

Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural¹

Carolina Stefoni

Fernanda Stang

Andrea Riedemann

Tatiana Aguirre

Resumen

Este artículo tiene por objetivo sistematizar y analizar prácticas que implementan profesores e instituciones escolares en contextos de aulas multiculturales en tres comunas de la Región Metropolitana de Chile, con el objeto de comprender cómo se tematiza y trabaja en torno a las diversidades asociadas centralmente a la presencia de estudiantes migrantes, y si ello apunta, o no, a romper con el modelo monocultural que prima en el sistema escolar chileno. Para ello se utilizó una metodología de carácter cualitativo, con elementos de la investigación acción. Las prácticas analizadas corresponden a dos dimensiones centrales: pedagógicas y de convivencia. En un contexto de ausencia de una política pública integral para el desarrollo de una educación intercultural en contextos migratorios sostenemos, por una parte, que las prácticas implementadas están fuertemente centradas en la convivencia escolar y en la visibilización de la diversidad cultural, y escasamente en la dimensión pedagógica. Por la otra, planteamos que las prácticas pedagógicas y de convivencia auto-reportadas por docentes y directivos no logran tensionar la monoculturalidad del sistema escolar y, por lo tanto, no recogen el principio de interculturalidad contemplado en la normativa sectorial, y menos aún los supuestos que están en la base de la perspectiva intercultural crítica.

Palabras clave: educación, migraciones, multiculturalidad, prácticas pedagógicas interculturales.

Abstract

This article systematizes and analyzes practices implemented by teachers and schools in multicultural classroom contexts in three communes of the Metropolitan Region of Chile. Our purpose is explore how teachers thematize and work around the diversity associated mostly with immigrant students, and if this disrupts the monocultural model prevailing in the Chilean school system. For this, a qualitative methodology

¹ Este artículo surge de la investigación “Construyendo escuelas interculturales: elaboración participativa de una hoja de ruta para asistentes de la educación, profesores y directivos”, financiada por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Código Proyecto: FONIDE FX11622, año 2016). Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente la opinión del MINEDUC.

was used, with elements of action research. The practices analyzed correspond to two main dimensions: pedagogical and coexistence. Due to the absence of a comprehensive public policy promoting intercultural education in migratory contexts, we argue, on the one hand, that the practices implemented focus mostly focused on school coexistence and on the visibility of cultural diversity, and rarely on the pedagogical dimension. On the other hand, we propose that the pedagogical and coexistence practices self-reported by teachers and principals do not question the monoculturality of the school system and, therefore, include neither the principle of interculturality established in sectoral regulations nor the assumptions on which a critical intercultural perspective is grounded.

Keywords: Education, Migrations, Multiculturalism, Intercultural education practices.

Este artículo contó con referato de pares.

Introducción

Chile es y ha sido un país diverso. Esta diversidad se ha construido a partir de la composición social, económica, étnica, cultural y religiosa de su población. La presencia indígena a lo largo del territorio es una de las realidades que mejor visibiliza esta heterogeneidad, sin embargo, la discriminación y exclusión de estas comunidades en la conformación de las identidades nacionales evidencia la dificultad que ha tenido el país para reconocerla. El uso de la escuela pública para la construcción identitaria nacional ha sido muy bien documentada en el caso de los procesos de chilenización en el norte del país, producto de la incorporación del territorio peruano al Estado chileno después de la Guerra del Pacífico (1879-1884) (S. González, 2004), así como en el sur con la población mapuche (Turra et al., 2017). El discurso identitario, que se construye y reproduce a partir del sistema escolar (currícula, prácticas docentes y normativa), ha procurado mantener la idea de un país homogéneo en términos culturales. Esto se traduce en una imagen-país que se proyecta como moderno, blanco, heterosexual y católico, ocultando y eliminando, a través de la invisibilización, subordinación y negación de derechos, todo aquello que se resista a esta imagen homogeneizadora y normalizadora (Poblete y Galaz, 2008; Corvalán, 2013).

Sin embargo, el desarrollo del sistema internacional de derechos humanos, la continua lucha de los pueblos indígenas, las demandas de las comunidades LGTBI y el incremento de la población migrante, han permitido perseverar en la urgencia de reconocer y aceptar una realidad mucho más heterogénea que aquella representación monocultural dominante en el imaginario nacional. Uno de los grandes desafíos de las sociedades actuales, precisamente, es lograr el reconocimiento y la participación de todos los sujetos bajo el principio de igualdad de derechos, de modo que cada colectivo se sienta interpelado y representado en los discursos más generales de identidades y pertenencias (Kymlicka, 1996). En este desafío mayor, el sistema educativo tiene un lugar clave. Las investigaciones han apuntado a que el

sistema escolar en Chile reproduce las inequidades sociales (García Huidobro, 2007), pero también puede ser un espacio de transformación social, que permita avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Walsh, 2013).

Los estudios que abordan los ámbitos de política educacional y migración en Chile han dado cuenta de la ausencia de políticas y leyes que aborden la diversidad cultural (Beniscelli et al., 2019; Jiménez, 2014; Poblete & Galaz, 2016; Rojas et al., 2018). Hasta la fecha, la mayoría de las iniciativas y los programas ministeriales han estado abocados a garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas migrantes; sin embargo, la incorporación de un enfoque intercultural en el currículo es algo que ha quedado relegado, a pesar de que la Ley General de Educación (N° 20.370/2009) establece como principios fundantes la diversidad, integración e interculturalidad, tal como se indican los principios e, j y l del artículo 3° de la Ley: “e) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por el j) Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales l) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (LGE N°20370/2009).

Por otra parte, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), si bien constituye uno de los pocos espacios en los que se ha problematizado la educación monocultural, se orientó desde sus inicios a alumnos indígenas, y de manera prioritaria a la dimensión lingüística, sin lograr hasta ahora transversalizar el enfoque intercultural a todo el sistema escolar (Mora, 2018; Lagos, 2015; Riedeman, 2008).

Pese a la ausencia de políticas y lineamientos específicos,² la multiculturalidad en las escuelas -considerada esta en términos cuantitativos, es decir, como la presencia de colectivos con múltiples referencias culturales en un mismo espacio- es un hecho. Profesores y directivos han asumido esta realidad adecuando prácticas e innovando en estrategias, para responder al nuevo escenario escolar. Sin embargo, a partir de la diversidad de enfoques y

² El Ministerio de Educación ha tenido una respuesta tardía y limitada frente a este nuevo escenario. En 2017 publicó las *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros* (Ministerio de Educación, 2017), un texto cuya difusión en las comunidades educativas no se ha podido constatar, y posterior a esto se dio a conocer la “Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022”, un conjunto de datos e ideas muy generales sobre el tema, que no se ajusta plenamente al formato de un texto de política (Ministerio de Educación, s/f).

definiciones sobre interculturalidad que la investigación cualitativa ha identificado en Chile, es posible asumir que no hay todavía consenso respecto al enfoque o aproximación a utilizar al momento de diseñar estas prácticas e innovaciones (Jiménez, 2014). Algunos establecimientos han incorporado la noción de interculturalidad en su proyecto educativo; en otros, los profesores, por iniciativa propia y de manera más individual, intentan implementar acciones orientadas a atender problemáticas específicas de niños y niñas migrantes. En cualquiera de los casos, la pregunta acerca de qué significa la educación inclusiva en contextos multiculturales, y cómo se logra, se encuentra aún sin respuestas.

