



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Antropología

Escuela y Migración en un Chile Multicultural:
Estrategias para la Gestión de la Diversidad Cultural en los
Establecimientos Públicos de la Comuna de Santiago

Memoria para optar al Título de Antropóloga Social

Sofía Bravo Arias

Profesor Guía: Dimas Santibáñez

Santiago de Chile

Diciembre, 2017

Agradecimientos

Primeramente agradezco a mi Madre, Padre y Hermana (y Canela, familia) por su apoyo, respeto y libertad brindada en todo este proceso.

A mis compañeras y compañeros de universidad, los que me han convencido que el aprendizaje conjunto y en equipo es el más significativo. Por leerme, enseñarnos mutuamente, acompañarnos en los cuestionamientos y en el reconocimiento. Por la solidaridad. A ustedes: Su, Marión, Pablo, Baru, Chalo, Jose, Rocío, Cato, Seba.

A Trini por haber sido una pieza fundamental de este proceso y su complicidad en todo momento.

A mi profesor guía Dimas Santibañez por leer con detención, su trato recíproco y atender a mis complicaciones siempre con actitud alentadora.

Finalmente, a todos y todas las que me han acompañado en este proceso desde la comprensión, la confianza en mi, la profunda amistad y el amor.

RESUMEN

Durante los últimos años en Chile, la inmigración ha comenzado a ser un tema importante debido su exponencial incremento. La comuna de Santiago no ha quedado exenta de esto, experimentando un aumento en la matrícula inmigrante en sus escuelas y liceos, lo que ha despertado el interés de la investigación social, avocada principalmente en las formas en que los/las estudiantes se integran a las instituciones educacionales. Estas investigaciones han dado cuenta que la integración es deficiente y que existen distintos tipos de discriminación explícita e implícita, las que van desde las bajas expectativas de profesores hasta los contenidos monoculturales del currículum. Acompañado de la reflexión antropológica sobre el lugar propio y su relación con la alteridad, se plantea aquí poner el foco ya no en las/los sujetos migrantes, sino en la institución escolar y cómo ésta se transforma, se re-piensa y responde en este contexto de diversidad cultural. Para esto, en el trabajo de campo se consideran a todos los estamentos escolares a través de distintos grupos focales y se plantea una mirada general que permite tener un panorama del escenario comunal.

A través del concepto de estrategia de Bourdieu, se abordan las valoraciones y referentes que poseen los agentes escolares, encontrando que existen bastantes contradicciones al posicionarse frente a la diversidad cultural: entre relativizarla hasta perder su importancia, por un lado, y *espectacularizarla*, por otro. Se da cuenta que el discurso políticamente correcto de tener que otorgarle un valor y el enfático e incómodo cuidado que tienen para no ser tildados de discriminadores/as, nubla el tratamiento efectivo que se pueda hacer con ella. Se reconocen, además, las condicionantes que establece el campo escolar identificando carencias y limitaciones, tanto a nivel macro social como a nivel del sistema educativo, y, se da cuenta de lo interrelacionado que se encuentran dichos factores, volviendo difícil desarrollar estrategias para paliar éstos aisladamente sin apelar al sistema educativo. Por último, se presentan las estrategias para la gestión de la diversidad cultural divididas por ámbito de intervención, las que muestran: algunas tensiones transversales; iniciativas muy populares que hay que revisar más críticamente (como la Fiesta Multicultural); y, otras iniciativas -aunque aisladas- que efectivamente logran abordar críticamente todas las aristas del fenómeno.

**Palabras Clave: Educación Pública – Diversidad Cultural – Migración -
Estrategias – Multi/Interculturalidad**

ÍNDICE

RESUMEN	3
----------------------	---

INTRODUCCIÓN

A.- Presentación del Problema.....	5
Globalización Neoliberal y Migraciones Internacionales.....	6
La comprensión de la figura de el/la Migrante y su inserción en las instituciones nacionales	6
Migración en Chile y la Comuna de Santiago.	8
Las y los Estudiantes Migrantes en las Escuelas y Liceos de Santiago.	9
Escuela, Políticas Públicas e Integración Migrante en Chile.	11
¿Cómo es la situación en otras latitudes?: Modelos, Políticas, e Iniciativas Internacionales para la Atención de la Diversidad Cultural.	13
Problema de Investigación: Hacia un entendimiento de la Escuela y su desenvolvimiento en contextos de diversidad cultural.....	16
B.- Objetivos.....	18
C.- Del Objeto de Estudio al Trabajo de Campo: La mirada epistemológica y la experiencia metodológica.	19
El Objeto de estudio y cómo abordarlo	19
El Grupo Focal y la sistematización de documentos para abordar las estrategias.	20
Muestra	22
Experiencia y reflexiones en el trabajo de campo	23
D.- Técnicas de análisis de la información y estructura de los resultados.....	26

CAPÍTULO 1

Nuevos Integrantes, Nuevas Preguntas: De la Llegada de los Migrantes a la Pregunta por la Diversidad en la Escuela.

Alteridad y Extranjería en el Espacio Escolar	30
De la Diversidad Cultural a la Diversidad en General	35
¿Iguales o Diferentes?.....	39
Modelos Referentes e Ideales para la Gestión de la Diversidad Cultural	44
□ De la Multi a la Inter Culturalidad	44
□ Integración e Inclusión.....	54
¿Diversidad como Problema u Oportunidad?: El tema de la vulnerabilidad social	57

CAPÍTULO 2:

Contextos Escolares: Apertura y Homogeneización, Posibilidades y Limitaciones.

La Escuela 'Sobrepasada': sus fundamentos y potencialidad crítica.	61
Condicionantes del contexto escolar	67
A. Condiciones Socioculturales.....	68
B. Condiciones concretas del sistema educacional y sus instituciones.	74
Lo Multifactorial y la inter-relación entre factores.	84

CAPITULO 3

Líneas de acción para la gestión de la diversidad (cultural) en la escuela.

1. La Fiesta Multicultural y el Condicionamiento del Espacio: visibilización, representación y el tema de las naciones.	88
2. Instancias de discusión, reflexión y formación al interior de la escuela.	93
3. La Participación y el Vínculo con la Comunidad.....	95
4. El Foco en Migrantes: Nivelación, Inducción, e Idiomas.....	97
5. Programas de recopilación de documentos para regularización y obtención de beneficios.....	101
6. Adaptación del Currículum: Prácticas Pedagógicas, Formación Integral y Educación Cívica.....	102
7. Los Lineamientos Comunes: Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia.	107
Tensiones Transversales: Una mirada general de las estrategias, y algunas reflexiones finales.	109
Bibliografía.....	116
Anexo nº1: Ficha de Buenas Prácticas de Inclusión e Interculturalidad.	125
Anexo nº2: Pauta de Grupo Focal.....	130
Anexo nº3: Archivo Fotográfico Trabajo de Campo (Grupos Focales)	136
Anexo nº4: Consentimientos Informados	141
Anexo nº5: Análisis, ordenamiento de códigos por capítulo.	144
Anexo nº6: Mapa de relaciones entre limitaciones y estrategias desarrolladas.....	146
Anexo nº7: Cuadro-Resumen de las estrategias propuestas e implementadas en los establecimientos de la comuna.....	147

INTRODUCCIÓN

A.- Presentación del Problema

Globalización Neoliberal y Migraciones Internacionales.

Las migraciones internacionales no son un fenómeno particular de nuestro periodo histórico. América Latina por sí misma está fundada sobre las bases de constantes flujos inmigratorios. En efecto, hacia finales del siglo XIX y principios del XX se vive un período que algunos (Solimano, 2003) van a llamar una *primera era de globalización*, época caracterizada por el flujo desde países del norte (principalmente europeos) hacia países del sur y casi nulas trabas de ingreso en éstos últimos.

No obstante, estas nunca antes se habían situado en un lugar tan destacado de la atención pública, y sin duda su discusión nunca se había vivido con emociones y pasiones tan intensas (Arango, 2007). Hoy el fenómeno migratorio y sus efectos se ha vuelto uno de los principales temas de interés mundial a nivel académico y a nivel de políticas públicas. Estas tienen incidencia a nivel económico, político, cultural y social, introduciendo diversidad y relativizando las fronteras de los Estados (Naciones Unidas, 2008). Esto resulta en que cada vez más áreas de estudio como la juventud, la niñez, y la educación, deban considerarse en términos de procesos transnacionales, superando lo nacional y mono cultural.

La migración actual se enmarca en una *segunda era de globalización*, la cual fue potenciada por la aparición del mercado financiero internacional a fines de los 70's, que dio impulso a una mayor internacionalización económica, liberalización del comercio y flujo de capital (Solimano, 2003). Todos estos procesos han resultado en un mundo cada vez más interdependiente en donde la mano de obra transfronteriza se vuelve estructural a muchas sociedades.

La migración intra-regional dentro del continente sudamericano, o *migración sur-sur*, es una de las principales características de los actuales procesos migratorios (de los cuales Chile forma parte), explicada por la diferencia de niveles de desarrollo que se produjeron a partir de los años 80's en países cercanos o limítrofes (Solimano, 2003), así como también por las crecientes restricciones de ingreso por parte de los países del norte (Sutcliffe, 1998).

La comprensión de la figura de el/la Migrante y su inserción en las instituciones nacionales

Si bien la figura de la alteridad o diferencia cultural ha sido desde un comienzo un motor para la reflexión antropológica, no es desde el siglo XX que podemos ver en las ciencias sociales un interés académico por la figura específica del inmigrante, extranjero o forastero¹, como aquel tipo social afuerino que se integra a la vida cotidiana al alero del

¹ Los conceptos referidos como *el Inmigrante*, *el Extranjero*, y más tarde lo que va a mencionarse como *el Otro*, se plantean en particular en tanto buscan referirse a 'tipos sociales', y en masculino, por razones de economía textual. No obstante, hacen referencia aquí a inmigrantes femeninos y masculinos. De todas maneras, se procura utilizar un lenguaje inclusivo especialmente en las referencias a las y los sujetos participantes en la investigación

crecimiento industrial de las grandes ciudades, con teóricos de renombre como Simmel, Park, y Schütz.

Autores clásicos en el estudio de las migraciones, como Abdelmayek Sayad, hacen énfasis en la comprensión de estos fenómenos como resultado y expresión de un sistema mundial que está organizado jerárquicamente, y de allí que no puedan pensarse separadas de los procesos de colonización (Gil Araujo, 2010). Así mismo, y pese al protagonismo que toman los factores *globalizantes* en el estudio de las migraciones, se ha llamado la atención (Grimson, 2011) sobre cómo hoy en día, el orden que instaura el estado-nación y sus fronteras, sigue siendo un elemento realmente influyente en todos los procesos de reconocimiento, alteridad, e integración que acompañan el fenómeno migratorio (Esto va a tomar principal importancia al centrar el foco en una de sus principales instituciones, como lo es la institución escolar, y los nuevos escenarios que allí se inauguran a raíz del ingreso de estudiantes migrantes).

Actualmente, para la Organización Internacional de las Migraciones (OIM) (2006) no existe consenso universal sobre quiénes específicamente se comprenden como migrantes, sin embargo, afirman que usualmente se refiere a una decisión de cruzar las fronteras del Estado-Nación, que es tomada libremente y sin presiones externas, en busca de una mejor calidad de vida. Sin perjuicio de esto, el Estado de Chile en su Circular Presidencial nº9 (2008), define la migración internacional considerando cualquier movimiento de una persona o grupo de personas desde su lugar de origen pasando por una frontera política, considerándose así refugiados, personas desplazadas y otras formas no voluntarias de migración. Así también está entendido en los instrumentos de medición sociodemográfica como la encuesta CASEN (2015) en la que se especifica que va a ser considerado inmigrante todo aquél que su madre haya residido en el extranjero al momento de nacer.

La cualidad de voluntariedad de la migración internacional toma mayor relevancia en el momento que nos situamos en un escenario que está compuesto por menores migrantes. Para éstos, la migración frecuentemente se produce de forma obligatoria (Benavides & Galaz, 2013), y, pese a que los estudios de la niñez (James y Prout 1997; Mayall 2002:21; en Pavez, 2012a) han remarcado la importancia de considerarlos como agentes sociales activos; el hecho de que estén subordinados legalmente a la voluntad adulta, y que la mayoría de los estudios se centren desde una perspectiva adultocéntrica (Pavez, 2012a); los pone en una situación de doble vulnerabilidad, primero en cuanto a menores de edad y luego en cuanto a migrantes (Poblete et al., 2014). En su tesis doctoral, Iskra Pavez (2012b), destaca también que:

A raíz de que las principales motivaciones de las familias migrantes son mejorar sus condiciones de vida, es habitual que proyecten sobre sus hijos la intención de que éstos tengan acceso a mayores oportunidades de estudio y trabajo, y logren la movilidad social intergeneracional. . . . Así, éstos se convierten en los protagonistas del proyecto migratorio familiar, teniendo la misión de demostrar su éxito o fracaso (p. 17).

