

# EDUCACION INTERCULTURAL Y BUENA ESCUELA PARA ABORDAR AULAS MULTICULTURALES<sup>1</sup>

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BOA ESCOLA PARA ENDEREÇAR AS SALAS DE AULA MULTICULTURAIS<sup>2</sup>

INTERCULTURAL EDUCATION AND GOOD SCHOOL TO ADDRESS MULTICULTURAL CLASSROOMS<sup>3</sup>

Paulina Naudon Gaete\*

 <https://orcid.org/0000-0002-1171-4127>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: GAETE, P. N. Educacion intercultural y buena escuela para abordar aulas multiculturales. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 21, p. 99-114, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v21i0.4763>

**RESUMEN:** El presente artículo aborda la educación intercultural como factor determinante para los establecimientos educacionales con alumnado migrante en su camino a convertirse en una “Buena Escuela”, ya que potencia los cinco apoyos esenciales que la definen: liderazgo directivo, capacidad profesional, lazos entre padres/apoderados y comunidad educativa, clima de aprendizaje, y orientaciones pedagógicas. La educación intercultural y la “Buena Escuela” estimulan espacios educativos más democráticos y justos para todo el alumnado, migrante y autóctono, porque las diferencias son trabajadas como una oportunidad de crecimiento para toda la comunidad educativa. Sin embargo, la educación intercultural no puede ser asumida como la solución a los problemas sociales que presenta la escuela, ya que muchos de ellos son históricamente estructurales y deben ser abordados desde transformaciones políticas-económicas y sociales que impacten la estructura colonial que aún persiste en nuestras sociedades.

**Palabras clave:** Interculturalidad. Buena Escuela. Límites de la interculturalidad.

**RESUMO:** Este artigo aborda a educação intercultural como um fator determinante para estabelecimentos educacionais com estudantes migrantes no caminho para se tornarem uma “Boa Escola”, pois reforça os cinco suportes essenciais que a definem: liderança gerencial, capacidade profissional, relações pais-docente / proxies e comunidade educativa, clima de aprendizagem e orientações pedagógicas. A educação intercultural e a “Boa Escola” estimulam espaços educativos mais democráticos e justos para todos os estudantes, migrantes e indígenas, pois as diferenças

são trabalhadas como uma oportunidade de crescimento para toda a comunidade educativa. Contudo, a educação intercultural não pode ser assumida como a solução para os problemas sociais apresentados pela escola, uma vez que muitos deles são historicamente estruturais e devem ser abordados a partir de transformações político-econômicas e sociais que impactam a estrutura colonial que ainda persiste nossas sociedades.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Boa Escola. Limites da interculturalidade.

**ABSTRACT:** This article addresses intercultural education as a determining factor for educational establishments with migrant students on their way to becoming a “Good School”, since it enhances the five essential supports that define it: management leadership, professional capacity, parent-teacher relationships / proxies and educational community, learning climate, and pedagogical orientations. Intercultural education and the “Good School” stimulate more democratic and fair educational spaces for all the students, migrants and natives, because the differences are worked as an opportunity for growth for the entire educational community. However, intercultural education can not be assumed as the solution to the social problems presented by the school, since many of them are historically structural and must be addressed from political-economic and social transformations that impact the colonial structure that still persists in our societies.

**Keywords:** Interculturality. Good School. Limits of interculturality.

## 1 Introducción

La permanente llegada de alumnado migrante a las escuelas públicas de Chile en los últimos 25 años, las ha hecho transitar de espacios pensados como monoculturales a multiculturales, lo que implica un importante desafío de inclusión del alumnado para profesores y equipos directivos debido a la diversidad tanto educativa (currículums de los países de origen diferente al chileno, prácticas pedagógicas) como cultural (idiomas distinto al español, pautas de crianza, significaciones asociadas a las distintas corporalidades de las y los migrantes, entre otras) que hay en las aulas.

En efecto, la migración en Chile ha re-estimulado las reflexiones en torno al descubrimiento del *otro* extranjero como un sujeto singular, pero también universal, lo que llama a reivindicar la importancia de la diferencia en la escuela, que es un espacio social donde históricamente lo que se ha buscado es negar lo distinto, para no poner en riesgo su función homogeneizadora, a través de prácticas que reproducen discriminaciones racializadas, de clase, género y étnicas.

De ahí la preocupación de los establecimientos educacionales de definir estrategias y prácticas educativas adecuadas a este nuevo contexto, siendo el enfoque pedagógico intercultural el que da mayores garantías de igualdad de oportunidad de formación para alumnas y alumnos migrantes porque apuesta por una simetría de las culturas presentes, potenciando su legitimación, lo que se traduce en escuelas más justas y equitativas para todo el alumnado, más allá de su origen. Este enfoque permite desarrollar una Buena Escuela que es definida como aquella que cuenta con un buen clima de aprendizaje, un buen currículum y profesores que animan a aprender a todas y todos sus estudiantes.

Sin embargo, la Educación Intercultural no debe ser asumida por las escuelas y su comunidad educativa como la solución para los choques culturales que se producen entre el alumnado migrante y la sociedad chilena.

En este artículo se desarrollará, sobre la base de bibliografía y estudios realizados por distintos miembros de la Mesa por una Educación Intercultural, la vinculación entre Educación Intercultural y los componentes de lo que debe ser una Buena Escuela para enfatizar en cómo ambas aproximaciones a la escuela pueden potenciarse, así como establecer los límites de este enfoque pedagógico. La primera parte presenta cifras sobre alumnado migrante en las aulas de Chile; la segunda, abordará los alcances de la Educación Intercultural y los conceptos que conlleva una Buena Escuela; y la última sección está enfocada en los límites de la Interculturalidad.

