teórico y declarativo de la educación intercultural, cada vez más presente en los proyectos educativos, no alcanza a tocar de manera relevante la práctica pedagógica, coincidiendo con los hallazgos del presente estudio.

Avanzando en esta dirección, los resultados aquí presentados buscan aportar una mirada sobre el divorcio entre la teoría y la práctica en el nivel de las disposiciones y la práctica de los profesores.

Elementos condicionantes y estructurantes de la práctica intercultural

Es posible inferir, a partir de los resultados presentados, la existencia de elementos *condicionantes* y elementos *estructurantes* de una práctica efectivamente intercultural. Los elementos *condicionantes* corresponden a aquellos que parecen comportarse como habilitantes del carácter intercultural de la práctica, de manera que si alguno de ellos no está presente, lo más probable es que el trabajo docente incorpore escasos o ningún esfuerzo por contextualizar culturalmente la enseñanza. Los elementos *estructurantes* son los aspectos internos de la práctica misma, que materializan la transferencia de los elementos *condicionantes* a la enseñanza diseñada e implementada.

Entre los elementos *condicionantes* es posible reconocer, en primer lugar, la presencia de actitudes positivas hacia la diversidad cultural. Esto se expresa en la percepción de que la presencia de estudiantes de orígenes culturales diversos favorece el proceso educativo y la vida escolar de diferentes maneras, permitiendo profundizar y enriquecer los aprendizajes curriculares a partir de elementos valiosos de las culturas presentes en el aula, y favoreciendo el desarrollo de relaciones de apertura, respeto y mutua valoración ente los estudiantes.

En segundo lugar, emerge como condicionante la complejidad y flexibilidad de la forma en que los docentes construyen y sostienen sus representaciones sobre la diversidad cultural. En relación a este punto, se puede inferir que representaciones planas y rígidas dificultan la emergencia del sujeto escolar real ante la mirada pedagógica del docente. O, a la inversa, se puede sugerir que una mirada que se enfoca únicamente en el currículum nubla la posibilidad de hacer distinciones más complejas y flexibles sobre los estudiantes, puesto que sus contextos culturales no son considerados determinantes para el diseño de la enseñanza. Ambas perspectivas se pueden entender mejor desde el modelo de *triángulo pedagógico* propuesto en 1986 por el pedagogo francés Jean Houssaye (Runge, 2013) (ver Figura 1), que ha tenido gran resonancia en la conversación sobre educación desde su enunciación.



Figura 1: Triángulo pedagógico de Jean Houssaye (elaboración propia)

El *triángulo pedagógico* busca modelar la complejidad del proceso educativo a través de la articulación de tres polos involucrados: el conocimiento, el estudiante y el docente. Las relaciones que vinculan a cada uno de estos polos son el aprendizaje (estudiante-

conocimiento), la enseñanza (docente-conocimiento) y la formación (docente-estudiante). Según este modelo, la exacerbación de cualquiera de estos tres procesos en desmedro de los otros tiene consecuencias específicas; sin embargo, donde nos queremos detener aquí es en la exacerbación del proceso de enseñanza. Cuando esto ocurre, los polos del profesor y el conocimiento se privilegian en desmedro del estudiante, que en nuestro dibujo hemos representado a propósito con un color tenue.

Lo que parecen mostrar los resultados del estudio es que, la mayor parte del tiempo, los docentes tienden a pasar por alto el polo correspondiente al estudiante, asumiendo “una mirada estática de la cultura, pensándola como una unidad cerrada y estable” (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016, p. 159), a través de formas estereotipadas de representación que permiten a su vez sostener en el tiempo modalidades rígidas de pensar la enseñanza. Como consecuencia de esto, el profesor se vincula únicamente con el currículum (conocimiento), relegando su rol formativo. Pero el conocimiento intercultural, como señala Van Dijk (en Stefoni et al., 2016) “requiere desarrollar conocimiento mutuo sobre los problemas de cada grupo, su vida cotidiana, sus experiencias, motivos y conocimientos” (p. 162). En la sala de clases los estudiantes extranjeros se hacen progresivamente más “interculturales”, se van familiarizando y desarrollando maestría en la cultura nacional y escolar, en un proceso que, sin embargo, no es recíproco.