En consecuencia, y según indica Alvarado (2016), “uno de los indicadores que mejor describe el éxito o fracaso en los procesos de inclusión de las familias migrantes a las sociedades de acogida es el proceso de inserción y permanencia en el sistema educativo” (p. 5), resultado directo del desempeño y bienestar psicosocial que las niñas, niños y jóvenes extranjeros obtengan en la escuela.

Son estas instituciones las que hoy se ven interrogadas por una nueva realidad que insta a una revisión a las formas en que se desenvuelven en un escenario de diversidad cultural generada por la presencia de estudiantes migrantes. Finalmente, la escuela se tiende a constituir como el escenario predilecto para observar los efectos y preguntas que funda la migración en la sociedad de acogida.

Es allí donde estas páginas van a introducirse, no en la reflexión sobre el/la sujeto migrante, su inserción o trayectoria migratoria, sino en el escenario que configuran aquellos elementos en conjunto con los que hereda históricamente la institución escolar chilena. En otras palabras, en un escenario de diversidad cultural en la escuela pública en donde la reflexión antropológica no va a centrarse directamente en lo que reconoce como diferente, sino en la sociedad propia y su interacción con lo que ella considera (o no) como diferente.

Migración en Chile y la Comuna de Santiago.

Chile es un país donde la inmigración ha aumentado exponencialmente en las últimas dos décadas (Poblete et al., 2014), convirtiéndose en uno de los principales focos de interés para los migrantes sudamericanos (González, 2009). Esta población pasó de comprender un 1,0% de la población en el año 2006 a alrededor de un 2,7% en 2015². La mayoría proviene principalmente desde países latinoamericanos, siendo Perú (30%), Colombia (13,6%) y Argentina (11,9%) los más importantes (CASEN, 2015)³. Otra tendencia importante según la encuesta CASEN de 2015 es la feminización de la migración, lo que según Tijoux (2013b) ha agilizado el proceso de reunificación familiar, y por tanto la presencia de niños/as y adolescentes migrantes en el país.

Según el Informe Anual de Derechos Humanos (2014) esta tendencia creciente puede adjudicarse a una estabilidad económica sostenida (que ha sido 'ensalzada' por los medios de comunicación); una sensación general de seguridad en comparación con otros países de la región; una necesidad en los últimos años de mano de obra no calificada; y puestos de trabajo en actividades terciarias; factores que grafican que, "a pesar de tener una política restrictiva, Chile es y seguirá por un buen tiempo siendo un foco de atracción de personas migrantes" (pág. 341).

En este escenario, Santiago Centro se caracteriza por ser la comuna que más inmigrantes alberga dentro de la Región Metropolitana, con un 11,7%⁴ de su total comunal, caracterizándose por tener una amplia gama de nacionalidades (Poblete et al., 2014).

Santiago tiende también a ser una comuna provisoria, esto quiere decir que es donde se asientan principalmente los recién llegados, pero a medida que se establecen buscan lugares de residencia en comunas ubicadas en la periferia de la ciudad (Suárez, 2013).

² Aproximadamente 465.319 personas según CASEN 2015.

³ Esto actualmente está en constante cambio debido a nuevos flujos inmigratorios que han tomado fuerza en pocos años (por ejemplo, la comunidad haitiana, dominicana y venezolana), sin embargo, hay un déficit de cifras oficiales en esta materia, sobre todo, las de carácter censal y no estimativa. Según la encuesta CASEN, los inmigrantes provenientes de 'Resto de América Latina, más el Caribe y México' aumentaron considerablemente en sólo dos años, pasando de constituir un 10,1% en 2013 a un 16,7% en 2015, y es de esperar que esta cifra hoy haya aumentado.

⁴ Un estudio realizado en 2014 por Rolando Poblete, realiza una proyección basándose en los datos del CENSO entre los años 1992 y 2012, realiza una proyección para el año 2018 de un "17% de población migrante en el total comunal" (pág. 38).

Un punto de coincidencia en investigaciones realizadas en la comuna (Tijoux, 2013a; Mardones, 2006), fue la segregación urbana y la *guetización* que vive cierta población migrante en la comuna. Se destaca el Barrio Yungay como un barrio especialmente característico por la presencia de inmigrantes peruanos, transformándose en una especie de 'gueto' el cual se vuelve ícono de la exclusión y en el cual se plasma esta segregación urbana, la cual tiene en la ciudad de Santiago una importante vinculación al nivel socioeconómico. Las escuelas del sector son reflejo de esto, adquiriendo algunas la fama de 'Escuela de Peruanos' por parte de la población (Carrillo, 2013; Mardones, 2006), volviéndose el sistema educativo reproductor de las desigualdades existentes en otros ámbitos de la sociedad.

Las y los Estudiantes Migrantes en las Escuelas y Liceos de Santiago.

Para la antropología, la escuela resulta una institución social crucial en tanto constituye un mecanismo de transmisión de la cultura (Poblete, 2009), entendiéndose por algunos como la primera forma institucional y universal de producción de subjetividad (Varela y Uría, 1991; Pineau 2001; Carli, 2005; en Grinberg, 2011). Además, para autoras como Sassen (2003), los espacios locales de gobierno, como las escuelas, son los lugares indicados para la generación de inclusión social en el mundo contemporáneo, ante las crecientes lógicas de expulsión de las grandes estructuras macro sociales imperando actualmente, como el mercado transnacional (Sassen, 2010, 2011a, 2011b).

Y es precisamente en las escuelas de la comuna en donde se ha hecho sentir el flujo migratorio creciente (Ver Tabla nº1). El porcentaje de migrantes en la matrícula de las escuelas y liceos municipales de la comuna asciende al 13% (4.405) de los cuales un 31,8% se encuentra en condición irregular (DEM Stgo., 2016)^{5y6}. En este contexto, los establecimientos que tienen mayor población migrante son escuelas de enseñanza básica, llegando algunas a superar la matrícula de estudiantes nacidos en Chile (DEM Stgo., 2016). En cuanto a nacionalidades, la primera mayoría corresponde a la peruana (50,37%), siguiéndole la colombiana, venezolana, ecuatoriana, haitiana y boliviana (DEM Stgo., 2016).

⁵ Estos datos se encuentran en proceso de publicación en la Dirección de Educación Municipal de la comuna de Santiago y corresponden a un Diagnóstico sobre Interculturalidad en los establecimientos de la comuna, en el que participé durante mi Práctica Profesional en la Institución. El dato correspondiente a la situación irregular, se determina por la cantidad de alumnos/as que poseían a la fecha el *Rut 100*, una denominación interna del Ministerio de Educación para ingresar a estudiantes que no poseían Rut como ciudadanos/as chilenos/as.

⁶ El Diagnóstico sobre Interculturalidad de la Comuna de Santiago del año 2016, enfatiza en que " Cabe destacar que el porcentaje de matrícula migrante en las escuelas básicas, a pesar de representar un 26,2% de la matrícula total, no permite ver la situación particular que se da en varias instituciones de educación básica, donde cinco de estas tienen sobre un 40% de matrícula de estudiantes migrantes, y en dos de ellas esta población representa incluso más del 50%, a saber, las escuelas República de Colombia y República de Alemania" (Pág. 5).

Tipo de establecimiento	2014		2015		2016	
Liceos	655	3,3%	770	3,9%	1042	5,3%
Escuelas	2267	18,7%	2753	22,7%	3218	26,2%
Otras modalidades educativas	93	5,0%	92	5,0%	145	7,5%
Total Comunal	3015	8,9%	3615	10,8%	4405	13,0%

Tabla n°1. Extraída del Diagnóstico sobre Interculturalidad de la Comuna de Santiago del año 2016.

Se ha planteado que la matrícula migrante hoy está supliendo un déficit en la educación pública de la comuna, reactivando colegios que tenían por destino su cierre (Tijoux, 2013a).

Pese a que, por normativa, ningún colegio debe poner trabas en la admisión de migrantes, esto en la realidad no se cumple del todo, existiendo escuelas públicas sin migrantes y otras con gran cantidad de migrantes (pese a, por ejemplo, la cercanía de ambas dentro de la ciudad), lo que da cuenta de que efectivamente existen barreras de acceso en algunos establecimientos. Esto genera que existan algunas 'escuelas ícono' que toman fama por su apertura a aceptar niños y niñas migrantes, volviéndose nichos de investigaciones (Pavez, 2012a). A raíz de este fenómeno, la investigadora Lorena Suárez (2013) ha enfatizado en el sobre-estudio que se ha generado de esta realidad, precisamente la de niños/as principalmente de Perú y otros países andinos, concentrados en algunos pocos colegios de la Región Metropolitana. La academia estaría contribuyendo a la construcción de un cierto tipo de inmigración como una problemática social, la cual debe ser investigada y monitoreada desde las políticas públicas, fundamentando la idea de amenaza; y otra, que no lo necesitaría, como por ejemplo la migración europea o argentina. Esto a su vez se relaciona con la forma en que la propia sociedad chilena se auto concibe y a quienes considera -o no- como diferentes.

Las investigaciones han concluido la efectiva existencia de un racismo explícito en las instituciones (Benavides & Galaz, 2013; Pavez, 2012a, 2012b, 2013; Ramírez & Márquez, 2016; Salas, 2015; Tijoux, 2013a; Tijoux, 2013b; Hevia, 2009). Los principales argumentos tienen que ver con que la existencia de menosprecio, prejuicio y malos tratos, se anclan en características como el olor, la forma de hablar y el color de la piel, tanto por parte de los mismos compañeros, como de personas pertenecientes a la institución escolar. Una tesis de antropología social, realizada por Pía Hevia (2009) en la Escuela República de Alemania en la comuna de Santiago, también afirmaba la asociación de ciertos rasgos específicos al hecho de ser de 'raza negra': ser problemáticos, independientes, 'respondones' y mantener relaciones conflictivas tanto con sus compañeros como con sus profesores; además de asociarlos con valores como la libertad y lo contestatario (la fiesta, la rebeldía). A su vez, menciona que se podían ver otros valores asignados a 'lo indígena', presente en otros alumnos inmigrantes (provenientes de Perú y Bolivia principalmente), como aspectos de reserva y ensimismamiento (lo que se ha conocido como 'mutismo indígena'), los cuales, en cambio, son atributos valorados positivamente por el sistema educativo.

Así también, se documenta la existencia de un racismo implícito; es decir, prácticas, percepciones y sentidos comunes que tienden a no interpretarse e incluso a negarse como prácticas racistas⁷. Por ejemplo, en el caso de los niños peruanos, se ha identificado la existencia de un prejuicio latente en las formas de medir a los estudiantes de manera universalistas, en las cuales el bajo rendimiento escolar se entiende como pereza, dándose el caso de los 'niños problema', lo que da cuenta de una idea subterránea de asimilación en la cual el alumno que no se adapta, no sirve (Tijoux, 2013a). Otra investigación realizada con la niñez peruana en la comuna (Correa, 2013) se detiene en las expectativas de los profesores los cuales tienen una directa incidencia en sus estudiantes, su autoestima y su rendimiento. Éstos poseían una actitud de ambivalencia y compasión, valorándolos sólo en cuanto tuvieran una cualidad la cual se pudiera capitalizar para la escuela, como el deporte o la danza. Se ha destacado también el hecho de que las expectativas que los docentes poseen sobre los estudiantes inmigrantes tienen que ver con sus expectativas sobre su propia capacidad pedagógica (Navas & Sánchez, 2010; Salas, 2015). Asimismo, se documenta la existencia de un discurso 'igualitarista' que no reconoce la diferencia (Diez et. al. en Navas & Sánchez, 2010), lo que a la vez da sustento a la discriminación en cuanto se culpabiliza al comportamiento individual por el fracaso escolar. Esto se vincula también con lo mencionado en torno a la falta de herramientas de los profesionales para saber qué hacer en estos casos (Carrillo, 2014; Poblete & Galaz, 2007).

En este escenario, algunos estudios se han esforzado por poner sobre el debate la integración de la perspectiva infantil (Pavez, 2012a; 2012b; 2013; principalmente) y conocer qué es lo que sucede en cuanto a vivencia y construcción de identidades, señalando que existe un deber de resignificar su identidad (Suárez, 2010; Schwarz et. al., 2013), y aprender otra forma de ser niño/niña (Pavez, 2013). Para Tijoux (2013b) el hecho de no saber cómo serán acogidos en los espacios que frecuentan, mantiene a niños migrantes peruanos inseguros, lo que los obliga a controlar rigurosamente su Yo de todo lo que pueda traicionarlos. Muchas veces, pese a haber nacido en el país de acogida, el hecho de tener padres migrantes los hace ser reconocidos por la sociedad receptora como parte de esa colectividad que no alcanza a ser nacional.