\* Fundación Interhumanos/Mesa por una Educación Intercultural. Periodista, Universidad de Chile. Magíster en Sociología, Universidad Alberto Hurtado. E-mail: paulinanaudon@gmail.com

1 Artículo creado a partir de la presentación de la Mesa Por una Educación Intercultural en la sesión de Clausura del Congreso SCIDES. La Mesa por una Educación Intercultural es una organización de la sociedad civil creada el 2015 en Chile. Conformada por instituciones, universidades, profesoras/es y profesionales independientes vinculados a la educación y la migración.

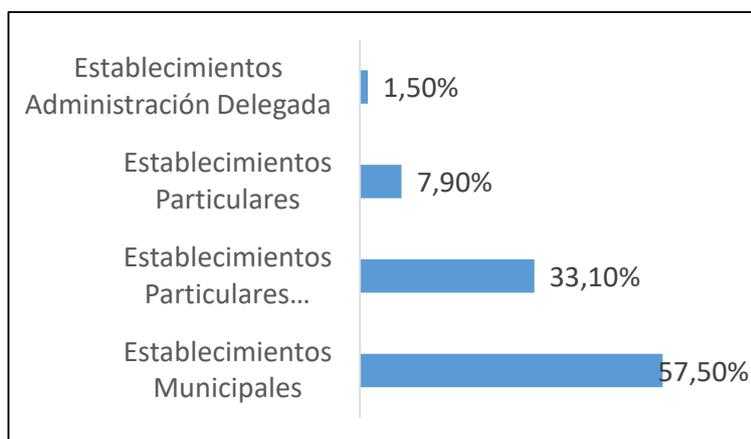
2 Artigo criado a partir da apresentação do Bureau para uma Educação Intercultural na sessão de encerramento do Congresso SCIDES. O Bureau para uma Educação Intercultural é uma organização da sociedade civil criada em 2015 no Chile. Conformado por instituições, universidades, professores e profissionais independentes ligados à educação e migração.

3 Article created from the presentation of the Bureau for an Intercultural Education in the closing session of the SCIDES Congress. The Bureau for an Intercultural Education is a civil society organization created in 2015 in Chile. Conformed by institutions, universities, professors and independent professionals linked to education and migration

## 2 La migración en las escuelas chilenas: algunas cifras

Según el Ministerio de Educación, en el 2017 hubo 77.608 estudiantes migrantes, mayoritariamente de América Latina, matriculados en los distintos niveles del sistema educativo chileno, que representan menos del 2,2 de la matrícula total. De ellos, el 57,5% estudia en establecimientos municipales<sup>4</sup>, un 33,1% lo hace en particulares subvencionados<sup>5</sup>, un 7,9% en particulares pagados y un 1,5% en Centros de Administración Delegada (CAD)<sup>6</sup>.

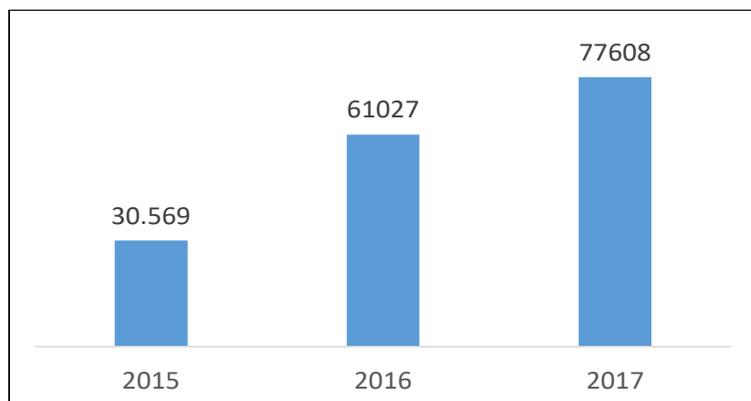
### Distribución Matrícula Alumnado Migrante



Fuente: Ministerio de Educación

Si bien la cifra de matriculados es baja respecto del total, lo que más ha impactado al sistema educacional son dos variables. La primera es el ritmo de aumento de inmigrantes en los colegios: mientras que en el 2015 había 30.569 estudiantes de origen extranjero, en el 2017, la cifra fue más del doble (77.608).

### Matrícula de alumnado migrante en el sistema educativo chileno 2015-2017



Fuente: Ministerio de Educación

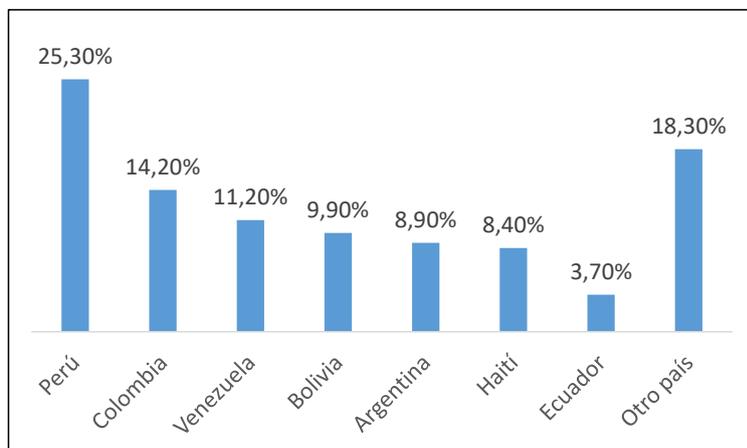
4 Son establecimientos financiados totalmente con aportes del Estado

5 Son establecimientos que se financian con aportes del Estado y de los padres, madres y apoderados, a través del pago de una mensualidad.