A partir de una investigación realizada durante 2017,³ en este artículo se sistematizan y analizan algunas de las prácticas pedagógicas y de convivencia implementadas por profesores e instituciones escolares, según su propio reporte, con el objeto de comprender cómo se trabaja con estudiantes migrantes, y si ello apunta, o no, al menos en el nivel hipotético, a romper con el modelo monocultural presente en el corazón del sistema escolar chileno. El trabajo constituye una aproximación sociológica al campo educativo, entendiendo a las prácticas que se buscó relevar, desde una perspectiva bourdiana, como aquellas acciones en las que se articulan los determinantes estructurales y las actividades y cuerpos de los actores que movilizan las disposiciones del habitus en la vida cotidiana (Ariztía, 2017; Bourdieu, 1990), en este caso, de manera acotada al espacio escolar. Es decir: las prácticas, en tanto acontecimientos en los que se articulan campo y habitus, traducen a la vez los determinantes estructurales y los agenciamientos de los actores involucrados.

Antecedentes

La información sociodemográfica disponible da cuenta del incremento del número de migrantes en Chile y confirma el dinamismo de estos movimientos. De acuerdo con los resultados del Censo 2017, la población inmigrante representa el 4,3% de la población nacional (784.685 personas). Sin embargo, estimaciones recientes del Departamento de Extranjería y Migración (DEM) y del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) establecieron que, para fines del 2018, se contabilizaba un total de 1.251.225 personas extranjeras, de las cuales el 23% provenía de Venezuela; 17,9% de Perú; 14,3% de Haití; 11,7% de Colombia; 8,6% de Bolivia; 6% de Argentina y 3% de Ecuador. Ambas fuentes confirman además la alta concentración en Santiago, aunque hay ciudades con presencia importante de migrantes a lo largo de todo el país.

³ Proyecto FONIDE (FX11622, año de aprobación: 2016). Este proyecto fue adjudicado vía concurso público a través de los Fondos Nacionales de Investigación en Educación, del Ministerio de Educación.

Si bien la migración tiene una motivación laboral, ello no significa que las personas que llegan sean exclusivamente trabajadores. Muy por el contrario, la migración involucra procesos familiares complejos, donde niños, niñas y jóvenes juegan un papel central, (Pavéz Soto, 2013).

La información entregada por el Ministerio de Educación de Chile (Tabla N° 1) muestra un importante incremento de la matrícula de niños extranjeros entre 2015 y 2016 (99,5%), llegando a representar el 1,7% del total de niños y niñas matriculados en el sistema escolar. Las cifras para el 2017 evidencian un nuevo aumento, pero a un ritmo menor que el año anterior (27%). Estas cifras recuerdan que, si bien el incremento ha sido sostenido y significativo, la cantidad actual de niños extranjeros continúa representando un porcentaje menor dentro del total de la matrícula. Un aspecto relevante que se desprende de la tabla es que los niños y niñas migrantes tienden a concentrarse en establecimientos municipales⁴ (61% en 2015; 55% en 2016; 57% en 2017).

Tabla 1: Incremento de matrícula de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema escolar chileno, 2015-2017

Dependencia	2015	2016	2017	Variación 2015-2016	Variación 2016-2017
Municipal	18.751	33.613	44.595	79,3%	32,7%
Particular subvencionado	9.914	20.387	25.711	105,6%	26,1%
Particular pagado	1.665	6.160	6.142	270%	-0,3%
Corp. de adm. delegada	295	925	1.159	213%	25,3%
Total	30.625	61.085	77.607	99,5%	27,0%

Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC. Información presentada en taller “Encuentro para la inclusión de estudiantes extranjeros”, 11 enero 2018.

La alta concentración de matrícula de niños y niñas extranjeros (sobre 50% y en algunos casos sobre el 70%) plantea la presencia de procesos de segregación escolar, esta vez contruidos sobre la variable de nacionalidad. Esto sucede a su vez, como señalamos, en un

⁴ Chile tiene un sistema educacional diferenciado en función de su administración y financiamiento. La educación municipalizada es administrada por los municipios, recibe fondos públicos y es de carácter gratuito. La educación subvencionada es un sistema mixto que recibe una subvención por parte del Estado y otro monto variable aportado por los apoderados, es administrada por corporaciones privadas. La educación privada es financiada completamente por los apoderados del colegio. Los establecimientos educacionales de administración delegada son establecimientos de educación técnico profesional cuya administración es delegada a corporaciones empresariales, fundaciones o universidades.

contexto de ausencia de lineamientos ministeriales, que redundan en la entrega de respuestas acotadas a determinados contextos, y dependientes de voluntades y miradas individuales en su mayoría. En ese marco, si bien muchas de estas escuelas han declarado la incorporación de un enfoque intercultural en sus proyectos educativos (Beniscelli et al., 2019; Rojas et al., 2018), los mismos directivos y docentes manifiestan confusión respecto de los significados e implicancias de esta perspectiva (Stang et.al. 2020). En ese sentido, además, es fundamental insistir en el riesgo de que este enfoque quede circunscrito sólo a establecimientos con alta presencia de niños y niñas migrantes, puesto que la interculturalidad es una aproximación transversal que, en su vertiente crítica, permitiría deconstruir las nociones homogeneizantes, monoculturales y asimilacionistas sobre las que tradicionalmente se ha sustentado el sistema escolar chileno.

Metodología

Uno de los objetivos específicos del proyecto de investigación del que surge este artículo-objetivo a partir del cual se ha elaborado este texto-fue identificar y analizar, junto con los profesores y asistentes de los establecimientos seleccionados, prácticas que estuvieran implementando y que atendieran la diversidad cultural de sus aulas y escuelas. Este objetivo responde a diagnósticos elaborados a partir de proyectos de investigación y de intervención realizados previamente dentro del campo temático de migración y educación,⁵ a partir de los cuales se pudo advertir que, ante la ausencia de directrices ministeriales, la respuesta a las demandas de este alumnado reconfigurado por la presencia de estudiantes migrantes se estaba generando desde abajo, mediante las prácticas desarrolladas por las comunidades educativas, y especialmente por las y los docentes.

Aunque el estudio contempló establecimientos de la Región Metropolitana y la Región de Tarapacá, situada en el norte de Chile, este artículo se centra en el trabajo realizado en los establecimientos de la primera de ellas exclusivamente. Estas escuelas están ubicadas en las comunas de Recoleta, Independencia y Quilicura, y todas son instituciones públicas de enseñanza básica. En la tabla N° 2 se muestra el porcentaje de matrícula extranjera en los establecimientos seleccionados para la Región Metropolitana.

⁵ Nos referimos al proyecto de intervención “Hacia la incorporación de un enfoque intercultural en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes y en profesionales de Servicio País” (UAH y FUSUPO, 2016-2017), y a la investigación posdoctoral *Inmigración Y diversidad cultural en los establecimientos educativos chilenos. Acerca de las maneras en que las comunidades educativas enfrentan el desafío de un alumnado crecientemente diverso* (Riedemann, Fondecyt N° 3150512).

Tabla N° 2:

Matrícula total y porcentaje de alumnos extranjeros de las escuelas de la muestra

Escuela	Matrícula total	% Extranjeros
Escuela 1, Independencia	250	12,4
Escuela 2, Independencia	160	45,0
Escuela 3, Recoleta	1.148	33,2
Escuela 4, Recoleta	483	46,4
Escuela 5, Quilicura	870	13,0

Fuente: Elaboración propia en base a Base de datos de matrículas Mineduc, 2016.