Otro estudio sostiene que los/las niños/as entrevistados no poseían una opinión crítica de la educación que están recibiendo ni de las dinámicas de integración ya que el colegio constituye una forma de recibir beneficios materiales (útiles, uniforme, colación, interpretados como regalos), además de que estar en Chile para muchos significaba la esperada reunificación familiar (Benavides & Galaz, 2013; Stefoni, 2011b).

Escuela, Políticas Públicas e Integración Migrante en Chile.

No son pocos los autores que coinciden en que el Estado chileno ha construido su identidad sobre una homogeneidad imaginaria (Pavez, 2012a; Poblete, 2009; Tijoux, 2013a). El chileno se auto percibe como no mapuche y no peruano-boliviano (Larraín, 2001)⁸, (o, ni negro, ni indígena), lo que se reafirma y reactualiza en el currículum

⁷ Stefoni y Riedemann (2015) han trabajado esta dimensión implícita del racismo, utilizándolo en un liceo de la región metropolitana con población haitiana. Observaron que al interior del establecimiento existía una negación generalizada del racismo, a través de su minimización, utilización de eufemismos, justificaciones, o la calificación del racismo como una exageración.

⁸ (...) en 2004 un estudio de UNICEF indica que el 46 por ciento de las niñas y los niños de escuelas públicas considera que "una o más nacionalidades vecinas son inferiores a la chilena", opiniones que demuestran el sentimiento de "superioridad" chileno frente a los países limítrofes

académico a través de la importancia del patriotismo y los triunfos bélicos con los países vecinos.

La actual ley de Extranjería data del año 1975, y fue fundada bajo la premisa de la seguridad nacional de la dictadura (Stefoni, 2011) poniendo énfasis en el plano laboral como barrera de acceso a la residencia, razón de la irregularidad de muchos inmigrantes (Poblete et al., 2014). Durante los gobiernos seguidos a la dictadura se avanzó en algunas medidas accesorias sin llegar aún a reformular la estructura legal: ratificación de convenios internacionales sobre la protección de derechos a familias migrantes y prevención de la trata de personas, y promulgación de leyes sobre la protección de los refugiados.

En el año 2008 se emite una circular presidencial en la cual se definen ‘Lineamientos e Instrucciones para una política migratoria’, en la que se establecen marcos generales de acción para instituciones, con el fin de plantear a Chile como un país de acogida en donde se respeten los derechos humanos del migrante, garantizando su acceso a justicia, educación, salud y trabajo. Más tarde en el año 2015 se actualiza esta circular, llamando la atención el apartado en que se plantea a Chile como País Intercultural, reconociendo la heterogeneidad cultural que lo constituye.

El Ministerio de Educación por su parte, el año 2005 crea un decreto ministerial sobre el acceso, permanencia y ejercicio de los alumnos migrantes, volviendo a recalcar la obligatoriedad del acceso a la educación. Sin embargo, en cuanto a lo que sucede dentro del establecimiento, ésta se limita a referirse a que los reglamentos internos deben promover la buena convivencia y que las normas referentes al uso del uniforme deben flexibilizarse, como formas de disminuir las trabas y limitantes a la integración.

El año 2016 entra en vigencia la Ley de Inclusión, la cual hace un guiño al tema, especificando que el criterio étnico o cultural queda totalmente prohibido como justificación de cancelación de matrícula.

Los Gobiernos locales también han desarrollado estrategias para destrabar procesos burocráticos, articulándose con el Departamento de Extranjería para otorgar una matrícula provisional por falta de RUT a los niños/niñas en situación irregular (PADEM Municipalidad Santiago, 2015). En la Municipalidad de Santiago, en un convenio con el Departamento de Extranjería, se comenzó el año 2014 con un piloto del programa ‘Escuela Somos Todos’, el cual buscaba regularizar permanentemente la situación de los niños y niñas que estudian en los establecimientos públicos de la comuna y se encuentran en situación irregular o inestable (como lo es la matrícula provisoria). Debido al éxito que ha tenido su aplicación, se estableció a partir del año 2015 en todos los colegios públicos de la comuna, y hoy en día el Departamento de Extranjería ha planteado ampliarlo, realizando convenios con otros Municipios del país.

Las normas de organismos supra nacionales son el otro marco al cual las escuelas deben atenerse en cuanto a la población migrante en sus establecimientos. Figuras como la Organización Internacional de la Migración, o UNICEF funcionan regulando una especie de ‘régimen internacional de D.D.H.H.’ (Pavez, 2013), lo que pone a los Estados

ya sea por pasados conflictos bélicos (marítimos) y porque se atribuye al colectivo peruano, boliviano o ecuatoriano un mayor componente indígena (en Pavez, 2012).

en una contradicción frente a: la protección de sus fronteras, la dimensión económica que significa la demanda de mano de obra barata, y, la protección de derechos de personas provenientes desde más allá de sus límites geográficos.

En resumen, lo que se da en materia de educación y migración en el país ha sido catalogado por algunos como una 'Política de la no política' (Pavez, 2013; Stefoni, 2011), es decir, medidas orientadas a situaciones puntuales, gestos segmentados los cuales no cuentan con una coordinación interna y una perspectiva común sobre integración, reduciendo el fenómeno a un *problema social*, e ignorando la multiplicidad de dimensiones con las que cuenta la experiencia migratoria (Stefoni, 2011). Autoras como Pavez (2013) han catalogado el sistema escolar chileno como incapaz de ofrecer mecanismos de acogida eficientes al alumnado extranjero, dejando así toda la responsabilidad sobre la institución por sí sola, o derechamente el propio docente.

Es en ese contexto que algunas escuelas han desarrollado mecanismos propios para atender al nuevo escenario, habiendo algunas primeras intenciones por documentarlos. En la Región Metropolitana, éstos fueron recopilados por un estudio publicado el año 2016 y realizado por la Fundación para la Superación de la Pobreza (FSP), en el cual se detallan: programas de regularización de visas, grupos de autoformación docente, adaptaciones del currículum, y desarrollo de un nuevo vínculo con la comunidad.

Otras políticas institucionales concretas desarrolladas por las escuelas son: la asignatura 'Historia de Sudamérica'; actividades de exposición de la multiculturalidad y folclor como ferias gastronómicas, canto del himno de otros países, y presentación de bailes típicos; e incluso algunas medidas segregadoras, como la agrupación de migrantes en un mismo curso con la idea del apoyo mutuo (Riedemann & Stefoni, 2015), contradictoriamente a lo que se entiende por una experiencia intercultural e incluso identificada como una práctica que propicia la discriminación (Santos Rego, Cernadas, Ríos, & Moledo, 2014).

¿Cómo es la situación en otras latitudes?: Modelos, Políticas, e Iniciativas Internacionales para la Atención de la Diversidad Cultural.

Las instituciones educativas poseen distintos referentes sobre cómo desenvolverse en estos escenarios. En el ámbito educativo y de políticas públicas no son pocos los modelos que se han propuesto desde la academia, organismos internacionales e incluso movimientos sociales. Algunos, como los de integración e inclusión educativa, forman parte de la evaluación y crítica constante que se hace de la práctica pedagógica. Si bien ambos conceptos suelen confundirse en la implementación de programas (Blanco, 2006), hoy lo aceptado en el debate internacional es el enfoque inclusivo, lo que implica poner la atención sobre la institución educativa en su totalidad antes que en la educación especial para algunos (lo que se asemejaría más a la idea de la integración). No obstante, estas definiciones y consensos, así como los de multi e interculturalidad, también poseen variaciones por autor y país, lo que hace que en la práctica se vean semejanzas y mezclas de lineamientos y metodologías (Poblete, 2006).

Específicamente en Latinoamérica la influencia del modelo de interculturalidad –en teoría- ha sido más extendida, sin embargo, aplicándose comúnmente a la relación con los pueblos indígenas más que a la realidad migrante. Walsh (2009) hace una genealogía de las políticas educativas interculturales en América Latina, partiendo por las políticas interculturales bilingües de la década de los 80, centradas en la integración

del mundo indígena, con la participación del Estado y las ONG. A continuación, durante los años 90s se vive un período de multiculturalismo constitucional en línea con la modernización neoliberal, el cual se propone integrar a los grupos étnicos históricamente excluidos, considerando la condición pluricultural de las sociedades nacionales, esto se traduce en políticas educativas superficiales que tienden a reforzar los estereotipos y la *folclorización*, acomodando el discurso del reconocimiento y la diversidad. Por último, la autora argumenta que las políticas educativas emergentes del siglo XXI en América Latina han tomado dos rumbos en cuanto a la gestión de las comunidades escolares culturalmente diversas; por un lado, el de la línea del 'desarrollo humano integral', el cual descansa excesivamente en el individuo y en la integración de la diversidad para que no sea una fuente de amenaza o inseguridad; y por otro, una efectiva preocupación de crear universales interculturales nacionales, sin embargo con una atención aún centrada en la relación con lo indígena.

En línea con esto, si revisamos en la actualidad las políticas e iniciativas concretas desarrolladas en el plano internacional para abordar específicamente el tema de la migración, y la presencia de una diversidad cultural en el espacio escolar como su epifenómeno, podemos dar cuenta de un escenario no tan distante al de nuestro país. De hecho, un mapeo sobre políticas públicas hecho por la Organización de Estados Americanos (OEA) (2009), documentó que los países del continente en general no contaban con una política educacional específica para población migrante y dio cuenta que muchas veces la atención educativa de estos era subsidiaria de otras políticas compensatorias de educación.

Otro estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Nusche, 2009), rescata políticas (a) a nivel sistémico y (b) a nivel escolar para la educación de niños y adolescentes migrantes que han funcionado en países de la organización:

- (a) En el primero se destacan experiencias que buscan reducir la segregación escolar generada por la elección familiar de la escuela, como generar escuelas de buena calidad que se encarguen de captar población minoritaria o 'desaventajada' (casos en EEUU y Suiza), y otras maneras de informar mayormente a las familias inmigrantes para que realicen una mejor decisión, además de otros recursos que les permitan tomar esas decisiones (por ejemplo, transporte escolar gratuito hacia escuelas que se encuentran en barrios más aventajados socialmente). También está la intención de mitigar los efectos discriminadores que generan la separación de los estudiantes por habilidades, retrasando la edad en la que esta división se hace (casos en Finlandia, Suecia y Polonia). Y destinar recursos adicionales y mejorar la contratación y mantención de profesores a escuelas que suelen concentrar estudiantes migrantes.
- (b) En el segundo nivel, están las iniciativas desarrolladas particularmente por los establecimientos, las cuales: han recalcado la necesidad de que los programas de inmersión lingüística se hagan en los años de pre-escolar y primaria⁹, que

9 Un punto importante a considerar es la recomendación que se hace sobre la necesidad que los programas de inmersión lingüística no sean cursos especiales, sino que un proceso transitorio. Experiencias en Noruega y Suiza dan cuenta de que muchos niños inmigrantes tienen

estos programas estén ligados a los contenidos del currículum general, y de generar programas que integren también la lengua madre de los estudiantes. Se han desarrollado programas de formación docente (específicamente en EEUU), para mejorar las expectativas que los docentes proyectan en sus estudiantes. Además de múltiples experiencias en formación docente en las escuelas con significativos resultados en su propia confianza y el desarrollo de sus clases. En términos del involucramiento de las familias, se propone fortalecer ese vínculo a través de programas de visita al hogar, y la realización de actividades que involucren a los padres en el funcionamiento de la escuela.

Por su parte, el Instituto de Políticas de Migración, ha publicado diferentes estudios sobre las políticas en la Unión Europea que facilitarían la integración migrante en términos educativos, uno de estos (Essomba, 2014) se refiere a la red SIRIUS, la cual busca que aquellos países puedan compartir experiencias en políticas migratorias para la niñez y la juventud. Se hace un diagnóstico similar al nacional en cuanto a discordancia en el qué hacer en temas de migración y educación, y en efecto, se establece como uno de sus objetivos el superar las políticas fragmentadas y avanzar hacia una estrategia sistémica. Dentro de otro de sus objetivos se plantea el paso de un enfoque de integración a uno de inclusión; y finalmente, se plantea adoptar un enfoque comunitario, con el fin de consensuar expectativas con las familias y lograr una mayor cohesión social (Berger Sacramento, 2015). Todo esto teniendo como fin último el reducir la brecha entre estudiantes migrantes y sus pares nativos.