6 Son establecimientos educacionales públicos de Enseñanza Media (secundaria) técnica profesional que son dirigidos por entidades privadas como corporaciones empresariales y fundaciones educacionales creadas para tal fin por las más importantes asociaciones gremiales empresariales de la construcción, agricultura, industria y comercio de Chile.

La segunda variable es la diversidad de origen del estudiantado, la que se ha hecho más visible por la llegada de personas afro-descendientes, sin llegar a ser la mayoría.

### **Distribución Principales Nacionalidades en Chile**



Fuente: Censo 2017

Por lo tanto, si bien es cierto las cifras macro hablan de un fenómeno incipiente a nivel de las escuelas y aulas, la inmigración hace bastante tiempo ya cuenta con un espacio del que es necesario hacerse cargo desde los propios establecimientos educacionales.

### **3 La tensión de la Diversidad/Diferencia en las aulas**

En un mundo tan interconectado como el de hoy y donde 258 millones de personas son migrantes -equivalente al 3,4% del total de la población a nivel mundial- (OIM, 2018: 20), la educación comienza a dejar de identificarse exclusivamente con el ámbito Estado Nación e ingresa en la esfera de la globalización (BRUNNER, 2000, p.20). No obstante, la escuela – como institución- aún sigue siendo percibida como un espacio social construido desde la homogeneidad y etnocentrismo.

Tal como lo señala Skliar (2002, p. 116) el sistema educativo juega un rol clave en el control social para “producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro (...) sin espacio para los otros (...) que niega a los otros”.

Por tanto, la migración expone a la comunidad educativa a experimentar un permanente choque cultural entre nacionales y extranjeros, a causa de las costumbres, creencias, corporalidad de quien es visto como el *otro* de la sociedad. Mientras la sociedad de acogida transita en un proceso de aprender a manejar el pluralismo cultural que trae consigo la migración, la/os extranjera/os viven un constante cuestionamiento de sus “pautas culturales”<sup>7</sup> y “pensar habitual”<sup>8</sup>, junto con verse obligados a adquirir

7 Se presenta este concepto desde el planteamiento de A. Schütz: costumbres, hábitos, leyes, escala de valores, institucionalidad, es decir, aquello que es incuestionable para los grupos (NAUDON, 2016b, p. 49).

8 Entendido en los términos de A. Schütz como asimilable al sentido común (NAUDON, 2016b, p. 49).

nuevos conocimientos para actuar competentemente en su nuevo destino (ZLOBINA ET AL, 2004, p. 45).

Ahora bien, no todo el estudiantado extranjero es visto y valorado de la misma manera. Quienes provienen de país históricamente contruidos como pobres o subdesarrollados presentan un mayor choque cultural que quienes tienen como origen y países vistos como desarrollados. Lo que subyace, en esta aproximación, es que hay diversidades más valoradas que no son un problema para las escuelas y otras, menos aceptadas, que sí pueden ser problemáticas para el sistema educativo (NOVARO, 2006, p. 52). En el caso chileno, alumnas y alumnos que portan rasgos indígenas o piel negras son menos aceptados por ser vistos como una “involución” para Chile, que se autopercebe como blanco y europeo, pese a que es un país históricamente multiétnico (THAYER ET AL, 2013, p.171; LARRAÍN, 2001, p. 232; RIEDEMANN, 2017, p. 42).

Para enfrentar esta realidad, las escuelas transitan sus estrategias entre aquellas que visibilizan la diversidad y otras que buscan legitimarla (SORIA, 2010, p. 179). Entre las primeras se ubica el Multiculturalismo, que si bien admite la diferencia cultural del alumnado migrante, lo hace desde las manifestaciones folclóricas como baile, música y comida porque la cultura de acogida mantiene su posición de universalismo. Por lo mismo, es una forma de racismo porque se mantienen intactas actitudes de rechazo y relaciones de desigualdad entre el alumnado inmigrante y los miembros pertenecientes a la cultura dominante, ya que permanecen inalterables las relaciones asimétricas de poder entre la cultura de acogida las otras, que son vistas como (LIÉGOIS, 2004 citado en JIMENEZ, 2014, p.15).

En tanto, las estrategias de legitimidad están vinculadas con lo Intercultural<sup>9</sup> porque involucra a todo el alumnado. Favorece la interrelación entre las distintas culturas presentes en las escuelas desde una posición de horizontalidad (ninguna está por sobre la otra), que ayuda a neutralizar posibles actitudes racistas y discriminatorias. Es una transformación en las relaciones de poder con las que se ha construido la diversidad cultural al buscar la simetría entre las distintas culturas. El accionar socioeducativo se enfoca en el reconocimiento, no aceptación y transformación de las desigualdades culturales en el contexto escolar (ESSOMBA, 2006 citado en JIMENEZ, 2014, p. 420). Esto se traduce en que el alumnado migrante es valorado como un agente activo de su cultura y responsable de ella al resignificar el concepto de igualdad como los aspectos comunes que une la diversidad y superar el etnocentrismo (JIMENEZ, 2014, p. 420).