Se utilizó una metodología cualitativa con algunos elementos de la investigación acción participativa (IAP). En específico, en cada establecimiento se realizaron dos talleres participativos con docentes y asistentes de la educación. En el primero se llevó a cabo un diagnóstico participativo para identificar los principales desafíos que suponen los contextos multiculturales en el quehacer pedagógico, se recogieron diversas prácticas implementadas por los docentes y otros miembros de los establecimientos, orientadas a favorecer la inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural, y se idearon prácticas –ya sea nuevas u otras que ya se estuvieran implementando– orientadas a atender alguno de los problemas identificados en el diagnóstico. Se solicitó a los docentes que implementaran esas prácticas durante dos semanas, con el objeto de compartir en el segundo taller lo que habían observado en ese proceso.

En el primer taller se trabajó en grupos pequeños organizados según ciclo educativo, y el segundo se realizó con todos los participantes al mismo tiempo. En cada taller los investigadores efectuaron algunas presentaciones acotadas: en el primero se presentaron los objetivos y actividades a realizar, y en el segundo conclusiones preliminares del taller 1, materiales documentales y conceptuales diseñados para estimular la reflexión grupal. Cada taller fue grabado (audio) y los miembros del equipo de investigación realizaron notas de campo. La información recopilada se complementó con entrevistas a directivos y a miembros de los departamentos administrativos de educación municipal (DAEM) de las respectivas comunas.

El objetivo general de este diseño metodológico era relevar aquello que los propios actores (en este caso, docentes y asistentes) consideran como problemático para su quehacer frente a estas aulas multiculturales, registrar sistemáticamente las prácticas que han desarrollado frente a ese escenario, y propiciar la autorreflexividad respecto de ellas. Este último aspecto constituyó, sin embargo, una de las limitaciones del estudio, puesto que las numerosas

demandas a las que deben responder profesores y asistentes en su trabajo cotidiano obstaculizaron el seguimiento sistemático de sus acciones, lo que se logró en pocos casos. Por lo mismo, el análisis que se propone en este artículo se concentra en la sistematización de las prácticas relevadas, y en una reflexión en torno a ellas a partir de la pregunta respecto de la medida en que logran tensionar el modelo monocultural que prima en el sistema educativo chileno. En ambos casos, es central para la aproximación a este análisis considerar que se trata de un auto-reporte de las prácticas, es decir, del relato de los propios actores respecto de lo que hacen, y cómo lo hacen, y no de una observación directa de esas prácticas.

Tabla N°3: Entrevistas y talleres realizados en las escuelas de la muestra

	Entrevistas DAEM	Entrevista Equipo Directivo	Taller 1*	Taller 2*
Comuna 1	Miembro de la directiva (1)			
Escuela 1		Director/a, Jefe/a de UTP y Encargado/a de convivencia	23	26
Escuela 2		Director/a e inspector/a	9	10
Comuna 2	Miembro de la directiva (2)			
Escuela 3		Director/a, Jefe/a de UTP y Encargado/a Convivencia	51	-
Escuela 4		Director/a, Jefe/a de UTP y Encargado/a Convivencia	20	8
Comuna 3	Miembro de la directiva (1)			
Escuela 5		Director/a y Encargado/a convivencia	23	21

Fuente: Elaboración propia.

* La cifra que aparece en esta columna corresponde a la cantidad de profesores y asistentes de la educación que participaron de ese taller.

En la escuela 3, debido a situaciones relacionadas con la dinámica de la institución, no contamos con la posibilidad de desarrollar el segundo taller, de modo que se aplicó una versión condensada de ambos talleres en el único encuentro.⁶

Elementos teóricos

La interculturalidad, en tanto que perspectiva teórica, busca responder a las persistentes desigualdades presentes en nuestras sociedades, en particular aquella que surge después de que se produce el reconocimiento político o social de la multiculturalidad. Si bien no hay pleno consenso teórico respecto de la distinción entre multi e interculturalidad, el trasfondo político que sostiene la discusión ha contribuido a generar distinciones más claras. El multiculturalismo, en su versión liberal, se entiende como la coexistencia de mundos

⁶ Es importante enfatizar que llevar adelante un estudio con elementos de IAP demanda la flexibilidad necesaria para ir ajustando la metodología a las necesidades de los sujetos que participan del proceso.

culturalmente diversos, es decir, una coexistencia armónica y horizontal, a conflictiva y no jerárquica, de formas o grupos culturales diversos (Domenech, 2003). Frente a ello, habría emergido la interculturalidad como una propuesta política diferente, en la medida que no soslayaría, sino que vendría a hacerse cargo de la conflictividad que, en general, caracteriza a las relaciones culturales/sociales, a la que subyacen desigualdades históricas y emergentes.

Otra forma de tematizar esta distinción es aquella que diferencia entre interculturalidad funcional y crítica (Tubino, 2005; Walsh, 2007). En el primer caso, la interculturalidad se relaciona con el reconocimiento de la diversidad por parte de los Estados, con el horizonte de resolver aquello que se concibe como el problema de las “minorías”, y con el objetivo de lograr su inclusión “al interior de la sociedad nacional y la estructura social establecida” (Walsh, 2011:101); es decir, esta versión de la interculturalidad “es ‘funcional’ al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco ‘cuestiona las reglas del juego’ y por eso... ‘es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente’” (Walsh, 2011:101).

La perspectiva de la interculturalidad crítica, en cambio, no parte del problema de la diversidad sino del problema estructural-colonial-racial, según explica Walsh (2011). Hay en este caso “un reconocimiento que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2011:102). Por lo mismo, se requiere “la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2011:102). La mirada de la interculturalidad crítica sería una propuesta de acción política que enfoca los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la acción local, que buscan producir transformaciones sociales, y para cuyos logros se requiere ir en múltiples direcciones (Tubino, 2005).

Esta distinción entre interculturalidad funcional y crítica, surgida en el campo de debate latinoamericano sobre interculturalidad, habla del desarrollo de aproximaciones críticas -valga la redundancia- sobre este enfoque en el ámbito regional. La revisión de la literatura muestra que estos cuestionamientos se agrupan principalmente en dos grandes tópicos:

Por una parte, se alude al riesgo de que la interculturalidad se transforme en una herramienta de legitimación y un discurso para justificar la exclusión (Novaro, 2006), o un

nuevo meta-relato (Walsh, 2002).⁷ Es decir, casi un eslogan que no pretende modificar la desigualdad estructural que impide un encuentro igualitario entre culturas. Citando a Žižek, Catherine Walsh explica que en la actualidad la lógica multicultural del capitalismo global incorpora la diferencia, pero neutralizándola y vaciándola de significado efectivo, transformando la diversidad en un componente central de este régimen.

Por otra parte, se releva también una crítica a la interculturalidad como *política focalizada y compensatoria* (Novaro, 2006; Riedemann, 2008). Es decir, se cuestiona el hecho de que las políticas educativas interculturales se destinen exclusivamente a la población indígena, procurando subsanar brechas educativas (respecto de parámetros occidentalizantes y, por lo tanto, homogeneizadores), o resarcir de algún modo deudas históricas de los Estados con los pueblos originarios.

La diversidad a la que alude la discusión sobre multi e interculturalidad, por tanto, está vinculada a procesos de desigualdad social. El contexto migratorio, introduce otras dimensiones de la diversidad, que refieren a la propia experiencia migratoria, es decir, a la forma en que se vive la movilidad, las huellas que deja el hecho de cruzar fronteras, los diversos contextos de salida (refugio, desplazamiento forzado, migración laboral, situaciones de violencia) y lo que significa para los niños y niñas dejar atrás a familiares, amigos y sus formas de vida.