De aquí se observa que las interrogantes que hoy poseen las escuelas y liceos de la comuna de Santiago, son también parte un fenómeno global en torno al encuentro y reconocimiento de la diferencia en el espacio educativo, y nos llaman a mirar el proceso de respuesta a aquellas interrogantes, con una mayor profundidad analítica.

dificultades para salirse de aquellos cursos especiales e insertarse en las clases principales (OCDE, 2009).

Problema de Investigación: Hacia un entendimiento de la Escuela y su desenvolvimiento en contextos de diversidad cultural

Chile se encuentra en un nuevo escenario migratorio el cual se ha intensificado significativamente en pocos años, y la comuna de Santiago resulta un escenario especialmente importante en cuanto a concentración de población migrante, y por tanto foco de diversos estudios. Particularmente algunas escuelas públicas de Santiago Centro han llamado la atención por la composición multicultural de sus aulas, sin embargo, en cuanto a la inclusión efectiva de estos estudiantes migrantes, ha quedado de manifiesto que el panorama es deficitario. Las vivencias de racismo y discriminación en las escuelas no constituyen casos aislados, dando cuenta de una estructura reacia a acoger a los extranjeros, y más aún, una institucionalidad que no sabe aún cómo abordar la diversidad cultural generada con su presencia.

Uno de los principales hallazgos en las investigaciones revisadas, tiene que ver con una actitud homogeneizante por parte de las escuelas (Benavides & Galaz, 2013; Pavez, 2012a; Poblete, 2009). Ésta supone un discurso que aboga por la igualdad de trato entre todos los estudiantes, pero negando las diferencias. Esto puede asociarse a que el espacio diverso muchas veces es significado como un problema a enfrentar y no como una veta de nuevas posibilidades de enseñanza, estableciendo la igualdad como la única forma de buen trato e integración (Benavides & Galaz, 2013).

No obstante, otro fenómeno hallado es el de la *folclorización* dentro de los establecimientos (Hevia, 2009), en donde se promueve la visibilización de la diferencia a través de actos que espectacularizan los rasgos culturales (las llamadas *ferias multiculturales*), y el sentimiento de pertenencia nacional (canto de diferentes himnos nacionales). Como plantea Natalia Salas (2015), en general la implementación de lo intercultural ha quedado confinada a un acto donde se muestran las diversas expresiones culturales presentes en la escuela, pero no al trabajo con las creencias y actitudes que subyacen la inclusión de la diversidad.

Considerando lo anterior, podemos dilucidar una especie de contradicción en cómo abordar la diversidad cultural en el espacio escolar, que transita entre la homogeneización y la folclorización de la diferencia. Así mismo, autores (Hevia, 2009; FSP & IMECH, 2016) han enfatizado en la falta de un hilo conductor que agrupe y dé coherencia a las distintas iniciativas en una política institucional, municipal o estatal. Esto se relaciona también con la necesidad de un reconocimiento de conceptos útiles y definiciones consensuadas para guiar la acción de las escuelas (FSP & IMECH, 2016), y, un proceso de reflexión y autoformación sobre cómo gestionar el escenario de la diversidad.

Ante la falta de políticas públicas y directrices claras, la responsabilidad de lo que sucede dentro de la escuela queda en manos de la propia institución y su capacidad de gestión, o bien, de los docentes en el propio aula, muchas veces no estando preparados (Poblete, 2014; FSP & IMECH, 2016; Carrillo, 2014). La nueva realidad migrante ha supuesto desafíos y transformaciones en estas instituciones escolares públicas que no han cerrado las puertas a la admisión de esta población. En ese contexto, han ido desarrollando estrategias para abordar el escenario de diversidad cultural con más y menos preparación y reflexión al respecto. Si bien existe una cantidad concluyente de investigaciones en las escuelas de la comuna que ilustran las condiciones en las que se

están integrando los/las estudiantes migrados/as; aún hay vacíos y desorientaciones sobre cómo la escuela como institución puede reconocer y adecuarse a las nuevas dinámicas. En esta línea, la batería de recomendaciones para las políticas públicas en contra del racismo¹⁰, insta a revisar los distintos mecanismos mediante los cuales los establecimientos educativos se están adecuando para responder a las dinámicas contemporáneas en el contexto de la inmigración y la interculturalidad.

Siguiendo esa dirección, y considerando el panorama de desorientación ante la multiplicidad de marcos de referencia, se plantea a continuación una investigación que centra su foco en aquel proceso de generación de respuestas por parte de las instituciones. Esto con el fin de comprender las condiciones en que se están generando aquellas adecuaciones necesarias, y hacia dónde se dirigen las estrategias que se proponen.

En otras palabras, se hace necesario profundizar el análisis sobre qué se está generando desde los colegios y cómo se está generando, para avanzar hacia una mayor reflexión sobre las formas de inclusión social que se ofrecen en los contextos locales hacia la comunidad inmigrante. Esto considerando además, el hecho de que la escuela no es una institución monolítica que reproduce políticas gubernamentales (H. Giroux, 1983; Grinberg, 2011), sino que es un espacio compuesto por diversos actores posicionados desigualmente, que se ven interrogados de distintas formas por la nueva realidad migratoria, y poseen distintas herramientas para impulsar acciones en este ámbito.

Para resolver estas interrogantes, y hacer una caracterización integral que nos permita identificar cómo se conjugan todos estos elementos que juegan parte en el desarrollo de iniciativas, tanto exitosas como criticadas, que hoy se están proponiendo en los establecimientos frente al tema migrante, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

En el contexto del aumento progresivo de la matrícula migrante en los establecimientos públicos de la comuna de Santiago, ¿Cuáles son las características de las estrategias propuestas e implementadas desde los establecimientos de Santiago para la gestión de la diversidad cultural?

Esto implica saber qué ámbitos han sido más desarrollados dentro de las iniciativas; comprender el contexto en el que son planteadas; saber en qué dirección están siendo orientadas; y las resistencias que dentro de las escuelas puede suponer su planteamiento.

Resulta pertinente plantear una investigación que ponga el foco en la escuela y cómo se piensa a ella misma en el nuevo entramado cultural, como institución crucial de la sociedad de acogida. Sociedad en la cual -fuera de las paredes de la escuela- la desigualdad, el racismo y la discriminación siguen teniendo expresiones cotidianas y estructurales no sólo en cuanto a la convivencia de naciones distintas¹¹. Se entiende

¹⁰ Creada por el Proyecto FONDECYT Regular N°1130203 "Inmigrantes 'negros' en Chile: prácticas cotidianas de racialización/sexualización" de la Facultad de Sociología de la Universidad de Chile.

¹¹ En la "Primera Consulta Ciudadana sobre la Discriminación en Chile" realizada por el Gobierno de Chile el año 2013, se menciona como principales razones por las cuales las personas han discriminados a otros/as la 'Apariencia Personal', con un 46%; en segundo lugar, aparece la

entonces que la escuela es el espacio vital de integración a la sociedad (Pavez, 2013) y expresión también de ésta (Poblete, 2006)¹². En ese sentido, pensar una educación para la diversidad no tiene que ver sólo con la integración de las/los sujetos migrantes a la sociedad de acogida, sino también con pensar críticamente el cómo el conjunto de nuestra sociedad chilena se relaciona con la diferencia.

B.- Objetivos

Objetivo General: Caracterizar las estrategias propuestas e implementadas desde los establecimientos públicos de Santiago para la gestión de la diversidad cultural, en el contexto del aumento progresivo de la matrícula migrante.

Objetivos Específicos:

1. Identificar los ámbitos que han sido mayormente trabajados en la gestión de la diversidad cultural, a través de una caracterización general de las iniciativas desarrolladas en los establecimientos públicos de la comuna.
2. Describir el contexto en el que se enmarcan las estrategias planteadas, a través de los discursos de los diversos estamentos de los establecimientos públicos de la comuna.
3. Caracterizar las valoraciones y referentes teóricos y prácticos sobre la gestión de la diversidad cultural, que poseen los diversos estamentos de los establecimientos públicos de la comuna.
4. Identificar tensiones y resistencias para llevar a cabo determinadas estrategias de gestión de la diversidad cultural, a través de los discursos de los diversos estamentos de los establecimientos públicos de la comuna.

“Ideología u opinión política” con un 28% y en tercer lugar la “Nacionalidad” con un 25%. Los menores de 18 años contestaron que han sentido discriminación principalmente ‘Por otros compañeros de trabajo o estudio’.

¹² Además de ser el espacio de regularización de la condición migrante (Mardones, Donoso, & Contreras, 2009), y la institución de vínculo con el Estado más permanente y cotidiano para las familias (Fundación Superación de la Pobreza & IMECH, 2016; Hevia, 2009)

C.- Del Objeto de Estudio al Trabajo de Campo: La mirada epistemológica y la experiencia metodológica.

El Objeto de estudio y cómo abordarlo

La presente investigación propone abordar desde una perspectiva antropológica, las formas en que diversos actores de un conjunto de instituciones se relacionan -y proponen acciones para relacionarse- con la diversidad cultural. Se busca analizar los componentes que intervienen en un fenómeno social, a través de la interpretación de la experiencia y perspectiva de los propios participantes. Estas consideraciones fundan la construcción del objeto de estudio (las *estrategias –propuestas e implementadas- para la gestión de la diversidad cultural en la escuela*), y justifican las decisiones tomadas para aproximarse a éste, en este caso, la metodología cualitativa.

Según lo formulado por Canales (2006), al plantear una investigación de tipo cualitativa, se abandona la pretensión de objetividad -como propiedad de una observación desde afuera, para indicar al objeto-, y se asume el postulado de la subjetividad como condición y modalidad constituyente del objeto, que observa desde sus propias distinciones y esquemas cognitivos y morales. En este caso a través del trabajo de campo se accede a discursos que refieren a acciones: lo que *dicen que hacen* (o *dicen que van a hacer*). En otras palabras, se trata de alcanzar la estructura de la observación del otro, su orden interno, en el espacio subjetivo-comunitario, como sentidos mentados y sentidos comunes (Canales, 2006).

Ahora bien, es necesario detenerse en esta distinción entre la aproximación objetivista hacia la realidad, y la subjetivista, con el fin de desanclarla de una comprensión dicotómica o reduccionista, y, además, porque se encuentra en el centro de cómo se va a entender aquí el objeto de estudio llamado estrategia.

Canales (2006) mencionaba la subjetividad de la metodología cualitativa en tanto propiedad constituyente del objeto de estudio. Este, sin embargo, puede -ya habiendo asumido un enfoque cualitativo- aún entenderse desde una perspectiva objetivista o subjetivista. Para Bourdieu, la distinción entre objetivismo y subjetivismo, establece una división entre, por un lado, una búsqueda de regularidades, estructuras y una primacía de lo colectivo (es decir, explicar la estructura de observación del sujeto en base a ellas); y por otro, explicar la misma dándole relevancia a los aspectos relacionados a los individuos, la conciencia y las voluntades humanas (Corcuff, 1998; en Wilkis, 2004).

Bourdieu intenta posicionarse en un punto en el que no se ignora la interacción de ambas dimensiones, estructura y agencia, en concordancia con su visión *estructuralista constructivista*. A saber:

(En Bourdieu) El reconocimiento de la existencia de estructuras objetivas e independientes de la conciencia y voluntad de los sujetos que orientan sus acciones o representaciones es acompañado por la preocupación de la génesis social de los esquemas de percepción, pensamiento y acción, así como de las instituciones sociales, grupos y clases. (Wilgis, 2004:122).

De esa preocupación nace el concepto de estrategia, que va a considerar la estructura en la que operan los agentes, sin explicar a los segundos por lo primero. Y también, a los agentes que toman decisiones en determinados contextos, sin caer en la concepción liberal del individuo de la elección racional. La noción de estrategia, funciona con las

nociones de *habitus*, *campo* y *capitales*, y me permite aquí poder contar con un marco analítico que permita comprender a los sujetos en un entramado complejo en el cual poseen diversas formas de actuar y referentes normativos y morales de cómo abordar la diversidad cultural ('*habitus*'), y también condicionantes que supone el campo escolar para elaborar iniciativas en ese ámbito (entendiendo 'campo' como el espacio o contexto estructurado desigualmente según la distribución de 'capitales' sociales, culturales, o económicos).

Específicamente en el campo de la antropología, Grimson (2011) repara en lo mismo al tratar el concepto de una cultura corporizada en los sujetos que no constituye una realidad objetiva, medible e inmutable; pero que tampoco es totalmente subjetiva e individualmente construida. Su propuesta 'postconstructivista' refiere a que existe una realidad intersubjetiva en la cual los sujetos se desenvuelven, situados y determinados por sus condiciones (o como dice Canales: el espacio 'subjetivo-comunitario'). El concepto de Estrategia de Bourdieu no deja de ser desarrollado con cierta incomodidad (Wilkis, 2004), porque intenta reparar en aquél difícil equilibrio que pretende superar el conflicto agencia/estructura. Esta reflexión se encuentra en el centro del concepto que compone mi objeto de estudio y me permite situarlo epistemológicamente, con el fin de tener en cuenta tanto la naturaleza de éste, como la relación que como investigadora establezco con él, en coherencia con las decisiones metodológicas que se van adoptando.