Desde ahí, que la propuesta de la Mesa por una Educación Intercultural (MEI), es que ésta sea implementada como un enfoque pedagógico, es decir, no es un adjetivo para definir un tipo de educación sino que es un lente por el cual se gestiona el proceso educativo de todo el alumnado, más allá de su origen, lo que permite

9 En Chile, al igual que en la mayoría de América Latina, el concepto de interculturalidad se ha vinculado con la relación entre pueblos indígenas y no indígenas o entre los indígenas y el Estado. Sin embargo, a partir de la década de 1990, el aumento de los flujos migratorios ha implicado una mayor diversidad cultural, por lo cual es pertinente usar el concepto de interculturalidad para abordar las relaciones que se establecen entre la sociedad de acogida y las de origen de las y los migrantes (RIEDEMANN, 2017, p. 41).

la construcción de un espacio más justo, democrático y de calidad en coherencia con los Derechos Humanos, pues reconoce el derecho de la educación para todas y todos los estudiantes, más allá de su origen, junto con el Derecho a la migración. Asimismo, este enfoque potencia a la migración como un aporte que enriquece los espacios educativos y no como una problemática que debe ser resuelta para retomar la homogeneidad supuesta de la escuela.

#### **4 Enfoque Intercultural y una “Buena escuela”**

Los desafíos de hoy de las escuelas, más aun las que tienen alumnado migrante, son formar en diversidad, ciudadanía y valores éticos, es decir, enseñar a vivir juntos. “Vivir juntos no es un producto automático, natural del orden social (...) tiene que haber una decisión política, voluntaria, consciente, de hacerlo (...) Entonces, es algo que tiene que ser enseñado, tiene que ser aprendido (...)” (TEDESCO, 2005, p.112).

Una buena escuela, entonces, no sólo involucra criterios de eficacia o eficiencia sino también considera su contribución a generar situaciones de justicia o igualdad a fin de garantizar a toda la ciudadanía, especialmente aquella en riesgo de exclusión, las competencias básicas (conocimientos, destrezas y actitudes esencial) para que pueda participar activamente e integrarse como miembro de la sociedad (BOLIVAR Y MURILLO, 2017, p. 90-91). En esta misma línea, una buena escuela para la UNESCO es aquella que junto con un buen curriculum, construye un clima favorable para el aprendizaje; los maestros y gestores son líderes animadores para los alumnos; y desarrolla una cultura de la paz.

En establecimientos educativos multiculturales, la interculturalidad -como enfoque pedagógico- permitiría desarrollar una “buena escuela”. Su propósito, como modelo educativo, es preparar a los alumnos y alumnas para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima y se cuestionan las relaciones de poder que se dan entre la cultura hegemónicas y las de origen del estudiantado migrante (SEDANO, 1997 citado en PEÑALVA Y SORIANO, 2010, p. 41). Crea espacios de diálogo horizontal entre (INTER) las distintas culturas presentes, que de manera natural no se dan, desde una decisión política que parte de la premisa que todas las culturas tienen el mismo derecho a contribuir a la construcción del país. La cultura, en este enfoque, es vista como un concepto dinámico, que se relaciona con el hacer y la comunicación, lo que implica que el docente se concentra en la manera en cómo las y los alumnos utilizan los rasgos culturales para expresarse verbal, corporal, social y personalmente (STEFONI ET AL, 2016, p. 158; AGUADO, 2012, p. 25-26).

En la Educación Intercultural se fortalece y legitima las identidades culturales de todos los estudiantes – extranjeros y autóctonos- en la forma que ellos y sus familias la definen; promueve un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros; desarrolla capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia etc.), grupos, saberes y conocimientos culturalmente distintos; y contribuye a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida (WALSH, 2005, p. 11 y 23).

Las y los estudiantes migrantes, por tanto, están en mejores condiciones para desarrollar conocimientos, destrezas y actitudes que les permita integrarse como miembros de la sociedad de llegada al no existir jerarquización de conocimiento entre su cultura y la dominante, lo que permite construir un clima favorable para el aprendizaje y una cultura de la paz, indicadores de una “buena escuela” para la Unesco.

Para que un establecimiento transite hacia una buena escuela se requieren de cinco apoyos esenciales que abarcan tanto la institución colegio como el aula: Liderazgo Directivo, Capacidad profesional, Lazos entre padres/ apoderados y comunidad educativa, Clima de aprendizaje, y Orientaciones pedagógicas (BENDER, 2017, p.114)<sup>10</sup>.

Siguiendo las definiciones de Penny Bender (2017, p. 116-119), el Liderazgo Directivo es considerado el factor que más potencia el cambio porque define la estrategia y planes de acción para los otros componentes del modelo. En este proceso, también elige a otros líderes de la comunidad educativa para desarrollar más eficazmente las mejores que se requieren.

Respecto de la Capacidad Profesional, se refiere a la calidad de los docentes, equipo directivo, asistentes de la educación profesionales y no profesionales en su formación continua para desarrollar los contenidos de una buena escuela.

La fortaleza o debilidad de los Lazos que formen Padres/Apoderados con el resto de la comunidad educativa, para Bender, pasa por la capacidad de profesores y equipo directivo en establecer relaciones de mutua confianza que potencien los aprendizajes de todo el alumnado. La confianza es un recurso clave para una “buena escuela”.