En cuanto a las prácticas pedagógicas y de convivencia, apostamos a que, desde una perspectiva crítica, las prácticas pedagógicas se sustentan en un proceso autoreflexivo, una actividad integradora que promueve la autonomía y donde la enseñanza se entiende no como la transferencia de contenidos, sino como la posibilidad de crear las posibilidades para su propio desarrollo. Nos sumamos de este modo a la idea de P. Freire respecto de que enseñar está directamente vinculado con aprender (Freire, 2018).

Las prácticas pedagógicas por tanto, las comprendemos como las variadas acciones que ejecuta el docente para permitir el proceso de formación integral de los estudiantes: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde lo cotidiano, evaluar procesos cognitivos, entre otras (Duque, Vallejo & y Rodríguez, 2013).

⁷ Respecto de esto, Gabriela Novaro, experta en educación e interculturalidad en el campo académico argentino, señala que deben tenerse en cuenta tanto los riesgos de institucionalización como de no institucionalización de la interculturalidad (entrevista, 10 de enero de 2017).

“Las practicas pedagógicas requieren la utilización de la didáctica, el saber ser y hacer disciplinar, requiere el abordaje del estudiante, sus características, procesos de pensamiento, madurez y desarrollo, para esto el docente debe tener competencias relacionadas con la resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo, entre otras.” (Duque, Vallejo & y Rodríguez, 2013p.17)

En cuanto a las prácticas de convivencia, nos referimos a las múltiples interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres y apoderados y sostenedor) (MINEDUC 2019). En este sentido la convivencia es cotidiana, permanente y ocurre en todos los espacios de la vida escolar (aulas, patios, casino, baños, salas de profesores, entre otros). La convivencia escolar también es dinámica ya que se construye a partir de las formas concretas que adquieren las interacciones sociales. Cada actor que participa de la convivencia escolar, aporta sus experiencias, subjetividades, comprensiones de mundo, por lo que la convivencia implicaría aprender a relacionarse en esta diversidad.

La reproducción de estas prácticas articula el campo y el habitus y traducen a la vez los determinantes estructurales y los agenciamientos de los actores involucrados.

El sistema escolar en muy pocas oportunidades pone atención a las experiencias que comienzan mucho antes de que los niños y niñas salgan de sus países de origen. En algunos casos, la reunificación familiar los enfrenta con una segunda ruptura de lazos afectivos, al dejar atrás a quienes los cuidaron mientras sus padres se encontraban trabajando en otro país; en ocasiones los contextos de salida son producto de elevados niveles de violencia en sus ciudades y comunidades, cuestión que sin duda afecta sus procesos de desarrollo; y en otros, los trayectos migratorios se realizan en condiciones de gran inseguridad, con peligros que los exponen a una serie de situaciones peligrosas (Marín, 2014). El cruce de una frontera no marca un antes y un después, no deja en el pasado aquello que se vivió, más bien se trata de un momento que permite ordenar temporalmente experiencias, pero cuyos significados se condensan en un presente en el que el aquí y el allí hacen parte de la vida cotidiana.

La experiencia migratoria también ocurre en un espacio y en un contexto social y económico específico, que condiciona fuertemente la inserción de los niños y niñas. La alta precariedad, discriminación y vulnerabilidad social en la que se encuentran los adultos redundan en extensas jornadas laborales –muchas veces dobles turnos–, altos niveles de hacinamiento e imposibilidad de estar más tiempo con los hijos, quienes muchas veces quedan solos y sin

un adecuado entorno para su desarrollo (Becerra&Altimir, 2013; Contreras et al., 2015; Tijoux, 2016).

Todo ello forma parte de la sala de clases. La categoría “migrante”, por tanto, encierra una diversidad de experiencias que resultan imposibles de simplificar bajo una sola idea. Pese a ello, observamos que reiteradamente la migración se reduce sin más a la idea de una “diferencia cultural” o una alteridad irrenunciable por ser extranjero o foráneo), invisibilizando al sujeto y su historia. El uso de un estatus jurídico para su definición impide muchas veces comprender el trasfondo de esta categoría social, definida y significada por la sociedad de llegada (Sayad, 2010).

Frente a este nuevo escenario, diversos estudios señalan que una de las dificultades para abordar la creciente diversidad en las aulas es la falta de herramientas pedagógicas apropiadas y suficientes por parte de los docentes (Jiménez, 2014; Poblete & Galaz, 2016; Stefoni, Stang, Riedemann, 2016). De hecho, este mismo déficit apareció como un enunciado saturado en nuestro propio trabajo de campo. Se trata de una problemática que también se ha relevado en otros países de la región con alto porcentaje de población migrante: en Argentina, por ejemplo, expertos señalan que la formación inicial de los docentes ha sido muy deficitaria en general, y en términos de interculturalidad más aún, y que ha habido pocos dispositivos para acompañar su “formación en ejercicio” en estos aspectos (Novaro, 2017).⁸ La consecuencia es que el docente se ve en la necesidad de crear “planes remediales” que no necesariamente son elaborados desde una orientación conceptual o metodológica que reconozca y responda a las necesidades de los estudiantes (Escalante Rivera *et al.*, 2012:85), o bien tienden a esencializar la situación de migración, tal como se revisará más adelante.

Resultados: Prácticas docentes e institucionales orientadas a la inclusión de niños y niñas migrantes

En el estudio fue posible observar –al igual que en otros países de la región– que profesores y directivos comienzan a implementar una serie de prácticas y adecuaciones pedagógicas que responden a los diagnósticos formales, informales o intuitivos que ellos mismos desarrollan respecto de la realidad que enfrentan los estudiantes migrantes. Hemos agrupado estas prácticas en dos dimensiones principales: la pedagógica, referida a aquello vinculado con contenidos específicos y sus diversas formas de abordaje –metodologías,

⁸ Entrevista a Gabriela Novaro en el marco del proyecto Fonide realizada el 10 de enero de 2017.

temporalidades, herramientas-, y las de convivencia, referidas a aquellas que buscan visibilizar y legitimar la presencia de niños y niñas migrantes en la comunidad escolar, y en su relación con el resto de la comunidad educativa. Aquellas agrupadas en la segunda dimensión mostraron un mayor nivel de desarrollo e institucionalización. La dimensión pedagógica tiene un desarrollo más acotado, por cuanto requiere de voluntad y esfuerzo de los equipos directivos y docentes para muchas veces desafiar los sistemas estandarizados de medición de la calidad de la educación; supone además la adquisición de conocimientos pedagógicos no necesariamente abordados en sus procesos formativos. En ambos casos, el análisis apunta a considerar la eventual incidencia de esas prácticas en el modelo monocultural que prima en el sistema educativo nacional, por lo que esta clasificación (prácticas pedagógicas y de convivencia) tiene un propósito más bien ordenador, considerando como criterio el ámbito de incidencia. De todos modos, la clasificación también permite advertir, como decíamos un nivel de institucionalización diferente en ambas dimensiones.

Prácticas orientadas a la dimensión pedagógica

Las prácticas pedagógicas responden, básicamente, a dos grandes problemáticas diagnosticadas por las y los profesores: la *lingüística*, por una parte, y la *diversidad de contenidos, métodos y temporalidades de enseñanza-aprendizaje* que implica la procedencia de un currículo (nacional) diferente, por otra. La problemática asociada a la presencia de una lengua distinta tiene su vez dos aristas: una ligada a los estudiantes no hispanohablantes, sobre todo haitianos,⁹ y la otra relacionada con las diferencias nacionales y regionales en el uso del español de los estudiantes de otros países de origen latinoamericano.