El Grupo Focal y la sistematización de documentos para abordar las estrategias.

Para caracterizar las estrategias que son propuestas e implementadas desde los establecimientos educacionales de la comuna para la gestión de la diversidad, se utilizó la técnica de producción de la información llamada *grupo focal*, en complemento con la *sistematización de documentos institucionales*.¹³

Algunas de las estrategias que comprende este estudio ya han sido implementadas en los establecimientos, por lo que fueron abordadas a través de:

- Las implementaciones documentadas a través de mecanismos formales de estas instituciones públicas (*Fichas de Buenas Prácticas de Inclusión e Interculturalidad*).
- Los discursos de los agentes que permitieron acceder a una descripción más profunda de aquellas acciones.

Son estas estrategias – las ya implementadas-, las que se analizan a través de la *sistematización de documentos* que han sido recopilados en el marco de los programas de educación y migración impulsados desde la Dirección de Educación Municipal de la comuna (D.E.M.), los cuales tienen el fin de llevar un diagnóstico de la situación general en torno a los temas de inclusión e interculturalidad. Los documentos comprenden a la totalidad de los establecimientos de la comuna, y otorgan detalles de las iniciativas que han desarrollado en el marco de la inclusión de estudiantes migrantes. Esto permite hacer una caracterización general para identificar los ámbitos que más se han trabajado desde las instituciones en términos de inclusión migrante.

¹³ La forma tipo de la Ficha, así como también la pauta que se usó para los grupos focales, se encuentra en el Anexo n°1 y 2.

Sin perjuicio de esto, los discursos de los actores en juego fueron la principal forma de caracterizar las diversas estrategias tanto desarrolladas, como las que aún son tan solo propuestas. De esta manera, se accedió a sus características y pormenores; es decir: a su contexto; las valoraciones y referentes que se utilizan en su propuesta; y, las tensiones y resistencias que emergen en el proceso de proponer e implementar.

Estos discursos fueron abordados a través de la técnica de *los Grupos Focales*, los cuales son dispositivos de reproducción del discurso o sentido común, en los cuales el investigador calla para posibilitar la constitución de un grupo a través del despliegue de su texto común (Canales, 2006). El grupo focal está compuesto por personas que no conforman un grupo social en la realidad, que no se conocen entre ellas y que tiene diferentes posiciones (en este caso diferentes instituciones) (Canales, 2006).

La elección del grupo focal como técnica de producción de datos, tuvo que ver también con que, más que opiniones, se buscó acceder a la acción o agencia (estrategias), y a la intencionalidad de esa acción y sus preconcepciones o *patrones básicos que orientan la acción*¹⁴ (Canales, 2006). En esta línea Canales (2006) deja claro que en esta técnica el grupo está:

Focalizado, como palabra centrada en la experiencia vivida, entendida directamente como la representación o comprensión que tiene el sujeto de lo que hace, hizo o hará, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición de contextos; en suma, un esquema observador, un programa de un sujeto actor, o lo que es igual, de un sujeto en situación (pág. 278).

Con esto en consideración, se realizaron siete grupos focales divididos por estamento, con el fin de abordar la institución escolar no como una estructura monolítica de reproducción de pautas culturales hegemónicas, sino que como un espacio con múltiples actores (Giroux, 1987) los cuales, si bien muchas veces no forman parte de la toma de decisiones, forman parte de la interacción cotidiana con los demás integrantes, y configuran formas de relacionarse. Estos son:

- 1.- Cargos Directivos (directores, inspectores generales, directores de unidad técnica pedagógica, y otros integrantes de los consejos directivos de los establecimientos).
- 2.- Asistentes de la educación profesionales (Asistentes sociales y psicólogos principalmente).
- 3.- Asistentes de la educación técnicos o auxiliares de aseo.

¹⁴ En este sentido, el Grupo Focal es especialmente útil para el estudio de “racionalidades” o lógicas de acción en un colectivo determinado y respecto a un campo práctico determinado, porque permite la comprensión de la acción, al interpretarla desde la perspectiva del actor que la realiza. **No es por tanto una técnica apta para el estudio de las opiniones, como en el caso de los grupos de discusión.** (...) *Por ello no genera discusiones. Sin embargo, lo que produce es un conjunto de relatos de experiencias, de varios individuos y en varias dimensiones. (...) En otros términos, se trata de conocer las disposiciones que asumen los actores en tales órdenes de acciones, a partir de sus comprensiones de lo que es real y posible allí; comprensiones que resultan de sus observaciones de las relaciones que, como sujetos, establecen con el mundo.* (Canales, 2006:279,280)

4.- Profesores/as.

5.- Apoderados/as.

6.- Estudiantes de Escuelas.

7.- Estudiantes de Liceos.¹⁵

En relación con la elección de la técnica de producción de datos es preciso decir que uno de los objetivos de investigación se centra en las tensiones y resistencias que las estrategias enfrentan al momento de ser implementadas/propuestas. Estas tensiones y resistencias se plantean como presentes en el campo escolar, y por lo mismo, se va a acceder a ellas a través de su descripción en los discursos de los agentes escolares. En otras palabras, no se trata de observarlas *entre ellos/ellas* durante las conversaciones focalizadas (aunque, como mostraré, sí existieron debates y tensiones que pudieron observarse directamente entre los participantes, en torno a cómo y hacia dónde orientar las prácticas para la gestión de la diversidad).

Muestra

El universo poblacional que abarca esta investigación son los 44 liceos y escuelas públicas de la comuna de Santiago. Se seleccionó una *muestra estructurada* para la realización de los grupos focales, la cual busca representar una red de relaciones de modo que cada participante puede entenderse como una posición en una estructura, teniendo la misma forma que su colectivo representado (Canales, 2006). El criterio para elegir a los participantes es el de mayor diversidad, cada participante es distinto a los otros, y representa una perspectiva diferenciada. Para lograr esto se eligieron dos criterios para asegurar que los participantes pertenecieran a establecimientos con diferentes dinámicas escolares. En primer lugar, se consideró el ciclo de formación al cual corresponde el establecimiento, lo que supone diferentes proyectos educativos. Y en segundo lugar se introdujo un criterio que refiriera al tema de la investigación. Los criterios seleccionados fueron:

- **Educación Básica o Educación Media.** Para guardar proporción con la composición del universo poblacional de Liceos (17 en total) y Escuelas (26 en total), se consideraron 4 liceos y 6 escuelas.
- **Cantidad de Población Migrante.** Para definir este criterio se usaron los porcentajes de población migrante en los establecimientos¹⁶. En el caso de las Escuelas, la máxima cantidad de estudiantes migrantes llega aproximadamente al 50%, por lo cual se definió como 'Alta Población Migrante' aquellas escuelas con más de un 25% de matrícula compuesta por estudiantes migrantes, y como 'Baja Población Migrante' los que estuvieran bajo ese porcentaje. En el caso de los Liceos, la máxima cantidad de estudiantes migrantes llega aproximadamente al 20%, por lo cual se consideró como 'Alta Población Migrante' los que

¹⁵ Se considera una instancia diferenciada según establecimientos básicos y secundarios para efectos prácticos de la interacción en edades y ciclos de formación distintos, y porque ambas instituciones suponen distintas dinámicas y márgenes de acción para estos actores.

¹⁶ Datos extraídos de los datos de la Dirección de Educación de la Municipalidad de Santiago del año 2015.

estuvieran por sobre el 10% de matrícula migrante y 'Baja Población Migrante' los que estuvieran bajo esa cantidad.

Se contactaron 10 participantes para los grupos focales, uno por cada establecimiento.

A continuación, se presenta la tabla muestral que ilustra lo descrito anteriormente:

ESCUELAS (entre 5 y 6 participantes)		LICEOS (entre 3 y 4 participantes)	
Alta Población Migrante (>25%)	Baja Población Migrante (<25%)	Alta Población Migrante (>10%)	Baja Población Migrante (<10%)
3 Escuelas	3 Escuelas	2 Liceos	2 Liceos

Tabla nº2: Muestra para Grupos Focales de según Establecimientos Educativos Públicos de la Comuna de Santiago (Elaboración Propia).

Experiencia y reflexiones en el trabajo de campo

El trabajo de campo correspondiente a esta memoria de título se realizó durante el año 2016 al alero de la Dirección de Educación Municipal de la comuna de Santiago (en adelante, D.E.M.). Esta institución es el organismo central a cargo de todos los establecimientos educacionales públicos de la comuna, tanto escuelas, liceos, como establecimientos para comunidades específicas (Ejemplo: Escuela de Sordos, Escuela Penitenciaria). Desde allí se realizó el contacto con los colegios que fueron invitados a participar en los distintos grupos focales, y se recopiló el material a sistematizar. Este último consistió principalmente en unas *Fichas sobre Buenas Prácticas de Inclusión e Interculturalidad* en las cuales los establecimientos detallaban las actividades, programas y políticas desarrolladas para estos fines, poniendo principal atención en la población migrante. En éstas también se detallan aspectos como: el año en que comienza a hacerse presente el estudiantado migrante en la matrícula del colegio y las actividades que se pretenden implementar en el tiempo próximo. Junto con estas fichas, se utilizó información documentada por la institución la cual me permitió caracterizar el escenario migratorio en los establecimientos de la comuna, con el fin de orientar el proceso de producción de datos.

Los grupos focales, no obstante, fueron la mayor fuente de información que utilicé para la investigación¹⁷. Para éstos, se contactó desde la D.E.M. a los/las directores/as de cada establecimiento para invitarlos a participar del estudio. Debido a las formalidades que se estaban asumiendo al momento de hacer el estudio desde esta institución, y por la capacidad de gestión que requería movilizar a personas de todos los estamentos, fue necesario que los/las directores/as hicieran el vínculo con las personas del establecimiento a quienes les interesaría participar. Este tipo de llegada con los participantes de los grupos focales, es decir, ser contactados a través de su empleador o superior, implicó tener mayor consideración en la relación con los mismos, para asegurar la confidencialidad y anonimato de las opiniones vertidas.

¹⁷ En el Anexo nº3 se encuentra parte del archivo fotográfico de la realización de los grupos focales.

Para esto se extendió un consentimiento informado, el cual compromete a la investigadora con que la participación no les traerá consecuencia alguna con sus compañeros/as de clase, trabajo, su empleador/a u cualquier otro/a; y reconoce la autonomía y voluntariedad en la participación, respetando la libertad de el/la participante de cambiar de opinión e interrumpir el proceso cuando estime conveniente (Para ver el Consentimiento Informado, dirigirse al Anexo nº4). Este consentimiento fue entregado y explicado a cabalidad antes de comenzar los grupos focales, con el fin de aclarar todas las dudas en torno a él. Es bueno recalcar que, debido a la forma en que se contactaron y la voluntariedad en la participación, los participantes de los grupos focales van a tender a ser las personas que, o bien, están interesadas en estas temáticas, o, las que dentro de los establecimientos se les adjudica un papel más cercano a los temas de diversidad cultural. Esto no constituyó regla en la experiencia de campo, pero sí en ocasiones se da cuenta de que las opiniones dentro de las instancias de conversación, poseían una perspectiva que podríamos catalogar como *más abierta, progresista o crítica*, en relación con lo que -ellos mismos describían que- se veía en sus instituciones. Esto es identificado y utilizado al momento de hacer el análisis, y pese a que en variadas ocasiones la propia autopercepción de los participantes tiende hacia su condición de *agentes de cambio* en sus instituciones, esto no implicó que se dejaran de observar contradicciones, confusiones en el uso de conceptos, propuestas asimilacionistas, y otros elementos que describiré durante los capítulos.

De un total de 10 escuelas y liceos contactados, los asistentes en promedio alcanzaron a ser 7 u 8. Siendo el de apoderados/as el más difícil de coordinar debido a su vínculo no laboral con los establecimientos, esto implicaba fijar un momento de su tiempo libre para el encuentro, lo que no sucedía con los/las demás participantes los/las cuales asistían durante su jornada laboral y escolar, con la debida autorización de la institución. Fue, sin embargo, el grupo focal de los/las estudiantes de liceos el que tuvo mayores dificultades en su concreción debido a las contingencias sucedidas como tomas, paros y vacaciones de invierno, teniendo que realizarlo en dos ocasiones distintas, ya que en la primera sólo asistieron dos estudiantes de un mismo liceo.