Sobre el Clima de Aprendizaje, está centrado en la/os estudiantes para generar relaciones positivas entre alumna/os-profesores y pares a fin de construir un entorno seguro y tranquilo, donde las expectativas hacia el estudiantado son claras, justas y altas, junto con entregar un apoyo constante e individual para que todas y todos logren su aprendizaje.

En el apoyo Orientación Pedagógica, lo importante es que los objetivos de aprendizaje deben estar enfocados

10 “El marco general de los cinco pasos tiene su origen en Chicago donde en 1990 a partir de una sencilla pregunta: ¿Por qué algunas escuelas primarias mejoran de manera tan llamativa mientras que otras se estancan?”. A partir de esta investigación del Consorcio para la Investigación Escolar de la Universidad Escolar, en conjunto con profesores de distintas escuelas primarias de la ciudad, se armó un primer marco general (BENDER, 2017, p. 114-115).

en preparar al estudiantado para los estudios superiores, el mundo laboral y su participación ciudadana. Los contenidos, por tanto, deben desarrollar – por ejemplo – el pensamiento analítico y trabajo en equipo.

En contextos educativos, los cinco apoyos antes descritos estimulan el tránsito hacia un enfoque intercultural y, a la vez, esta propuesta también enriquece el contenido del modelo de mejora de las escuelas porque postula espacios más democráticos e inclusivos.

**Liderazgo Directivo:** En contextos multiculturales, el director y su equipo directivo tendrán que fomentar el cuidado emocional de la comunidad; organizar espacios y tiempos que faciliten el diálogo para potenciar un buen proceso de aprendizaje del alumnado en su conjunto, más allá de su origen. Implica la creación de una cultura escolar que potencie formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes, la cual se traducirá en políticas y prácticas que promuevan esta cultura escolar inclusiva (FERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, 2013, p. 33; GALLEGO ET AL, 2012, p. 58).

Un liderazgo educativo intercultural debe tender a plasmar este enfoque en instrumentos de planificación que devienen en marcos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo porque el enfoque intercultural no puede limitarse a intervenciones aisladas y de iniciativas particulares de cada docente (GARCÍA, 2012, p. 71).

Asimismo, debiera adecuar los planes existentes, como el de Convivencia Escolar que debe prevenir actitudes y prácticas xenófobas y racistas, para que respondan a las necesidades de un contexto educativo multicultural. Investigaciones realizadas en escuelas públicas chilenas con alta cantidad de alumna/os migrantes, señalan que las prácticas educativas que facilitan el acceso de niños migrantes al establecimiento y potencian la interacción entre las distintas culturas presentes, tienen entre sus promotores a directores y autoridades municipales<sup>11</sup> con capacidad de gestión, sensibilidad, visión y voluntad de cambio (FUNDACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA, 2016, p. 65).

**Capacidad profesional:** Si se aplica este apoyo desde un enfoque intercultural, se hace necesario que la educación continua de docentes, equipo directivo y asistentes de la educación profesionales y no profesionales sea en las llamadas competencias globales y de trabajo en diversidad. Para Aguarded *et al.* (2013, p. 342) estas se relacionan con la capacidad del profesor de diseñar y desarrollar clases desde la consciencia de las propias creencias, valores, prejuicios y concepciones e intentando comprender la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de las y los alumnos en los que recae su enseñanza.

Esta formación tiene especial relevancia debido a que las carreras de pedagogía, al menos en Chile, siguen estructuradas en lógicas monoculturales, que buscan

11 En Chile las escuelas con financiamiento estatal son administradas por los municipios.

asimilar las culturas no chilenas del aula, lo que impide crear espacios educativos de inclusión reales para todo el alumnado, no sólo migrante (CARMONA Y NAUDON, 2018, p. 201). El Censo Docente Migración, elaborado por Fundación Interhumanos y Portal Educativo Eduglobal en el 2017, arrojó que de los 1033 profesores que participaron en el estudio y que cuentan con alumnado migrante, el 76,1% considera que “no me formé para la integración de estudiantes migrantes”, y el 53,8% declara que “me formé para trabajar con estudiantes de similares costumbres, valores y modos de habla”.

Para GARCÍA Y PÉREZ (citados en PEÑALVA Y SORIANO, 2010, p. 46) la formación en interculturalidad es necesaria para todo el profesorado, más allá de si enseñan en aulas multiculturales, ya que el objetivo final es capacitarlos para vivir en una sociedad intercultural.

Si bien hay un déficit en la formación inicial, las escuelas que tienen alumnado migrante tampoco entregan capacitaciones en interculturalidad o diversidad cultural y migración. Según los resultados del Censo Docente, sólo un 21% de los docentes encuestados con alumnado migrante señaló recibir como apoyo “Talleres internos de perfeccionamiento en temas de interculturalidad, migración, inclusión” y un 18%, “Talleres que abordan el desarrollo de habilidades interculturales”. En tanto, menos del 10% ha contado con “Financiamiento parcial o total para cursos de perfeccionamiento dictados por otras instituciones”.

Algunas escuelas públicas en Santiago han enfrentado esta deficiencia creando Comunidades de Aprendizaje, que son colectivos de trabajo de profesores donde se estudian textos relacionados con la temática migratoria y, a partir de ello, realizan análisis grupales que permiten el intercambio de experiencias y generar propuestas para modificaciones y/o adaptaciones en los contenidos de aula (FUNDACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA, 2016, p. 46).