En el caso de estudiantes no hispanohablantes, la enseñanza del español es urgente, sin embargo, los establecimientos no cuentan con recursos para afrontarla. Esto ha llevado a que los profesores recurran a variadas herramientas, entre ellas, sistemas de traducción en línea, la figura de intérpretes/traductores y facilitadores o mediadores interculturales. Estos últimos son clave, especialmente en la etapa inicial de adaptación de los alumnos, y mientras están adquiriendo las competencias lingüísticas básicas. Su rol, sin embargo, así como sus objetivos y funciones, están poco definidos, y más bien responden a una multiplicidad de demandas del establecimiento (traducción a niños, niñas y apoderados, apoyo en procesos administrativos en el colegio, entre otros). En la implementación de esta figura encontramos diversas variantes: estudiantes haitianos con un mayor manejo del idioma que traducen a sus compañeros y a docentes; contratación de auxiliares haitianos para las labores propias

⁹ También se reportó en una escuela la presencia de un niño brasileño.

de ese puesto (aseo, cuidador del establecimiento durante el día, arreglo de desperfectos, etc.) y que colaboran en la interpretación, y mediador o facilitador intercultural (usualmente contratado por la municipalidad), que va a la escuela una vez por semana en el caso encontrado.

Otra forma de enfrentar el aprendizaje del español es la derivación de niños y niñas al equipo de profesionales a cargo del Programa de Integración Escolar (PIE), ya sea como una estrategia para encontrar, por esta vía, tiempo de trabajo que apunte a adquirir y mejorar el dominio del español, o bien porque efectivamente se diagnostican erróneamente dificultades de aprendizaje, debido justamente a la barrera idiomática. En ambos casos ello contribuye a cierta estigmatización de la condición migrante, dado que el concepto de “integración escolar” contenido en el nombre de este programa refiere a una ayuda especial dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales.

“Este chiquito tuvo apoyo del PIE, pero no por problemas de aprendizaje sino por el idioma. Tuvo apoyo de un profesional que le ayudó con el idioma y luego la inserción diaria se ve reforzada” (Director/a, escuela 2, comuna 1).

“Pero sí te puedo decir que nosotros como escuela nos hemos preocupado y ocupado de todos los alumnos, tanto chilenos como haitianos. Muchos de estos últimos tienen problemas o dificultades de aprendizaje, pero el equipo PIE se ha ido ocupando de estos chicos y los ha ido incorporando a los programas de integración. En este equipo hay psicólogos, asistentes sociales, ellos atienden estos temas” (Encargado/a convivencia, escuela 4, comuna 3).

En el caso de los hispano-hablantes, lógicamente, la dificultad idiomática es menor, pero se mencionan las diversas maneras de nombrar un mismo objeto. Esta cuestión fue reiterada con insistencia en la reflexión realizada por los docentes, enfatizando la dificultad de comunicación sin necesariamente otorgarle una valoración negativa.¹⁰

La segunda gran problemática diagnosticada por los docentes en los talleres fue la diversidad de contenidos, métodos y temporalidades de enseñanza-aprendizaje que implica la presencia, en una misma sala de clases, de varios currículos (nacionales) diferentes. Un caso aludido de modo recurrente es lo que sucede en la asignatura de Historia con el abordaje

¹⁰ Una parte importante de las iniciativas propuestas a desarrollar por las y los docentes se refería a esta área (diccionarios-murales de variantes/modismos).

de la Guerra del Pacífico;¹¹ la enseñanza de la geografía chilena; distintos métodos para aprender operaciones matemáticas, y el hecho que estudiantes migrantes colombianos no utilicen la letra “ligada” o cursiva. También se mencionó el hecho que estudiantes de ciertos orígenes aprenden a leer en cursos más altos que lo que la normativa indica en Chile –es decir, lo aprenden más tardíamente–, y el hecho de que ciertos estudiantes no hayan sido escolarizados desde temprana edad, o presenten períodos de inasistencia a colegios, esto último producto, muchas veces, de las condiciones de salida que enfrentan los niños y jóvenes en sus países de origen.

“De República Dominicana, en general los niños en quinto básico no leían nada. Entonces los profesores tuvieron que hacer adecuaciones curriculares, eso en términos de competencias técnicas es una exigencia, es una tarea mayor. Porque además implica un tema de evaluación de cómo aplicamos una evaluación efectivamente diferenciada a partir de las competencias que traían los niños, y criteriosa además, teniendo que volver muchas veces atrás, con estos niños que no sabían leer. Se tuvo que volver a instalar el proceso lector en niños de cuarto básico y eso es un tema, y todavía lo sigue siendo, porque la dificultad es cómo equilibrar, porque hay que enseñar a leer y escribir, que son objetivos de primer año básico para Chile, y además se suma seguir avanzando en contenidos que corresponden a cuarto básico. Ese engarce ha sido muy complejo” (Director/a escuela 2, comuna 1).

Las adecuaciones y complementaciones del contenido curricular correspondieron a situaciones específicas y acotadas, ligadas a proyectos puntuales, o bien a la incorporación de ejemplos vinculados con los contextos de origen de los estudiantes migrantes. En relación con la Guerra del Pacífico, en uno de los colegios se desarrolló un proyecto con el Museo Histórico Nacional, donde los estudiantes armaron un recorrido que supuso una reinterpretación del acontecimiento a partir de una selección de objetos exhibidos, estructurados a partir de la idea de la hermandad de los pueblos más allá de los conflictos. Además, el conflicto bélico se renombró como “Guerra del salitre”, buscando poner en evidencia los intereses económicos transnacionales que animaron el enfrentamiento entre los países implicados. Otras prácticas observadas refieren a la incorporación de situaciones, datos y saberes de los estudiantes migrantes en determinadas unidades, como los distintos climas, zonas geográficas, la religiosidad y las leyendas. Según relataron los profesores, en ocasiones se solicita a los alumnos que lleven elementos propios de sus países de origen, o

¹¹ Enfrentamiento bélico entre Chile, Perú y Bolivia (1879 y 1883) que redefinió la frontera entre estos países y la anexión de territorios bolivianos y peruanos por parte de Chile.

que preparen presentaciones considerando esos contextos, por ejemplo, en atención a las distintas zonas climáticas, ya que, tal como señala una profesora, “no es lo mismo verlo, que escuchar vivencias de alguien que ha residido en ese clima” (Observación Taller, escuela 2, Comuna 1). En uno de los talleres realizados, una de las prácticas comprometidas y observada por el profesor de religión fue incorporar expresiones y conocimientos de la religiosidad popular de cada uno de los países de procedencia de los niños y niñas, trabajo que llevó a cabo hasta la realización del segundo taller. El uso de las leyendas, que son muy semejantes en los diferentes países de origen, también apareció en varias escuelas:

“Hay una profesora de lenguaje que está trabajando leyendas de los distintos países de América Latina. Entonces les va preguntando a sus alumnos si la conocían, dependiendo el país de la leyenda, y les permite hacer asociaciones y experiencias de cada uno de ellos” (Jefe/a UTP, escuela 2, comuna 1).

Es interesante apuntar que estas pequeñas adecuaciones curriculares ponen en tensión el carácter nacionalista del currículo chileno.