Uno de los aprendizajes que tuvo que ver con el proceso de realización de los grupos focales, es que éstos constituyen una técnica de *producción* – y no recolección- de datos, en el sentido de que la propia investigadora va a generar las condiciones para asistir a la reproducción de los discursos que está buscando. Es una instancia que está planificada y guiada por la investigadora, siempre considerando que la metodología no es simplemente la práctica por la cual se llega a los datos, sino que a la vez lo que es producido va a ser determinado por su modo de producción (Canales, 2006). En ese sentido, la elaboración de la pauta o cuestionario fue fundamental para las cualidades de los resultados arrojados, éste estuvo inspirado en los objetivos específicos y se dividió en dos instancias generales. Primeramente se realizó un recorrido en torno a la pregunta: *¿Cómo entendemos la diversidad cultural en nuestros establecimientos?*, la cual se abordaba a través de las preguntas sobre *qué era la diversidad cultural; en qué se hacía ver; cómo interactuaba esa diversidad cultural en el colegio; si había supuesto desafíos o –incluso- problemáticas en el mismo; cómo la escuela se relacionaba con ella;* entre otras, que se ocupaban de que se abordaran todos los ámbitos de intervención (admisión y visión de la escuela; convivencia; comunitario/familiar; curricular; participación estudiantil; docentes y su formación, etc.) y que guiaban la discusión según los temas que se volvían más relevantes para el grupo. Por ejemplo,

en la mayoría de los grupos focales se trabajó el concepto diversidad cultural como una problemática más amplia que la referida a países diferentes, siendo el caso del grupo focal de los apoderados uno en que la discusión se centró constantemente en la discapacidad y casos particulares de salud, como parte de la diversidad.

La segunda instancia estuvo guiada por la pregunta: *¿Cómo se debería gestionar la diversidad cultural en la escuela?* Con la cual se transitó hacia un plano más ideal, con el fin de buscar, por un lado, los referentes en torno a lo que debería hacerse para la gestión de la diversidad cultural, y por otro, a las resistencias o tensiones que emergían al momento de discutir por qué las condiciones no resultaban de esa manera ideal. Por ejemplo, en el grupo focal de Cargos Directivos estuvo principalmente centrado en los *topes* con que se encontraban para hacer de sus colegios, instituciones realmente inclusivas, con atribuciones a factores macro sociales y trabas burocráticas.

El *sujeto en situación* que se busca en el grupo focal, estuvo dado principalmente por el contexto escolar, y la selección de los estamentos como factor clave en los discursos analizados. En el caso del grupo focal compuesto por Auxiliares de Aseo y Paradocentes, los discursos se centraron en la propia experiencia en cuanto a discriminación laboral y socioeconómica que habían vivido, además de vivencias en torno a las dinámicas que tenían los/las estudiantes en contextos fuera de la sala de clases, en donde las figuras de autoridad clásicas (como profesores o cargos directivos) no se encontraban presentes.

Todas las instancias tuvieron una duración de entre una y dos horas (las cuales fueron grabadas en audio para su posterior análisis), siendo el de Cargos Directivos el más largo. Esta instancia fue también el que tuvo mayores dificultades para generar una conversación fluida, ya que los participantes tendían a tener opiniones formadas a priori sobre las temáticas, y, sus discursos y reflexiones propias, junto con posicionarse en una actitud más demandante o de denuncia hacia la institución desde la cual se investigaba (D.E.M.), guiaban la conversación en mayor medida que la interacción y discusión entre ellos/as.

Otro estamento que destaca por sus particularidades fueron los referidos a los estudiantes de básica y media, éstos eran los únicos grupos focales que se posicionaban desde una mirada *no adulta*, en el sentido de que muchas veces son considerados como simples beneficiarios de cualquier iniciativa o programa de gestión de la diversidad cultural. Éstos, sin embargo, tenían una opinión formada de las falencias que tiene la institución para responder al nuevo escenario migratorio, y, sobre todo, claridades sobre hacia dónde debiera avanzar la escuela en estas temáticas. En general, los discursos estaban caracterizados por la relación de simetría con sus compañeros/as migrantes. Sobre la participación de menores de edad, cabe destacar que fueron planteadas dos instancias separadas considerando la etapa escolar cursada, y en ambos casos se extiende un asentimiento informado en un lenguaje didáctico, además de un consentimiento informado para el/la apoderado/a informándole sobre las características y finalidades del estudio.

D.- Técnicas de análisis de la información y estructura de los resultados

Para el análisis de la información producida se utilizó el Análisis de Contenido, entendido ampliamente como aquel proceso por el cual el investigador construye una interpretación de un texto a través de una técnica específica. Según Ruiz Olabuénaga (2003) el análisis cualitativo de contenido enfatiza en la captación de significados y puntos de vista emic, y supone que el contenido está localizado fuera del texto, el cual lo define y revela su sentido.

Si bien el análisis es un proceso constante durante toda la investigación, hay dos procedimientos específicos que podemos identificar aquí como la forma en que se elaboraron los resultados que constituyen los capítulos. El captar este significado inscrito en el texto producido en los grupos focales, requiere, en primer lugar, una selección de la información que se va a utilizar. Para esto, Andreu (2000) plantea un 'muestreo', el cual se orienta a la selección de aquellas unidades de registro que garanticen mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información. En este caso, la selección de la información fue guiada por estos principios, poniendo especial atención en la naturaleza de la técnica de producción de los datos: En cuanto a la cantidad, fue imperante reconocer la contingencia que operaba en cada grupo focal en particular y en relación con los otros grupos focales (qué tanto se repetían las referencias a uno u otro concepto o fenómeno, y, qué tan compartidas eran esas intervenciones). Por ejemplo, en algunos grupos focales, tuvieron que distinguirse aquellos discursos individuales que se posicionaban recurrentemente y con bastante desarrollo, para que no se sobre-representara una mirada dentro del grupo. Así también, fue fundamental al momento de comparar entre grupos focales, identificar lo que caracterizaba a cada estamento en sus discursos, lo que a la vez determinaba la riqueza de la información producida (qué tan importante era para ellos, y qué tan importante era en relación con el foco de análisis teórico que se había escogido).

A través del análisis, se pudo constatar que los estamentos se referían con distinta cercanía y distinta propiedad, a los sucesos que describían de sus contextos escolares. Por ejemplo, el grupo focal compuesto por docentes se caracterizó por un tratamiento crítico y un ímpetu problematizador de las formas en que se trata la diversidad cultural en la escuela; y en el caso de los apoderados/as se le da más importancia a las condiciones materiales mínimas y urgentes para que se desarrolle la práctica educativa; así también, en el caso de los asistentes de la educación del área psicosocial, hay más desarrollo de la problemática de la inclusión y la vulnerabilidad, por ser temáticas con las que trabajan desde su rol como profesionales. En general, cada estamento se posicionaba desde su propia capacidad de acción dentro de sus instituciones escolares.

En segundo lugar, está el proceso de 'codificación' de la información seleccionada. Hay muchas formas de codificación en el análisis de contenido, y Andreu (2000) describe tres:

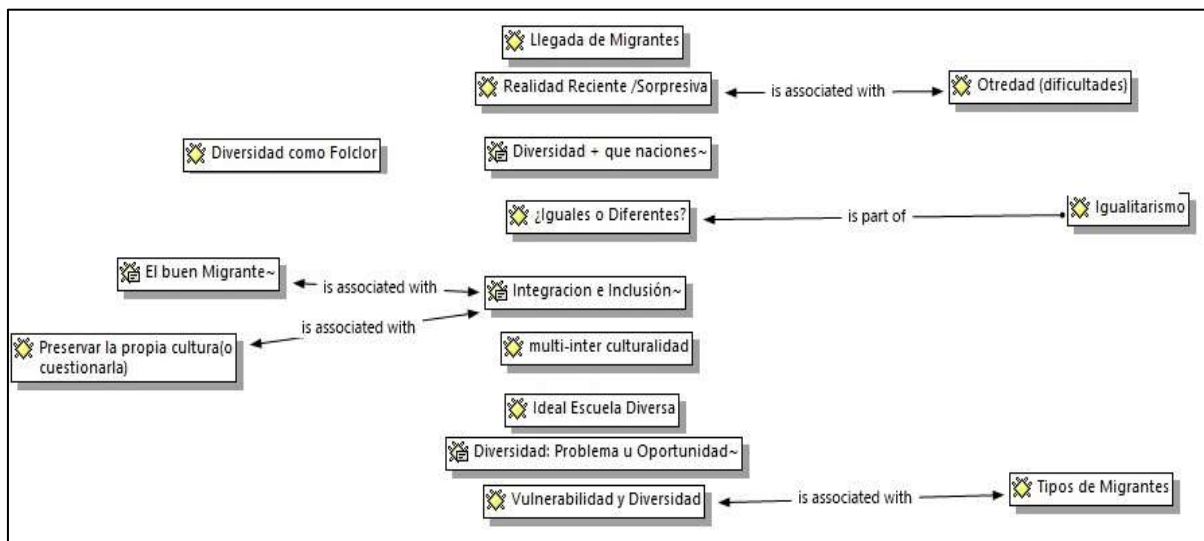
- A) Inductiva: Una manera de codificar inductivamente es la de zambullirse en un documento o situación para identificar los temas o dimensiones que parezcan relevantes.
- B) Deductiva: El investigador recurre a una teoría e intenta aplicar sus elementos centrales dimensiones, variables, categorías...

C) Mixta: Con frecuencia, sin embargo, pueden efectuarse las dos estrategias alternativas sin dificultad (p. 26).

En mi caso, tenía, por un lado, los conceptos y dimensiones teóricas que dialogaban directamente con los objetivos de investigación (el concepto de Estrategia de Bourdieu), y por otro, me enfrenté al texto buscando inductivamente elementos según los criterios de calidad y cantidad ya mencionados. Las categorías inductivas fueron básicamente las que permitieron condensar el texto en ideas, para después poder ordenarlas, esquematizarlas y ver sus relaciones. Para esto último, fue fundamental la dimensión teórica. En otras palabras, el proceso inductivo y deductivo se encontraron a medio camino, al momento de idear la presentación de los resultados. Por último, la validación de ese procedimiento siguió las siguientes orientaciones:

(..) la comprobación de que se ha localizado, al menos tentativamente, el núcleo neurálgico y central del fenómeno que se quiere estudiar. (...) Se ha de comprobar que se haya formulado una selección condicionada de focos temáticos, textos y situaciones por su valor estratégico para conferir información. (Andreu Abela, 2000, p. 26)

El texto que compone los resultados de investigación está estructurado según los resultados del análisis en base a las categorías, tanto inductivas y teóricas. Las primeras fueron ordenadas según las segundas, creando un tronco de argumentación central, donde ubiqué a los códigos con más importancia (según calidad y cantidad). Los de menor importancia, fueron ubicados como accesorios o complementarios a esta argumentación central¹⁸ (Ver cuadro nº1).



Cuadro nº1: Mapa de relaciones Atlas Ti: Tronco argumentativo de categorías relevantes, junto a categorías complementarias referentes al capítulo nº1 de los resultados de investigación.

Dentro de esa información complementaria, se encuentra lo obtenido de la sistematización de las Fichas, para su sistematización se utilizó una matriz de vaciado

¹⁸ Vale mencionar que esta codificación y ordenamiento fue realizado con el software de análisis cualitativo Atlas ti (En la sección de anexos se encuentra un mapa conceptual emanado del software con el orden de los capítulos según categorías).

con categorías elaboradas de forma propia: según las similitudes que reunían las iniciativas descritas se hicieron nueve tipologías^{19,20}.

Los capítulos a continuación se estructuran desde el plano más abstracto al más concreto, con la intención de llegar a la dimensión práctica de las estrategias como tales, antes abordando sus otros elementos, los cuales las condicionan (más no determinan) y acompañan.

A saber, las estrategias en tanto prácticas de los sujetos, están ubicadas en el mundo a un ritmo dictado por éste mismo y sus urgencias. Se desenvuelven a des-tiempo de la teoría que busca explicarlas, en un aquí y un ahora de manera irreversible e incierta, sin la garantía del éxito y con la posibilidad de fracaso (Wilkis, 2004). En otras palabras, los sujetos están haciendo cosas más rápidamente de lo que piensan esas cosas que hacen. Al revés de lo que podríamos pensar, la práctica se encuentra en un nivel pre reflexivo y pre discursivo, aunque vinculada íntima, pero inconscientemente, al mundo social. Incluso aquí, en donde las estrategias son (en general) colectivas y están dentro de una institución, mostraré que no es común que sean acciones planificadas, discutidas y reflexionadas. De hecho, muchas de las estrategias se desarrollan sin el diagnóstico en torno al fenómeno que se busca abordar, pues la realidad escolar es un espacio demandante de acción inmediata. Sin embargo, esa acción espontánea no es independiente de las estructuras sociales ni de los contextos, como mostraré a continuación.