Por último, los propósitos que se plantea el docente frente a una clase multicultural tendrían el efecto de abrir —o cerrar— el camino a la contextualización del currículum, y al mismo tiempo definir el alcance u horizonte de esta contextualización. Este último punto es crucial pues, en definitiva, es el alcance de la contextualización el que determinará si la práctica docente incorpora o no un enfoque intercultural. Los relatos de los docentes muestran con bastante claridad que aquellos profesores que no definen un propósito asociado al abordaje pedagógico de la diversidad cultural, tienden a diseñar sus clases de manera estandarizada, con el currículum como único referente. Sin embargo, aquellos profesores que se plantean la multiculturalidad como un desafío pedagógico difieren también, como se vio más arriba, en el alcance que asignan a este desafío. Como señalan Stefoni et al. (2016) no basta con el encuentro y el diálogo de saberes si se omite el conflicto subyacente a las asimetrías de poder

culturalizadas. Lo que parecen mostrar los resultados presentados aquí, es que lo relevante sobre este punto es la capacidad del docente de reconocer un propósito dirigido a alentar un diálogo crítico de saberes que cuestione estas asimetrías, y permita la integración identitaria de los estudiantes a partir de la valoración lo que ellos traen y de lo que aquí encuentran.

Ahora, en relación a los elementos estructurantes de las prácticas pedagógicas interculturales, el primero de ellos se relaciona con la *contextualización*. Cuando los profesores asumen la diversidad cultural como un desafío pedagógico, más allá del alcance que asuma el propósito que se plantean, todos ellos apuntan en primer lugar a situar la práctica pedagógica en el contexto cultural real y diverso de la sala de clases. Sin embargo, como se desprende del relato de los docentes, esta contextualización es más relevante cuando es realizada *sistemáticamente*, y por lo tanto configura un enfoque y no una experiencia o grupo de experiencias anecdóticas; y, además, la contextualización de la enseñanza es más profunda cuando es más *densa*, es decir, cuando analiza y vincula, en un gesto profesional, elementos diversos relacionados con los contextos culturales de los sujetos presentes, sus formas de relación, sus experiencias previas y actuales y etapas de desarrollo, y son capaces de diseñar la enseñanza articulándolos con elementos curriculares precisos.

Xavier Besalú (s.f.) destaca el hecho de que una educación intercultural que se hace cargo de las diferencias individuales, requiere de un proceso de planificación riguroso y extenso que “exige profesionalidad, saber hacer, técnica y método, recursos y materiales, ejemplos y prácticas, oficio” (p. 5). Por su parte Dogmus, Karakasoglu y Mecheril (en Beniscelli, Riedemann y Stang, 2019) señalan que la problematización de la propia práctica es una capacidad fundamental en los docentes para trabajar con grupos diversos. Por lo tanto, los esfuerzos de contextualización parecen infructuosos si no van acompañados de la *densidad* pedagógica que sólo puede aportar el ejercicio cuidadoso de la profesión docente, pues “es imperioso que este enfoque general se traduzca en una propuesta didáctica concreta” (Stefoni et al., 2016, p. 161).

La Figura 2 sintetiza el modo en que los elementos condicionantes y estructurantes recién descritos interactúan para favorecer el desarrollo de una práctica pedagógica intercultural.

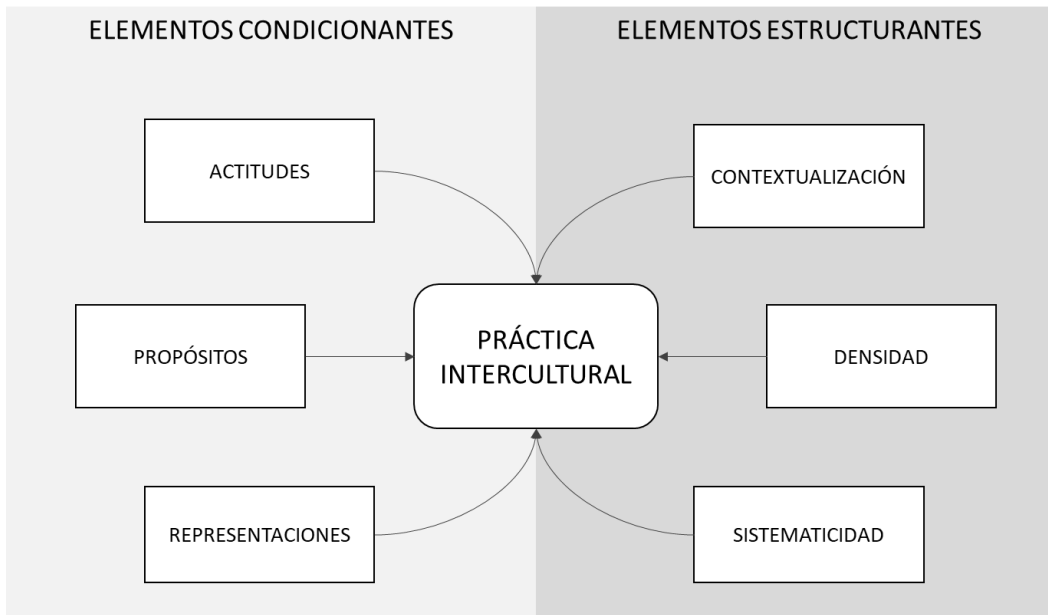


Figura 2: Elementos condicionantes y estructurantes de una práctica pedagógica intercultural.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permitieron identificar elementos que aportan a la comprensión de las tensiones y distancias que persisten entre las representaciones de los docentes sobre la diversidad cultural y la forma en que piensan e implementan su práctica pedagógica, sobre todo en tres aspectos que vale la pena subrayar.