Finalmente, frente al tema del uso/no uso de la letra cursiva se adoptan diferentes estrategias, aunque en su gran mayoría se asume que el estudiante migrante debe aprender el tipo de letra que se emplea en el sistema escolar nacional:

“Lo que más surge, y que lo hemos podido evidenciar en la sala de clases, por ejemplo, los alumnos colombianos escriben y leen con letra imprenta, y acá nosotros utilizamos la manuscrita. Entonces no entienden nada de lo que se les escribe en la pizarra, entonces [lo] que se hace como práctica es entregarles o pegarles en el banco una ficha con las letras manuscritas” (Director/a escuela 2, Comuna 1).

Ahora bien, pese a la riqueza y aporte que puede significar este tipo de prácticas, observamos que se trata de iniciativas puntuales que dependen de la voluntad e interés de los profesores y, por ende, no se encuentran institucionalizadas o no hacen parte de las actividades curriculares predefinidas en las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo. ¿A qué se debe que las escuelas no institucionalicen estas adecuaciones curriculares, pese a contar con experiencias llevadas a cabo dentro de los propios establecimientos? Planteamos al menos cuatro razones para ello, surgidas en las entrevistas y talleres realizados en el trabajo de campo: en primer lugar, la lectura que realizan los miembros de las comunidades educativas respecto de la flexibilidad/rigidez del currículo; en segundo

lugar, la implementación de indicadores estandarizados para la evaluación de la calidad de la educación; en tercer lugar, el escaso tiempo del que disponen los docentes y la ausencia de formación en este tema, y finalmente, la ausencia de directrices más específicas por parte de las autoridades respecto de cómo llevar a cabo un enfoque intercultural en el ámbito académico/pedagógico.

La percepción de rigidez del currículo es un tema debatible y permite diversas interpretaciones. Algunos análisis especializados aluden a que el currículo ha introducido una línea de flexibilización continua a lo largo de las reformas realizadas al sistema educativo nacional en las últimas décadas. En efecto, como señala Nervi (2004), “la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) [1990], ley de amarre del gobierno militar..., permite una flexibilidad curricular sin precedentes en nuestro país, lo que significa generar expectativas de apertura y autonomía curricular en un sistema escolar que no dispone de los elementos necesarios para la elaboración de currículos particulares, diversificados, efectivamente diferentes de la propuesta del Ministerio de Educación” (Nervi, 2004:25). Es decir, según este análisis, no se trata de una imposibilidad estructural de modificar el currículo, sino de la ausencia de herramientas técnicas para abordar esta tarea. Ahora bien, en el trabajo de campo la apreciación respecto de la flexibilidad del currículo varía. En la medida en que la comunidad escolar o sus directivos le otorgan al currículo cierta flexibilidad, entonces es esperable que puedan incorporar de manera más innovadora prácticas pedagógicas que atiendan a la multiculturalidad, pero cuando se asume una rigidez de base, suele no haber incorporación de prácticas innovadoras.

“Desde la directora había una sensación positiva de las condiciones de trabajo, ya que era posible modificar el programa de estudio, pues éste se enfoca en habilidades y no en contenidos. Ponían como ejemplo la celebración del 21 de mayo (vinculada a la Guerra del Pacífico) con relación a la presencia de alumnos chilenos, peruanos y bolivianos. Sin embargo, no era compartido por todos los docentes” (Taller 1, escuela 2, comuna 1).

“En términos pedagógicos es lo más relevante, el no tener en forma paralela un currículo que se adapte a las necesidades de ellos, estamos tanteando de alguna manera y ellos se tienen que adaptar al currículum nacional, no hay un período de ajuste” (Director/a escuela 5, comuna 3).

Un segundo elemento que dificulta la institucionalización de estas prácticas es la implementación de pruebas estandarizadas como mecanismo central para evaluar la

calidad de la educación, en particular el SIMCE.¹² Sin duda que la multiculturalidad demanda un trabajo pedagógico distinto, atento a los contextos de cada uno de los alumnos, requiere nivelaciones, un mayor trabajo con las familias, entre otros aspectos, pero las pruebas estandarizadas no miden el resultado de ese tipo de trabajo. La necesidad de evaluaciones diferenciadas y de poner el contexto de la escuela como un factor relevante está presente incluso antes de la llegada de los migrantes.

“la Agencia de Calidad nunca nos ha venido a preguntar. Ellos toman los resultados del SIMCE y nos dicen ‘ustedes son insuficientes’. Entonces yo planteo que lo que deberían hacer es tener menos soberbia intelectual, porque hay miles de doctores haciendo charlas sobre interculturalidad, pero anda a hacer una clase en cuarto básico en este contexto [de vulnerabilidad social]. Entonces, rescatar y desde ahí flexibilizar las evaluaciones. El Ministerio ya debería flexibilizar, aunque no haya migración, porque no es lo mismo tomar una prueba a un niño de acá que a un niño de Magallanes, y lamentablemente se hace así. Entonces, flexibilizar las evaluaciones, los objetivos de aprendizaje, los programas de estudio” (Jefe/a UTP, escuela 3, Comuna 2).

Un tercer grupo de elementos tiene que ver con las condiciones de trabajo y la formación que reciben los profesores, tanto desde las universidades como desde los programas de formación continua. Entre las condiciones laborales, los docentes señalan la falta de tiempo para destinar a adecuaciones más profundas del currículo, las múltiples exigencias que provienen desde el Ministerio de Educación, las dificultades para contar con equipos profesionalizados que atiendan a los niños y sus familias, los contextos socioeconómicos de pobreza que afectan a niños y niñas, chilenos y extranjeros (Sánchez et al., 2013). Por otra parte, en relación a la formación docente, los profesores reconocen que no cuentan con una preparación pedagógica adecuada para abordar la multiculturalidad en el aula (O. González et al., 2013).

Finalmente nos encontramos con una ausencia de políticas y lineamientos más específicos en materia de interculturalidad, con excepción de la relativamente reciente publicación de las “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” por parte del Ministerio de Educación (2017), mencionada previamente.

¹² El Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE) evalúa el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente a través de una medición que se aplica de igual manera a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.

Volviendo a la pregunta que guía el análisis, es decir, si las prácticas que reportan docentes, asistentes y directivos permiten inferir un impacto en el modelo monocultural que prima en el sistema educativo nacional, la evidencia recogida sobre prácticas con incidencia en la dimensión pedagógica tiende a sugerir una respuesta negativa. Las prácticas ensayadas por docentes y directivos tienden, en general, a subsanar situaciones que se asumen como brechas de los estudiantes migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: un idioma distinto al oficial del sistema escolar, las diferencias terminológicas, el aprendizaje de ciertos conocimientos y habilidades en momentos diferentes de la trayectoria educativa, la ausencia de información sobre temas considerados en el currículo nacional, entre otros. Y en los casos en que se intenta soslayar esas diferencias, la propia dinámica del sistema actúa presionando hacia la estandarización, por ejemplo, a partir de mecanismos de evaluación como el SIMCE. Las prácticas que logran tensionar esa lógica, como la que propone abordar la Guerra del Pacífico, elemento central del relato histórico que ha construido el Estado-nación, aparecieron en el trabajo de campo más bien como situaciones excepcionales.

Prácticas orientadas a la dimensión de convivencia

Las prácticas que se encuentran más institucionalizadas y que son frecuentemente implementadas por distintos establecimientos, entre ellos los de esta muestra, son aquellas vinculadas con el fomento de la buena convivencia y el reconocimiento de la diversidad cultural. Muchas de ellas se enmarcan además en la política de convivencia impulsada por el Ministerio de Educación (2011), como la implementación de delegados de convivencia. Otras prácticas buscan visibilizar, a través de símbolos patrios y elementos culturales como la gastronomía, los bailes y las vestimentas típicas, la presencia de niños de otros países y otras culturas.