Las estrategias, según Bourdieu (1991), no significan agentes racionales llevando a cabo acciones coherentes según objetivos establecidos de antemano por ellos. Para entenderlas, es menester detenerse brevemente en la comprensión *bourdieusiana* de la acción de los agentes en el mundo social. Bourdieu ocupa el concepto de 'habitus', para explicar lo que confiere a las prácticas su independencia relativa con referencia a las determinaciones exteriores del presente inmediato. Este, "está compuesto tanto de los esquemas con que percibimos y juzgamos la realidad" (Wilkis, 2004, p. 125). Los agentes poseen un *habitus*, determinado por sus experiencias de socialización previas, lo que le da a su actuar una espontaneidad sin conciencia ni voluntad, pero firmemente anclada en el mundo social.

Los agentes en situación participantes en esta investigación no poseen las mismas y exactas experiencias previas de socialización, aunque sí comparten algunas (Por ejemplo, ser profesores, o ser directores de un colegio). En este sentido, no voy a buscar la explicación a sus estrategias a partir de la identificación de su *habitus* (considerando además que la mayoría son estrategias institucionales, y por tanto, no responden al cálculo individual, sino a muchos individuos en un proceso de cálculo y negocio de ese cálculo). Sin embargo, sí podré identificar la correlación de ciertos factores en este entramado social teniendo en cuenta esta perspectiva sobre su capacidad de acción. Podré mostrar los vínculos que existen entre los juicios y valoraciones con el campo en el que se insertan, y, las diferencias de los mismos según la posición que ocupan los individuos en ese campo. Pero sobre todo, abandonando la pretensión de que las estrategias serán la expresión práctica de las reflexiones y discursos de los agentes. Lo que hace esta teoría finalmente, es otorgar un marco de posicionamiento que me

¹⁹ También se usó información referida al año en que las instituciones reconocían un cambio en la matrícula de estudiantes migrantes.

²⁰ Los tipos de iniciativas están detallados en un cuadro al comienzo del capítulo nº3 en donde se presentan sus resultados.

permite encontrar ciertos "principios de continuidad y regularidad" (Bourdieu, 1991, p. 89), identificando las oportunidades y restricciones que le son impuestas a los agentes.

Teniendo aquello en consideración, el primer capítulo llamado '*De la Llegada de los Migrantes a la Pregunta por la Diversidad Cultural*' es una primera aproximación a la situación gatillante que caracteriza el escenario de investigación: el reciente aumento de la matrícula migrante como hecho catalizador de la pregunta por la diversidad cultural, y todo lo que ésta acarrea. Allí, se busca dar un espacio reflexivo y discursivo a las formas en que las estrategias como acciones, están íntimamente ligadas al mundo social, con sus modelos y estructuras. Pero no con la intención de explicar de forma lineal las estrategias sobre la gestión de la diversidad cultural en la escuela, como el resultado de los esquemas de percepción y juicio de los agentes que las proponen y desarrollan. Esta dimensión *discursiva y reflexiva* a la que se le da espacio en ese primer capítulo: las preguntas, conflictos, pensamientos, valoraciones, referentes de los sujetos; se entiende como una dimensión paralela (y no causal) al desarrollo y propuesta de estrategias.

En este capítulo, además, se pueden ver las contradicciones en cuanto a los referentes sobre la diversidad cultural en la escuela y se tensionan ciertos conceptos que buscan guiar o justificar la práctica escolar y están más o menos instalados en la cotidianidad de las instituciones.

En un segundo capítulo, se le da principal importancia al contexto escolar, utilizando el concepto de 'campo', lo que va acercando el texto a una dimensión más práctica. Este capítulo se basa en cómo los actores están leyendo ese 'espacio estratégico' que significa la escuela, y las diferentes limitaciones, resistencias y tensiones que identifican allí mismo. Así, se considera que, en este campo, los sujetos están distribuidos desigualmente según la posesión de 'capitales', lo que va a ser de consideración en la forma en cómo me aproximo a los discursos de cada estamento. Tampoco se deja de lado aspectos culturales de ese mundo social, que figuran de piedra de tope para el desarrollo de ciertas estrategias de gestión de la diversidad cultural.

Finalmente, el tercer capítulo concluye los resultados de investigación, presentando las estrategias agrupadas en varias categorías. Este tiene la intención de que lo revisado anteriormente resuene y otorgue una comprensión más acabada al momento de revisar las estrategias que se han implementado y se proponen en los establecimientos de la comuna. La idea de poner este apartado en un final, es comprender aquella red implícita que sostiene estas estrategias. En otras palabras, el propósito se basa en comprender que las estrategias no están allí por sí solas, sino que están en estrecha relación con aspectos materiales y subjetivos de los que los participantes nos dan cuenta a través de sus discursos.

CAPÍTULO 1:

Nuevos Integrantes, Nuevas Preguntas: De la Llegada de los Migrantes a la Pregunta por la Diversidad en la Escuela.

Las estrategias que se desarrollan en las escuelas; si bien no son una expresión causal de los discursos y reflexiones de sus agentes; están en estrecha relación con ellos a medida que éstos van leyendo el espacio escolar en el que se encuentran y van orientando su sentido práctico sobre dónde poner las energías para gestionar la diversidad cultural dentro de sus instituciones. En esa lectura de su entorno, se va reconociendo “lo que se debe hacer” o “lo que se debe decir” (Wilkis, 2004, p. 127). A continuación, repasaré los discursos de los agentes escolares en torno a la situación fundante de la problemática a estudiar: el reconocimiento (y la negación) de una diversidad cultural en la escuela. A continuación de eso, me detendré en sus referentes e ideales sobre cómo creen que la escuela debería proceder en dicha situación. Por último, volveré al cuestionamiento sobre la gestión de la diversidad cultural planteándolo como un desafío y el por qué se vincula a otro tipo de desigualdades. A medida que se desarrolla el capítulo, la intención es ir abriendo algunas problemáticas que más adelante tendrán un anclaje, tanto en el campo estudiado, como en las acciones desarrolladas y propuestas concretas para gestionar la diversidad cultural en el espacio escolar.

Alteridad y Extranjería en el Espacio Escolar

Para comenzar, hay que mencionar que para la mayoría de los establecimientos de la comuna, la constatación de un escenario multinacional en sus instituciones es un fenómeno reciente. Se pudo dar cuenta de esto a través de la sistematización de las *Fichas de Buenas Prácticas de Inclusión e Interculturalidad*, en las cuales se documentaba el año en que los colegios consideraban que había un cambio en la composición de la matrícula en cuanto a presencia de estudiantes migrantes. La mitad de los colegios respondieron que era entre el año 2015 y el año 2016 que la matrícula migrante se había hecho notar; la segunda mayoría se refirió a años posteriores al 2009; y una minoría respondieron años anteriores, presentándose algunos pocos casos que mencionan cambios incluso desde fines de los años noventa. El último caso es en su gran mayoría escuelas de educación básica. De esta manera lo ilustra la *Tabla nº3*, a continuación:

Pregunta: Según la experiencia de su establecimiento en particular, ¿En qué año(s) se genera un cambio en cuanto a la mayor presencia de estudiantes migrantes en la población escolar?						
Respuesta	Años Noventa	2000-2008	2009-2014	2015-2016 ²¹	No Sabe o No Responde	Total
Nº de Escuelas	1	2	9	17	1	30

Tabla nº3 (Elaboración Propia). Construida a partir de lo revisado en las 'Fichas de Buenas Prácticas de Interculturalidad e Inclusión' de la Dirección Municipal de Educación de la Comuna de Santiago.

Además de ser un fenómeno reciente, los agentes escolares lo describen como una realidad nueva y hasta sorprendente, algo que la institución no se esperaba, y para la cual no estaba preparada. Así es como lo plantean los/las participantes a continuación:

'Este año particularmente se ha notado mucho más los componentes de inmigrantes que han llegado, **entonces ahí todavía están empezando a pasar cosas**, el año pasado había poquitos, contados con los dedos de las manos, pero este año ya, uno pasa por ahí y ve otro abanico (...)' (Grupo Focal de Cargos Directivos).

'Pero parece que nosotros partimos por **sorprendernos**, así como una especie de: "no sé qué es esto y mejor me retiro", en vez de estar expectantes de acogerlos.' (Grupo Focal de Apoderados/as).

Hasta aquí, puedo establecer que la reciente presencia de estudiantes migrantes efectivamente significa un encuentro con la diferencia cultural, en el que los agentes escolares no quedan ajenos. En otras palabras, es un tema que da de qué hablar y que efectivamente genera variadas impresiones:

'Con las personas colombianas el año pasado nos tocó a nosotros graduación de octavo, ellos en la gala **tenían otra forma de divertirse**, ahora nosotros quedamos... pero... para nosotros eran obscenidades, **pero ellos, era su manera de divertirse y bailar, y qué se yo, era lo normal... para nosotros no.**' (Grupo Focal de Apoderados).

'El otro día una niña (inmigrante) me decía: "Es que me da *pena* tal cosa", **y yo no entendía**, le tenía que decir: "Pero ¿emoción? o ¿pena de qué?"... y en las teleseries dicen que pena es vergüenza. Y pasa que esa chica es vergonzosa o tímida. Entonces el tema parte por uno **poder entender el lenguaje que traen los niños.**' (Grupo Focal de Asistentes de la Educación del Área Psicosocial).

'Los compañeros (de primero básico) lo tocan y le preguntan al niño "¿tenis' (*sic*) papá?". Porque claro, **es muy distinto, ellos se preguntarán de dónde viene.** También viene la mamá, porque es un poquito más activa. Y lo reta con una **boca grande, manos...** y nosotros también le explicamos a ella, que eso no se hace.' (Grupo Focal de Asistente de Párvulos y Auxiliares).

La descripción de los/las migrantes, se hace en función de su *Otredad*, es decir, de las características singulares que portan como miembros de otra colectividad, en que éstas serían consideradas comunes: un lenguaje, un cuerpo, una forma de bailar o de tratar a

²¹ Aquí se incluyó un caso en el cual no se ha experimentado un cambio significativo en la matrícula en cuanto a estudiantes inmigrantes. El caso es de un Liceo Emblemático en que la selección en la admisión juega un rol principal en el perfil del estudiantado.

los niños. La pregunta por la otredad o alteridad se encuentra en el seno de la reflexión antropológica. Ésta, nunca se da en abstracto, sino que depende de los encuentros concretos y de las configuraciones culturales e históricas -siempre únicas- en las que nace (Krotz, 2004). En concordancia con la intención de este capítulo, me interesa detenerme en esta pregunta como "un intento de explicitar el contacto cultural, de volverlo consciente, de reflexionar sobre él, de resolverlo simbólicamente" (Krotz, 2004, p. 19). Además, va a tomar vital importancia al momento de tensionar estas definiciones a través de los posteriores discursos de los estamentos escolares.

Constituye un punto interesante el hecho de que; si bien ese extrañamiento no significa necesariamente incapacidad para relacionarse con otras identidades (Castells, 2001), ya que en las citas se acompaña de una buena disposición a abrirse, acercarse y a establecer puentes de entendimiento común; es ese entendimiento común el que encierra las implicancias de un etnocentrismo que universaliza lo propio (Todorov, 1991), en cuanto se plantea como una forma *correcta* que debemos *enseñarle* al recién llegado.

La alteridad es un tipo específico de diferenciación que no tiene que ver con el constatar que cada individuo es único y algo lo diferencia del resto, sino que refiere a un tipo de extrañamiento, un encuentro con las desconocidas singularidades de otro grupo humano -lengua, costumbres cotidianas, etc.- que proporcionan la experiencia de lo ajeno (Krotz, 2004). En esta línea el extranjero es el extraño por excelencia.

Uno de los teóricos de las ciencias sociales pionero en la temática del extranjero como lo es Simmel (2012 (1908)) lo proponía como un 'tipo social'. Dicho de otra forma, el extranjero es un sujeto que está des-individualizado (Paula Penchaszadeh, 2008) y pasa a ser un portador de algo mayor, en este caso, un representante de una nación distinta. Asimismo, lo plantea Krotz a continuación:

Un ser humano reconocido en el sentido descrito como Otro no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades "naturales" como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferente de otras -todo esto significa también, como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico, único e irrepetible. (Krotz, 2004, p. 20).