En primer lugar, se evidencia que las disposiciones de los docentes hacia la diversidad cultural y la extranjería se muestran como una condición para la incorporación de un enfoque educativo intercultural, pero están lejos de asegurar su materialización en la práctica.

En segundo lugar, se sitúan la densidad y la sistematicidad de la práctica como dos elementos estructurantes de esta materialización, que a la vez tienen potencialidad como categorías de análisis de las prácticas implementadas. Esto resulta relevante considerando la importancia

de que los docentes adquirieran capacidades para hacer distinciones más finas respecto de lo que constituye una práctica genuinamente intercultural.

En tercer lugar, se devela la importancia que tiene para el docente la capacidad de vincular a su práctica un propósito consciente y explícito de transformar, a través del ejercicio de su rol, las condiciones que sostienen las relaciones de desigualdad y asimetría cultural. Por supuesto, este punto no constituye en absoluto una aportación de este trabajo; sin embargo, sí resultó relevante situar la forma en que emerge ese propósito en el marco cercano del discurso docente. En este aspecto, resultó de particular interés explorar los casos más fronterizos, como el *Docente 1* y el *Docente 6b*, pues una mirada sobre sus prácticas y disposiciones puede arrojar luz sobre los aspectos que favorecen y dificultan el cambio de las prácticas pedagógicas en la realidad de la experiencia docente.

Sin embargo, este estudio enfrentó diversas limitaciones, tanto en su implementación como en sus resultados. En primer lugar, la exploración se realizó a partir de los relatos de los mismos docentes, y resulta fundamental complementar esta mirada con un acercamiento etnográfico que aporte relieve sobre estas primeras constataciones, tanto en relación a la práctica desplegada de los docentes, como respecto de las condiciones institucionales en que ésta tiene lugar. Para esto, resultan imprescindibles enfoques que combinen estas tres aproximaciones, como el enfoque tridimensional de la etnografía educativa propuesto por Gunther Dietz (2012). Este enfoque subraya la necesidad de articular la dimensión representacional subjetiva, la información empírica sobre las prácticas y producciones docentes, y los enmarcamientos institucionales o sintácticos que establecen las políticas escolares y estatales en relación a la educación en contextos multiculturales.

Consideraciones para la gestión educativa, la formación docente y la investigación

Los resultados de este estudio permiten subrayar algunos énfasis en relación al rol de actores clave en la orientación y apoyo de la práctica docente para la implementación de una pedagogía intercultural identificando focos de interés respecto de aquellos elementos

habilitantes para el despliegue de una educación intercultural efectiva, así como criterios importantes de considerar en el proceso de diseño e implementación de la enseñanza. Sin embargo, la práctica docente está altamente mediada por factores externos a ella, como la formación inicial y continua, la gestión del liderazgo en los centros educativos y el rol de conducción y acompañamiento de los líderes técnico pedagógicos.

Lo que se evidencia en este estudio tiene relación con elementos que se vinculan en gran medida con las capacidades técnicas y actitudinales que los profesores despliegan en el ejercicio de su rol, con los criterios que guían los procesos habituales de diseño e implementación de la práctica pedagógica, y con los propósitos asignados al proceso educativo a nivel personal, institucional y político. Constituye un dilema complejo el hecho de que, mientras la educación con enfoque intercultural requiere que el docente interroge profunda y críticamente su práctica, las condiciones para que esto ocurra no se alojan solamente en el ámbito de sus decisiones profesionales, sino que radican de manera importante en su entorno institucional y normativo.

Sin duda lo anterior levanta preguntas concretas que apuntan al rol del Estado y el Ministerio de Educación en la provisión de lineamientos, recursos y acompañamiento para la incorporación de enfoques pedagógicos más pertinentes a la realidad de los estudiantes que reciben los establecimientos. Sin embargo, el presente estudio devela con particular claridad la necesidad de explorar más profundamente la manera los líderes pedagógicos de las instituciones escolares guían la construcción de propósitos institucionales en relación a la diversidad cultural, y favorecen o dificultan la implementación de prácticas de contextualización cultural de la enseñanza más o menos densas y sistemáticas.

Bibliografía

Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. y Villagra, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2019, 13(1), 55-71.

Bengoa, José (2014). La trayectoria de la Antropología en Chile. *Revista Antropologías del Sur*, 1, 15–42.