Si bien la crítica al modelo multicultural ha profundizado en los riesgos de esencializar las diversidades a partir de marcadores asociados a nociones culturales –desde una mirada reductiva de la cultura–, queremos en este apartado insistir en otro aspecto menos relevado, pero no por ello menos relevante. Nos referimos al carácter nacional que encierran las prácticas de visibilización de la migración y que se construyen a partir de un uso significativo de símbolos patrios en este tipo de actividades. Se trata de una suerte de “formato nacionalista” sobre el que se basa el reconocimiento de esta diversidad, y que alude a dos elementos: la construcción de alteridad a partir de la pertenencia a nacionalidades, desde donde se posibilita el reconocimiento, y la reducción de la diversidad a culturas nacionales.

La bandera y el himno nacional alcanzan la categoría de íconos de la identidad nacional en los colegios, de ahí que la incorporación de otras banderas y otros himnos se vea como un reconocimiento y una visibilización de las múltiples identidades que están presentes en el establecimiento. La institucionalización de estas prácticas llega incluso a los DAEM, quienes dan cuenta de la importancia de estas iniciativas.

“Te voy a dar un ejemplo, estamos logrando de que en los colegios se canten los himnos de Perú, Haití, Paraguay y Chile. De tal manera que el niño migrante sienta cierta identidad cultural, porque una cultura por existencia no tiene por qué ser contraria a la otra” (Director/a DAEM, Comuna 2).

Un miembro de otro DAEM también señalaba:

“Tú te paseas por la escuela y te vas a dar cuenta que prácticamente no está sólo la bandera nacional, sino acompañada por todas las banderas de países latinoamericanos, y en los actos cívicos, si bien se canta el himno nacional, pero también se canta la canción de la hermandad latinoamericana y esto está institucionalizado” (Director/a DAEM, Comuna 1).

Estas citas dan cuenta de mecanismos esencializadores de la cultura que contribuyen a reducir las diversidades a una alteridad nacional fija, homogénea y estática en el tiempo. Por una parte, tenemos el reconocimiento institucional de niños y niñas migrantes a partir de sus nacionalidades (a través de la presencia de banderas, himnos nacionales, fiestas con bailes y comida típica) y, por otra, dichas nacionalidades terminan siendo asociadas a formas culturales de ser de quienes participan de ella, lo que se traduce en una lectura de la diversidad a partir de la equivalencia entre nacionalidades y culturas. En la siguiente cita se observa la asociación entre nacionalidad y cultura que hace una de las profesionales que trabaja en la escuela:

“Por cierto, de lo que se trata es de valorar y entender la diversidad presente y esto hasta ahora se hace más bien a través de un enfoque multicultural, por ejemplo, ahora en la escuela se compraron banderas de todos los países presentes en la escuela y están presentes en todos los actos cívicos, además se realiza una feria gastronómica todos los 12 de octubre. En ese sentido, es el “cómo se está valorando esa diversidad”, porque claro por un lado “somos todos iguales, pero distintos”. Es decir, por un lado se le da al alumno en función de la persona que es porque no se puede alojar en él todos los estereotipos y cuestionar nada. Es

necesario valorar su cultura, saber de sus familias, interesarse por sus formas de vida" (Encargada de convivencia, escuela 2, comuna 1).

Esta relación es la que está detrás de afirmaciones como "los niños colombianos son más violentos", "los niños haitianos tienen más dificultades para aprender", o "los niños peruanos son más sumisos". Una vez que los niños y niñas son leídos en estos términos, resulta muy fácil posicionarlos dentro de la construcción jerárquica de las naciones, herencia colonial que organiza a los Estados latinoamericanos en el contexto global. Ahora bien, como esta construcción se realiza desde establecimientos educacionales en Santiago de Chile, quien ocupa la posición central ocupará la posición de privilegio respecto de quien todo el resto se organiza y ordena.

A pesar de estas consideraciones, es importante y necesario señalar que, en el trabajo de campo, pudimos relevar una experiencia concreta en la que se realizó una reapropiación de los "símbolos patrios" desde un propósito con un horizonte intercultural. Se trató de una actividad en la que cada niño presentó la bandera de su país y después, en conjunto, los alumnos analizaron los colores de todas ellas. Los niños identificaron que el rojo estaba presente en casi todas las banderas, y lo interpretaron como la lucha común de todos los países contra el imperio español. Sin embargo, como en el caso de las prácticas referidas a la dimensión pedagógica, se trata de experiencias excepcionales.

Reconocemos a su vez que las fiestas multiculturales, en las que cada grupo de apoderados presenta bailes y comidas típicas de sus países, adaptándose a las fiestas tradicionales de celebración de la chilenidad (también centrada en comida y bailes típicos)-, cumplen un papel muy importante en la generación de espacios de convivencia entre los apoderados, alumnos y profesores. El problema, por ende, no son las fiestas en sí mismas, sino la escasa reflexión en torno al uso de elementos nacionales para reconocer la diversidad, y las pocas iniciativas, por tanto, que apunten a romper, cuestionar o problematizar este tipo de distinciones. Por lo tanto, desde la pregunta que estructura el análisis propuesto en este artículo, resulta claro que las prácticas recogidas que inciden en la dimensión de convivencia tampoco parecen apuntar a cuestionar el modelo monocultural hegemónico en el sistema educativo chileno, sobre todo en la medida que les subyace una equiparación de cultura con nación.

Conclusiones y reflexiones finales

En este artículo buscamos reflexionar sobre las prácticas que implementan docentes y directivos en escuelas de Santiago con alto porcentaje de niñas y niños extranjeros, y al hilo

de la pregunta sobre la incidencia que estas prácticas pudieran tener sobre la monoculturalidad del sistema educativo nacional, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica.

En primer lugar, encontramos una mayor presencia e institucionalización de aquellas prácticas que denominamos de convivencia, que buscan visibilizar y legitimar la presencia de niños y niñas migrantes en la comunidad escolar, frente a las que definimos como prácticas pedagógicas, referidas a los contenidos específicos y sus diversas formas de abordaje (metodologías, temporalidades, herramientas). Los docentes y directivos que participaron en los talleres, y que fueron entrevistados, refirieron varios nudos problemáticos que explicarían el menor desarrollo de las prácticas pedagógicas para abordar la diversidad representada por la migración: la eventual rigidez del currículo nacional; la estandarización en la evaluación de la calidad de la educación; el escaso tiempo disponible para el trabajo docente; la ausencia de formación en este tema, y la falta de directrices más específicas por parte de las autoridades respecto de cómo llevar a cabo un enfoque intercultural en la dimensión pedagógica.

En segundo lugar, las prácticas auto-reportadas por docentes y directivos, analizadas desde el enfoque intercultural crítico, no tensionarían el modelo monocultural que prima en el sistema educativo nacional. En la dimensión pedagógica, esto ocurre porque, más que incorporar en los contenidos, metodologías y temporalidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiende a considerarse la diversidad supuesta en la presencia de estudiantes migrantes como una brecha que debe subsanarse (las diferencias lingüísticas, los contenidos diversos, los momentos en que deben aprehenderse ciertos saberes y habilidades, etc.), para que no interfiera en el “normal” desarrollo del currículo nacional. En la dimensión de convivencia, porque las prácticas relevadas a partir de los relatos de los actores muestran la primacía de dos mecanismos: una construcción de la alteridad a partir de la nacionalidad y, muy ligado a ello, una reducción de la diversidad a las “culturas nacionales”, entendidas de un modo, en general, esencializante. Esta aproximación tiende a generar un proceso de inclusión aparente, más bien ligado a lo que autores como Walsh y Tubino identifican como interculturalidad funcional y, por ende, no se generaría una tensión real respecto de la monoculturalidad del sistema educativo.