**Lazos padres/apoderados con comunidad educativa:** La participación de las familias migrantes es fundamental para desarrollar un espacio educativo intercultural, donde todas las culturas participen de un diálogo horizontal. Por otra parte, las escuelas son los espacios sociales principales de vinculación e integración con la sociedad de acogida, ya que son la primera institución formal con la que se encuentran las familias y a través de ella se generan las redes con otros sistemas sociales de protección como es la salud.

En un contexto educativo intercultural, la presencia de las familias migrantes no se limita sólo a ciertas celebraciones escolares, como fiestas folclóricas, sino abarca los órganos de representación y gestión de la vida escolar como son los Centros de Padres y Apoderados.

No obstante, lograr esta vinculación no es tarea fácil en espacios multiculturales por los choques culturales que se producen entre la familia migrante y la escuela, donde

emergen los llamados Incidentes Críticos y la tendencia asimilacionista propia de las culturas de acogida, lo que provoca una deslegitimación del rol educativo de la familia. Estos incidentes se producen en tres áreas: Percepción diferencial del espacio y del tiempo; estructura del grupo familiar en términos de roles, modos de comunicación, control social de sus miembros y actitudes educativas hacia los niños; y ritos y creencias mágico-religiosas que acompañan los momentos más importantes de la vida de una persona (COHEN-EMERIQUE, 2005, p. 10).

Resolver estos incidentes críticos implica que docentes y equipo directivo tenga formación en competencias interculturales, que les permita mediar y legitimar nuevamente las pertinencias culturales de las familias migrantes.

**El Clima de Aprendizaje:** En una escuela con enfoque intercultural este apoyo está vinculado con la premisa de promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros. Experiencias de escuelas chilenas muestran que buenos climas de aprendizajes han motivado que las y los estudiantes migrantes participen en los centros de alumnos (POBLETE, 2016, p. 63).

Sin embargo, desarrollar este planteamiento no es del todo fácil debido a las tensiones que provocan las diferencias culturales, las que pueden llegar a manifestarse en actitudes abiertamente racistas y discriminatorias tanto de parte de sus pares como de los docentes. Para enfrentar esta situación, algunos establecimientos reaccionan reactivamente y otras, tienen en sus manuales de convivencia protocolos, pero enfocados al bullying en general y no al que se produce por procedencia nacional (POBLETE, 2016, p. 62).

Vinculado con este punto otro aspecto del Clima de Aprendizaje tiene que ver con la Alta Expectativa que las y los profesores deben tener con su alumnado migrante, ya que muchas veces las diferencias culturales son vistas como deficiencias, lo que impacta negativamente en su proceso educativo. Las y los estudiantes minoritarios identifican a los profesores como “personas muy significativas, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado en cómo ellos sienten que sus maestros los perciben” (J. JORDÁN, 1998 citado en DEL VALLE, 2007, p. 9).

**Orientaciones Pedagógicas:** El o la alumna migrante debe ser vista por el profesorado intercultural como un agente activo de su cultura y por tanto, su pertinencia cultural debe ser tomada como un recurso pedagógico importante en el aula, es decir, incorporada en una planificación articulada entre el currículum y los saberes culturales de los estudiantes migrantes.

Desde este planteamiento, es imprescindible una participación protagónica de las/os niña/os y jóvenes

que involucra un diálogo activo con el profesorado a nivel individual como grupal para indagar las características socioculturales de sus alumnos, detectar las potencialidades que ofrece la interacción intercultural del grupo, y crear los espacios que permitan a los estudiantes dar respuestas colaborativas a sus inquietudes desde una autogestión educativa y autonomía personal o grupal. (FUNDACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA, 2016, p. 52).

Esta participación protagónica llama a la escuela a cuestionar si incluir las manifestaciones folclóricas del alumnado migrante en la práctica pedagógica es suficiente para considerarse un espacio intercultural. Si bien son muy relevantes para iniciar la integración en el establecimiento escolar, se corre el riesgo de enfatizar la diferencia y estimular la reproducción de estereotipos al señalar, por ejemplo, que las y los colombianos sólo bailan cumbia o las y los peruanos comen cebiche, invisibilizando otras manifestaciones culturales que incluso pueden ser sentida más propia por las familias migrantes presentes en el aula.

Desde un punto de vista curricular, la Educación Intercultural interpela a que las escuelas transiten hacia estrategias de trabajo capaces de tomar en cuenta la diversidad, riqueza y complejidad de las situaciones de la actividad humana (ARANDA, 2010, p.10), lo que implica pasar del enfoque de las contribuciones, donde los contenidos sobre grupos étnicos y culturales están limitados primariamente a festividades y celebraciones propias, a uno de mayor complejidad como es el enfoque de la transformación, que supone cambios en paradigmas del currículum y facilita a ver conceptos o problemas desde diferentes perspectivas, o el enfoque de toma de decisiones y acción social, cuyo objetivo es empoderar a los alumnos para adquirir eficacia política y habilidades para participar en el cambio social (BANKS, 1989 y 1994 citado en POBLETE, 2016, p. 30).

Con todo, la educación intercultural, como espacio de diversidad para la escuela y sus relaciones de toda la comunidad, tiene ciertas limitaciones que se relacionan tanto en su puesta en ejecución como con su rol en la resolución de conflictos.