Beniscelli, L., Riedemann, A. & Stang, F. (2019). Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*. N° 50, pp. 393-423.

Besalú, X. (s.f.). Recuperado de: <https://docplayer.es/91882425-La-escuela-intercultural-1-xavier-besalu.html>

Bohannan, P. & Glazer, M. (Eds.) (1993). *ANTROPOLOGÍA. Lecturas*. España: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Distribuciones Fontamara, S.A.

Castillo, D. (2016). Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica. Santiago, Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.

Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol.11 N°2.

Charry, C. (2006). ¿Nuevos o viejos debates? las representaciones sociales y el desarrollo moderno de las ciencias sociales. *Revista de Estudios Sociales*, N° 25, 81-94.

Departamento de Extranjería y Migración (s. f.). *Estadísticas migratorias*.

Recuperado de:

<https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica.

Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social N° 19*, pp. 191-213

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P (2013). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI de España Editores.

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu Editores.

González, A. (2019). Percepciones de docentes sobre la diversidad migratoria en escuelas de Mendoza, Argentina. *Actualidades Pedagógicas*, Vol. 1, N°73: 13-29.

González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, N°12:79-98.

González, J. A. (2020). Desde la influencia del darwinismo social hasta el imperio de los derechos humanos. Inmigración en Chile entre 1907 y 2018. *Estudios De Derecho*, 77(169), 323-348. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v77n169a13>

Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos XLII*, N°2: 151-169

Hobsbawm, E. (2018). *Viva la Revolución: Hobsbawm on Latin America*. Argentina: Editorial Paidós.

INE (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. Informe Técnico.

Recuperado de:

https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6

INE-DEM (2021). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Recuperado de:

<https://www.extranjeria.gob.cl/media/2021/07/Estimacio%CC%81n-poblacio%CC%81n-extranjera-en-Chile-2020.pdf>

Larraín, J. (2014). *Identidad chilena*. Santiago: LOM Ediciones.

León Rubio, j., Barriga, S. y Gómez, T. (1998). Estereotipos, prejuicios y discriminación. En: *Psicología social: orientaciones teóricas y ejercicios prácticos* (pp.133-141) España: McGraw-Hill Interamericana de España.

Martínez, L., Diez, M., Novaro, G. y Groisman, L. (2015) Migración e Interculturalidad: perspectivas de derechos y política educativa. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, N° 9: 57-62.

MINEDUC (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2017). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022.

Recuperado de:

<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/PoliticaNacionalMigrantes.pdf>

MINEDUC (2019). ANÁLISIS DE VARIACIÓN DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES Y MATRÍCULA EN EDUCACIÓN ESCOLAR DE 2016 A 2018. Documento interno elaborado por la Unidad de Estadísticas del Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC, 2020. Apuntes 7-2020. Documento elaborado por la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/>

Mondaca, C., Muños, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas*, N° 57 / 2018, pp. 181-201.

Niebles, E. (2005). La educación como agente del cambio social en John Dewey. *Historia Caribe*, núm. 10, pp. 25-33, Universidad del Atlántico, Colombia.

OIM, 2019. Portal de Datos Mundiales sobre la Migración, Organización Internacional para las Migraciones. <https://migrationdataportal.org/>

Rasskin, I. (2012). ¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de “habilidades sociales” en la escuela secundaria. *Monográfico*, N°6, 47-63.

Ruiz, J. (2007). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo* N° 62, pp. 201-240.

Salas, N.; del Río, F.; San Martín, C. & Kong, F. (2016). Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar. Santiago, Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.

Sammut, G. y Howarth, C. (2014). Social representations. In Teo, Thomas (ed.). *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York, NY: Springer. pp. 1799–1802.

Stang, F. (2018). Un marco conceptual para la búsqueda de buenas prácticas pedagógicas interculturales. En F. Stang (Ed.) *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, Chile.

Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos XLV*, N° 3: 201-215

Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185, 153-182.

Subercaseaux, B. (2007): Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Tomo IV. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis Revista Latinoamericana*, Volumen 12, N° 35, p. 287-307

Toticagüena, M.; Riaño, E. (2016). Aproximación a los conceptos de asimilación, segregación e integración cultural a través de la composición musical. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* (10), 215-228.

Tubino, F. (2011). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Diálogos A: Culturas, espiritualidades y desarrollo andino-amazónico*, Año 1, N°1 (s/p). Recuperado de: https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf

Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. Recuperado de: <https://forhistiur.net2019-03-tubino>

Wallerstein, I. & Balibar, E. (1991). *Raza, Nación y Clase*. Madrid: IEPALA Editoria.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento* XXIV, pp. 39-50.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural.

Recuperado de:

http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_0204.pdf