Si, como explicitamos al comienzo de este artículo, entendemos a las prácticas como acontecimientos que articulan determinantes estructurales con agenciamientos de los actores, podemos suponer que prácticas como las relevadas tenderán en buena medida a reproducir las actitudes y comportamientos que ponen en acto procesos estructurales de

racismo, xenofobia y otras formas de desigualdad frente a la presencia de migrantes en la sociedad chilena. Ahora bien, también es cierto que no puede soslayarse la implementación de otras prácticas que, aunque acotadas, excepcionales y dependientes de voluntades individuales, expresan otras formas de agenciamiento, re-producciones transformadoras del habitus. Para que esas prácticas puedan adquirir un carácter sistemático, parece necesario considerar la importancia de transversalizar la educación intercultural en todo el sistema escolar, de modo de no reducir su implementación a establecimientos con alta proporción de migrantes, y sustentar el modelo en el reconocimiento de las múltiples diversidades que componen las comunidades escolares.

Hemos señalado que el reconocimiento de la diversidad propia del contexto migratorio no debe ni puede reducirse a un enfoque culturalista que asuma la migración como condición esencializada de alteridad. La migración y los niños y niñas migrantes poseen experiencias de vida necesarias de develar, comprender e incorporar en el aula y en los establecimientos escolares: trayectorias, arraigos, desarraigos e historias familiares se ponen en juego en los aprendizajes escolares y requieren ser parte de la construcción de la comunidad escolar, que no puede ser reducida a categorías nacionales.

El enfoque intercultural debe avanzar con mayor fuerza en su dimensión pedagógica. Los múltiples saberes y experiencias de los niños migrantes necesitan ser incorporados en los contenidos de la enseñanza escolar y en la forma en que estos contenidos son entregados. Para ello, la comprensión por parte de docentes y directivos respecto de la flexibilidad curricular se torna un eje clave para comenzar a introducir modificaciones y adecuaciones en ese sentido. Ello supone además el reconocimiento del impacto que tienen estas adecuaciones en los mecanismos de evaluación a los que son sometidos los establecimientos, y la disponibilidad de lineamientos más claros respecto de lo que significa la incorporación de una perspectiva intercultural en el sistema escolar.

Finalmente, tal como ya lo han sostenido varios autores, la formación docente debe comenzar a entregar herramientas pedagógicas para trabajar en contextos multiculturales. Esta formación debe ser sensible a su vez al reconocimiento de los contextos políticos, económicos y sociales desde donde provienen los niños y niñas. Es necesario conocer quiénes son, qué sucedía en sus lugares de origen, quiénes quedaron allá, cómo son los sistemas educacionales de los países de origen, qué diferencias regionales significativas resultan de la heterogeneidad interna de los países de los que vienen, entre otros aspectos.

Bibliografía

- ARIZTÍA, T. (2017). "La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites". *Cinta de moebio* (59), 221-234.
- BECERRA, M., & ALTIMIR, L. (2013). Características y necesidades de las personas migrantes que consultan en salud mental: La emergencia del fenómeno de encuentro intersubjetivo de negociación intercultural. *De Familias y Terapias*, 35, 101-118.
- 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*, 50, 393-423.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México, DF: Grijalbo.
- CONTRERAS, Y., ALA-LOUKO, V., & LABBÉ, G. (2015). Acceso exclusionario y racista a la vivienda formal e informal en las áreas centrales de Santiago e Iquique. *Polis, Revista Latinoamericana*, 42.
- CORVALÁN, J. (2013). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: Un análisis sociológico-histórico. *Folios Segunda época*, 37, 63-81.
- DOMENECH, EDUARDO. «El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones». *Estudios*, n.º 14 (2003): 33-47.
- DUQUE, P., VALLEJO, S., RODRÍGUEZ, J.P (2013) Tesis de Maestría. Tesis de Maestría, Universidad de Manizales
- GARCÍA HUIDOBRO, J.E. (2007) Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo* 40(1), 65-85.
- FREIRE, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Santiago, Chile: UTEM.
- GONZÁLEZ, O., BERRÍOS, L., & BUXARRAIS, M. R. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 147-164.
- GONZÁLEZ, S. (2004). *El dios cautivo. Las ligas patrióticas en la chilenización compulsiva de Tarapacá (1910-1922)*. LOM.
- JIMÉNEZ, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad para la escolarización del alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos la interculturalidad. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 409-426.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.
- LAGOS, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94.
- MARÍN, J. (2014). Ayni: Por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9, 61-72.
- MORA, M.L., (2018) Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, (49), 231-57.
- NOVARO, G. (2006). *Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos* [Ponencia]. Foro de Educación Mundial, Buenos Aires.
- PAVÉZ SOTO, I. (2013). Los significados de "ser niña y niño migrante": Conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 183-210.
- POBLETE, R., & GALAZ, C. (2017) Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos XLIII* (3), 239-57.
- POBLETE, R., & GALAZ, C. (2016). *Niños y niñas migrantes. Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. Superintendencia de Educación. Chile.
- RIEDEMANN, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para

alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193.

- ROJAS, T., RIEDEMANN, A., JOIKO, S., PALMA, J., URRUTIA, S., & SEPÚLVEDA, X. (2018). *¿Trabajan las escuelas con un enfoque intercultural? Diagnóstico inicial de escuelas municipales de la zona norte de la Región Metropolitana*. UAH - SJM.
- SÁNCHEZ, A., NAVAS, L., & HOLGADO, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (1), 239-251.
- SAYAD, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos.
- STANG, M-F., RIEDEMANN A., STEFONI C., CORVALÁN, J. "Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile" *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, N°28, 2020, pp. 171-201.
- STEFONI, C., STANG, F., & RIEDEMANN, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153-182.
- THAYER, E. (2013). Expectativas de reconocimiento y estrategias de incorporación: La construcción de trayectorias degradadas en migrantes latinoamericanos residentes en la Región Metropolitana de Santiago. *Polis (Santiago)*, 12(35), 259-285. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200012>
- TIJOUX, M. E. (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Universidad de Chile; Editorial Universitaria.
- TUBINO, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- TURRA, O., CATRIQUIR, D., VALDÉS, M. (2017) La identidad negada: Historia y subalterización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cadernos de pesquisa* 47(163), 342-56.
- WALSH, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25-35.
- WALSH, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I (pp. 23-67). Abya Yala.

CAROLINA STEFONI es socióloga, investigadora del Centro de Sociedad Tecnológica y Futuro Humano, Universidad Mayor. Directora Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios. Doctora en Sociología Universidad Alberto Hurtado.

FERNANDA STANG ALVA es investigadora del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Juventud, Universidad Católica Silva Henríquez. Doctora en Estudios Sociales de América Latina por la Universidad Nacional de Córdoba.

ANDREA RIEDEMANN es socióloga, master en educación intercultural y doctora en ciencias históricas y culturales. Actualmente trabaja en la Unidad de Estudios del Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile.

TATIANA AGUIRRE es socióloga de formación, ha participado en investigaciones en relación a migración y articulación de políticas y programas. Actualmente trabaja en el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.