## 5 Los límites de la Educación Intercultural

Si bien el Enfoque Pedagógico Intercultural permite el desarrollo de “buenas escuelas” y enriquece el marco de los cinco apoyos esenciales, éste tiene sus límites en el proceso de inclusión del alumnado migrante a la sociedad chilena.

El primero de ellos es el uso funcional<sup>12</sup> que se da al concepto Intercultural en educación porque no atraviesa “las múltiples significaciones que adquiere como proyecto político, epistemológico, cultural y educativo” (DIEZ, 2004, p.195). La interculturalidad deconstruye

12 El concepto funcional se refiere “cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve – directa o indirectamente - para invisibilizar (...) todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades (...), pues no cuestiona el sistema postcolonial vigente y facilita su reproducción” (TUBINO, 2005, p. 5 y 6).

jerarquías coloniales raciales, sociales, culturales para crear nuevos significados y conocimientos compartidos por todos, autóctonos y migrantes, es decir, debe ser una interculturalidad crítica, entendida como aquella que “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, 2009, p.4).

De hecho, un estudio realizado por el Servicio Jesuita Migrante, y la Universidad Alberto Hurtado, sobre interculturalidad y escuela, publicado el 2018<sup>13</sup>, en que participaron 65 directores y 143 docentes de aula de una comuna de Santiago, el 69% de los respondientes identifica la interculturalidad con la noción de integración de niños y niñas y el (re)conocimiento de sus culturas diversas, es decir, desde lo funcional. En tanto, el 31% entiende la interculturalidad como proyecto que reconoce y transforma las desigualdades entre personas de diferentes culturas, lo que habla de una interculturalidad crítica.

El segundo límite, y que está vinculado con el primero, es que la educación intercultural no resuelve los conflictos sociales que trae consigo la migración. Si bien las escuelas se convierten en un lugar fundamental para que la comunidad educativa hagan suyo los valores democráticos y legitime la diversidad (LEIVA, 2011 p. 9), se requiere de políticas públicas que se hagan cargo de todo el proceso de inserción de las y los migrantes en el ámbito de la seguridad social, laboral, entre otros. Es el Estado quien debe propiciar los cambios en las relaciones de poder. Si el Estado chileno mantiene una legislación migratoria que jerarquiza la entrega de visas (30 días para quien la solicita desde Haití y 90 para otra/os extranjeros), ¿la escuela podrá resolver la discriminación hacia migrantes latinoamericanos?

Como la Educación Intercultural no puede resolver conflictos sociales estructurales-coloniales, se sostiene que este enfoque continúa siendo más un proyecto que una realidad constatada (ESSOMBA, 1999 citado en JIMENEZ, 2014 p.419).

El tercer límite es que la Educación Intercultural no está exenta de conflicto. Tensiona la construcción etnocéntrica de la sociedad y en el caso de América Latina, además, la estructura colonial que aún sigue vigente. Quijano sostiene que este continente fue inventado para consolidar un “eurocentrismo” y su idea que la población del mundo se diferencia en “inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos” (2007, p. 94 y 95).

Siguiendo esta propuesta, resulta coherente que las escuelas se enfoquen en resaltar las manifestaciones folclóricas del alumnado migrante porque no ponen en jaque la cultura hegemónica chilena, lo que sí podría ocurrir con expresiones culturales como valores, creencias, pautas de crianza, roles masculinos y femeninos, entre

13 El objetivo principal del proyecto es desarrollar un instrumento que sirviera a las escuelas tanto como herramienta de diagnóstico como de planificación para el avance hacia una escuela intercultural.

otras. La escuela reconoce en términos declarativos la Interculturalidad, pero en su praxis mantiene una lógica asimilacionista (CARMONA Y NAUDON, 2018, p. 203).

## Reflexiones finales

La interculturalidad como Enfoque Pedagógico y su vinculación con el concepto de “Buena Escuela” y el marco de los apoyos para la mejora en la educación implica desafíos para los distintos actores que trabajan o investigan la interculturalidad.

A la academia, la interpela a realizar investigaciones que entreguen propuestas o intervenciones concretas de acompañamiento a las escuelas como planificaciones y recursos pedagógicos en clave intercultural, así como indicadores que permitan a los equipos directivos monitorear avances o retrocesos en su tránsito hacia la interculturalidad. Los diagnósticos son necesarios, pero también se requieren de soluciones para avanzar en las problemáticas diagnosticadas.

A las universidades, las llama a mirar y reestructurar sus mallas de Pedagogías a fin de incorporar temáticas de diversidad cultural para que los docentes desarrollen competencias interculturales así como cursos de post título en estas mismas temáticas. No sólo se requiere este conocimiento porque las aulas multiculturales son una realidad sin marcha atrás, la homogeneidad es sólo una ilusión, sino porque el alumnado, más allá de su origen, vive en un contexto globalizado y el profesorado, también. De hecho, PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) comenzó el 2018 a evaluar las competencias globales<sup>14</sup>.

Las organizaciones civiles, como la Mesa por una Educación Intercultural (MEI), también les exige asumir el reto de desarrollar herramientas y asesorías que respondan a las problemáticas cotidianas que trae consigo la implementación de los principios de la Educación Intercultural, más allá de talleres de sensibilización. Los cinco apoyos esenciales son un buen punto de partida para el trabajo con las escuelas multiculturales.

Asimismo, las universidades, academia y organizaciones civiles debieran profundizar su trabajo en incidencia para que el Estado se vea interpelado a definir políticas que promuevan cambios en la relación de subalteridad de las culturas migrantes.

Finalmente, la Interculturalidad nos insta individualmente a mantener una constante autorreflexión: ¿Qué tan intercultural somos nosotros/as, nuestras investigaciones y propuestas?

14 Pisa define la competencia global como la capacidad de una persona para desenvolverse con distintas visiones e interactuar de forma exitosa en los contextos donde existe multiculturalidad como el colegio, trabajo y barrio,

## Referencias

AGUADED, E.M, DE LA RUBIA, P.; GONZÁLEZ, E. La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. **Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado**, v. 17 (1), 339-365, 2013.

AGUADO, T. El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 6 (1), 23-42, 2012

ARANDA, V. Desde las representaciones xenófobas en estudiantes de Pedagogía a una visión intercultural de la educación. **Revista Diálogos Educativos**, v. 10 (19), 3-18, 2017.

BENDER, P. Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela en J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), **Mejoramiento y liderazgo en la Escuela**. Once Miradas (p. 113-149), Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2017.

BOLIVAR, A. y MURILLO, F.J.. El Efecto Escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad en J. Weinstein y G. Muñoz (Eds), **Mejoramiento y liderazgo en la Escuela**. Once Miradas (p. 113-149), Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2017.

BRUNNER J.J. Educación. Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. Documento de Trabajo N°16, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe, PREAL, 2000.

CARMONA K.Y NAUDON, P. Percepción docente sobre alumnado migrante, acciones, estrategias y apoyos. Aproximaciones desde un estudio cuantitativo on line. **Revista Academia y Crítica**, v. 2 (2), 186-209, 2018.

CHILE. FUNDACIÓN PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA **Educación e interculturalidad en escuelas públicas**. 2016.

COHEN-EMERIQUE M. Análisis de Incidentes Críticos: un modelo para la comunicación intercultural. **Dossier para la Educación Intercultural**, 2005.

DEL VALLE, A. y USATEGUI E. Inmigrantes en la escuela. Una mirada desde el profesorado en Giró J. (Coord), **La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación** (p.1-23), España: Universidad de La Rioja, 2006.

DIEZ, M.L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. **Cuadernos de Antropología Social** n. 19, p. 191-213, 2004.

FERNANDEZ, J.M. y HERNANDEZ, A. Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. **Revista Perfiles Educativos**, v. 35 (142), p. 27-48, 2013.

GAETE, P. N. Mujeres migrantes en Chile: significaciones sobre su rol de madre y la crianza de hijos. **Revista Rumbos**, v. 11, (14), p. 99-112, 2016.

GAETE, P. G. **Entre el “nosotros” y los “otros”: La construcción social de alumnos inmigrantes e hijos de inmigrantes por educadoras de párvulos de jardines infantiles públicos de Santiago**. Tesis para optar al grado de Magíster, Universidad Alberto Hurtado, 2016b.

GALLEGO, B.; RODRÍGUEZ H. y LAGO, M.. Buenas prácticas en educación intercultural inclusiva en B. López y M. Tust (Coords), **Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Red de Escuelas Interculturales**. (p. 53-68). España, Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, 2012.

GARCÍA, J. A.. La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar en B. López y M. Tust (Coords), **Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Red de Escuelas Interculturales**. (p. 69-88). España, Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, 2012.

JIMENEZ, F. Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. **Revista Estudios Pedagógicos**, v. 40 (2), p.409-426, 2014.

LARRAÍN, J. **Identidad chilena**, Chile, Ediciones Lom.

LEIVA, J.J. La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. **Revista Iberoamericana de Educación** (56), p. 1-14, 2011.

NOVARO, G. Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. **Cuadernos Interculturales**, v. 4, (7), p.49-60, 2006.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES. **Global Migration Indicators**, Alemania, 2018.

PEÑALVA, A. y SORIANO, E. Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y

educadoras. **Revista Estudios sobre Educación**, v. 18. p, 37-57, 2010.

POBLETE, R. y GALAZ, C. **Niños y niñas migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana**. Superintendencia de Educación. Chile, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social en S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Coords), **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.**, 2007.

RIEDEMANN, A. **Guía hacia una Educación Intercultural: propuestas para la reflexión-acción en contexto migratorio**, p.38-43, 2017.

SKLIAR C. Alteridades y Pedagogías o...¿y si el otro no estuviera ahí?. **Revista Educación y Sociedad**, (79), p. 85-123, 2002.

SORIA, A. Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del reconocimiento. **Revista Andamios**, v. 7 (13), p.167-184, 2010.

STEFONI, C, RIEDEMANN, A, y STANG, F. Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. **Revista Estudios Internacionales**, (185), p. 53-182, 2016.

TEDESCO, J. C. (2005). **Opiniones sobre política educativa**. Argentina, Editorial Grtánica, 2005.

THAYER, L.E., CORDOVA M.G, AVALOS, B. Los Límites del Reconocimiento: Migrantes Latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. **Revista Perfiles Latinoamericanos** (42), p. 163 – 191, 2013.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Recuperado el 8 de febrero del 2019. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/>

WALSH C. La interculturalidad en la Educación. Ministerio de Educación de Perú, 2005.

ZLOBINA, A.; BASABE, N.; PAEZ D. Adaptación de los inmigrantes extranjeros en España: Superando el choque cultural. **Revista Migraciones**, (15), p. 43-84, 2005.

Recibido em: 27/02/2019  
Aprovado em: 24/04/2019  
Publicado em: 11/05/2019