Para el caso de la otredad extranjera, la figura del *estado-nación* pasa a ser un elemento de especial relevancia. La propia condición de alguien como extranjero, está definida por los límites que da el orden político y social de los estados naciones (en este caso, el Otro se ve como representante de nada menos que un país). La inmigración es, después de todo, un cruce de fronteras políticas definidas por estos, y para algunos (Sayad, 1996, 2002; en Gil Araujo, 2010), incluso son éstos quienes la construyen como una problemática social. Como veré más adelante, muchas veces la misma condición de otredad está dada por la situación de vulnerabilidad que genera el carecer del status legal de ciudadano; o bien, va a diferenciarse la aceptación que reciben por ser de uno u otro país; e incluso, hay tratamientos de la diversidad cultural en estas escuelas que son abordables sólo desde la representación de naciones distintas.

Dado de esa manera; y pese a que -como veremos teórica y prácticamente más adelante en este capítulo- la percepción de alguien como culturalmente diferente, o de un espacio como culturalmente diverso, va a estar cruzada por muchos otros factores además del hecho de poseer una nacionalidad distinta; la influencia que tiene esta

configuración sociopolítica resulta innegable, e introduzco la temática aquí considerando que durante los próximos capítulos va a ser una temática tangencial que va a tomar relevancia en algunos aspectos específicos.

El estado nación, en tanto fundador de un contrato social, ha sido el anclaje moderno de la identidad y la alteridad. Como dice De Sousa Santos (2004),

En la sociedad moderna el espacio-tiempo nacional y estatal es el espacio señalado de la cultura en cuanto conjunto de dispositivos identitarios que fijan un régimen de pertenencia y legitiman la normatividad que sirve de referencia a todas las relaciones sociales que se desenvuelven dentro del territorio nacional: desde el sistema educativo a la historia nacional, pasando por las ceremonias oficiales o los días festivos (p 5).

Los estados naciones modernos construyeron un meta-relato de lo social, y consiguientemente una ciudadanía normativa. Aquel contrato condicionó los criterios de inclusión/exclusión social sobre la idea de una homogeneidad nacional, cultural y étnica, que los diferenciaba de los otros estados naciones; esto, con la ayuda de sus principales instituciones como fueron la escuela y el ejército. En este paradigma moderno, entonces, el extranjero es uno de los principales excluidos. La identificación con el estado nación da un sentido de pertenencia a los sujetos, y allí, el extranjero no podría pertenecer. Chile, por ejemplo, cuenta con procesos históricos emblemáticos de homogeneización cultural bajo la necesidad de constituirse como nación, como el caso de la Chilenización del Norte de Chile, en donde la escuela pública tuvo un rol fundamental – junto con el ejército y otras instituciones- en la eliminación de rasgos peruanos e indígenas, para ser reemplazados por otros chilenos.

La institución escolar ha sido en definitiva y como mencionaba De Souza Santos (2004), un mecanismo estatal de instauración de una homogeneidad nacional, y, por lo tanto, un espacio en donde el fenómeno de la inmigración se muestra de forma paradigmática. Además de ser el espacio de regularización de la condición migrante (Donoso, Mardones & Contreras, 2009), y la institución de vínculo con el Estado más permanente y cotidiano para las familias (Fundación Superación de la Pobreza & IMECH, 2016; Hevia, 2009).

Si bien, el encuentro con el extranjero puede darse en la calle, haciendo las compras, o en el trabajo, es en la escuela que éste encuentro se da en cautiverio, en un espacio determinado, permanente y obligatorio para sus estudiantes, con dinámicas de interacción propias y acompañado de procesos de aprendizaje. Esto último no es menor, considerando que éstos constituyen mecanismos de transmisión cultural, los cuales permiten a los integrantes ordenar su experiencia, cobrando sentido al responder a los patrones de comportamientos que se han valorado como posibles y aceptables un colectivo determinado (Poblete, 2009). El encuentro con el Otro, cobra allí un sentido particular, volviéndose un espacio arquetípico al momento en que los medios de comunicación y la academia buscan ilustrar los efectos que tiene la llegada de los migrantes al país.

Hoy, sin embargo, se le adjudican ciertos cambios al marco de entendimiento de las sociedades nacionales, y el análisis de las identidades migrantes no puede simplemente resumirse a su negación y homogeneización dentro de la identidad nacional. Como iré revisando a medida que expongo los resultados, co-existen diferentes formas de asimilación, exclusión o integración de tales identidades en las sociedades de acogida y sus instituciones.

Diversos autores han planteado que el contrato social que caracterizaba al estado nación (Canclini, 1995; Zizek, 1998; De Sousa Santos, 2004; Sassen, 2010, 2011a, 2011b), actualmente sufre transformaciones en el mundo contemporáneo globalizado, marcado por la transnacionalización económica, la avanzada interconexión tecnológica, nuevas formas de adscripción identitaria, nuevas articulaciones de los planos globales y locales, y, nuevas dinámicas de inclusión/exclusión. Si bien aún se puede rastrear aquel paradigma, o parte de él, en las instituciones y la opinión pública frente a temas como la inmigración, se encuentra en interacción con nuevas formas de identificación y pertenencia, vinculadas a su vez a la transformación de roles y funciones del Estado, y nuevas racionalidades de gobierno. Para Canclini (1995), como consecuencia de las migraciones, la identidad colectiva se ha tornado mucho más compleja y plural, incidiendo con ello en las fuentes de la lealtad de los ciudadanos hacia el poder estatal.

El esloveno Zizek (1998), argumenta que en las sociedades actuales (a través de la figura del 'multiculturalismo') se toleran y promueven las formas de identificación primarias (adquiridas por la familia, como la etnia y la religión), en vez de las secundarias (la pertenencia al estado nación), como una estrategia para la expansión transnacional del capital en una superioridad respetuosa y condescendiente con las singularidades culturales no hegemónicas. De esta manera, lo global no reemplazaría lo local, sino que, por el contrario, lo potenciaría. Esta es – en términos culturales - la gran paradoja de la globalización actual: por un lado, fomenta el cosmopolitismo identitario, y, por otro lado, genera el resurgimiento de los localismos (Tubino, 2004). Así, la tensión universal/particular u homogeneización/diversificación alcanza nuevas dimensiones. Si bien para algunos (Ortiz, 1992; en Canclini, 1995) esos binomios pierden consistencia para entender las identidades contemporáneas, vamos a ver que éstos sí operan en los cuestionamientos de los agentes escolares al momento de proponer formas de gestionar la diversidad cultural.

Aun así, no se deben subestimar las naciones como formas de identificación, y el peso que tiene el organismo estatal en la vida de los sujetos, sobre todo considerando que este aún regula aspectos centrales del proceso migratorio, como la condición de ciudadano²². En resumen, las naciones se vuelven escenarios relativos en donde se cruzan diversas matrices simbólicas (Canclini, 1995), en ellas conviven antiguas y nuevas formas de reconocimiento de la alteridad; apropiación de la misma; mecanismos de identificación de las subjetividades; y formas de convivencia con la diversidad cultural. En efecto, las naciones siguen existiendo, y el problema no parece ser el riesgo de que la globalización arrase con aquellas identidades, sino entender cómo se reconstruyen en procesos globalizados de segmentación e hibridación intercultural (Ortiz, 1992; en Canclini, 2015). Como planteaba García Canclini (1995) es un doble desafío: entender simultáneamente las formaciones posnacionales y la remodelación de las culturas nacionales que subsisten.

Esta investigación, si bien no se centra en el debate sobre el concepto del estado nación, vamos a ver que no podemos dejar de considerarlo, ya que las identidades nacionales emergen, tanto en los debates como en las estrategias para la gestión de la diversidad cultural. Y, aunque esto no pretenda resolverse aquí, resulta un marco de

²² En respuesta a las lecturas constructivistas más radicales, las cuales niegan o deconstruyen totalmente la incidencia de esta estructura en las formas de identidad y la cultura de los sujetos actualmente, Grimson (2011) plantea que es riesgoso subestimar el papel del Estado en la vida cotidiana de los ciudadanos, ya que éste *sigue desempeñando un papel dominante como árbitro del control, la violencia, el orden y la organización para aquellos cuyas identificaciones están siendo transformadas por las fuerzas globales* (p. 114).

posicionamiento general del fenómeno a estudiar: el cómo sus transformaciones dictan el mundo social en el que se insertan los agentes y contextualizan los sentidos comunes que los agentes apelan, defienden y cuestionan. En efecto, los establecimientos que considero aquí, son instituciones públicas, y -veremos- tienen que lidiar con ese rol tradicional íntimamente ligado a la identidad nacional, el cual los tensiona.

Finalmente debo agregar que la reciente pregunta por la alteridad que como instituciones se están formulando, no puede ser posible sin una cuota de obligatorio etnocentrismo (Krotz, 2004). Esto quiere decir que la condición para la identificación de un otro como *Otro*, es mi propia autoconcepción como *Uno*, o bien, la concepción de lo propio como lo normal. En palabras de Krotz:

Entre el grupo propio y el grupo extranjero existe, pues, una relación semejante a la que hay entre lo conocido y lo desconocido en el acto cognitivo, donde lo último es accesible casi siempre sólo a partir de lo primero (p. 20).

De esta manera, el extranjero es quien va a dar forma a la frontera de lo social (Penchaszadeh, 2008) es decir, para que exista un nosotros debe existir aquello que no somos. Para Ana Paula Penchaszadeh (2008), la pregunta por el extranjero lleva a cuestionarse el propio lugar y los fundamentos que se ven amenazados cuando un elemento ajeno accede, es en sí una pregunta ontológica y política. En otras palabras, la pregunta por el otro es siempre también la pregunta por uno mismo, mi colectivo y mi espacio. Y aquí, esto va a quedar ilustrado en el paso de la sorpresa de la alteridad a la pregunta por la propia institución: es el paso del dilema del extranjero, al de la diversidad cultural.

De la Diversidad Cultural a la Diversidad en General

El paso desde la constatación de la diferencia cultural, a pensar en un espacio culturalmente diverso, tiene que ver con que se modifica el punto de referencia. La diversidad cultural va a ser el abanico que se nos abre cuando percibimos que más allá de lo propio y lo ajeno existe una multiplicidad de singularidades culturales entre distintos grupos de personas en un contexto específico. Esto sucede en las instituciones de la comuna cuando se debe pasar de la sorpresa del encuentro, a la gestión: el qué hacer y cómo abordar la presencia de personas de distintos países en el quehacer educativo cotidiano de la institución. Es aquí también, cuando en los posicionamientos en torno a la diversidad, veremos el peso que tiene el status quo sobre *lo que se debe decir*, y sus contradicciones.

Diversidad cultural es un concepto amplio y multívoco (Obuljen, 2006) el cual suele definirse acompañado del desarrollo de otros conceptos como diferencia cultural, identidad, inmigración, entre otros. No obstante, puedo decir aquí que es un concepto que ha sido mayormente utilizado en el plano de la aplicación práctica y la gestión de grupos humanos. Las políticas públicas han popularizado mayormente este término para referirse a la constatación y preservación de espacios culturalmente heterogéneos. Se utiliza como un imperativo ético, refiriéndose a ella automáticamente como un valor al momento de definirla, como algo que hay que defender y ayudar a preservar. La UNESCO, como principal organismo supranacional que ha generado lineamientos en el tema, desde los años noventa propone promover este concepto en varias declaraciones, con un sentido político de proyecto colectivo: el de preservar la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad (Obuljen, 2006). En ese afán ha hecho paralelos entre la necesidad que tiene la tierra de conservar y promover la biodiversidad, con la necesidad

que existe de conservar y promover la diversidad cultural, ambos para potenciar el desarrollo sostenible y el futuro de la humanidad (Obuljen, 2006).

En políticas públicas para la promoción de la diversidad cultural implementadas en México²³, por ejemplo, el uso del concepto se justifica de la siguiente manera, separándola del concepto de diferencia cultural y otorgándole un valor en sí mismo:

No es lo mismo hablar de diferencia que de diversidad. Si hablamos de diferencia, tenemos un punto obligado de referencia. Somos diferentes en algo específico. A menudo, este punto de referencia queda establecido para todos de acuerdo con los criterios de un grupo determinado. Cuando se usa el concepto diversidad, por el contrario, **cada persona, cada grupo, cada comunidad necesita hablar de lo que es, de sus haberes, sus recursos, sus historias y proyectos, en suma, de su identidad.** Porque lo diverso se define en relación consigo mismo y en relación con los otros, con los diferentes. (Marco Conceptual Campaña por el Reconocimiento de la Diversidad Cultural de México, 2008, p. 21)

En los discursos emanados de los grupos focales, también se observa que la definición del concepto de diversidad cultural está automáticamente asociado al valor de la misma, planteándose la idea de la diversidad cultural como algo frente a lo cual se tiene un consensuado respeto, pese a que como iré viendo, se tenga una definición poco concreta del concepto. Esto es importante, ya que quiere decir que existe un discurso instalado en el cual se considera incorrecto tener una percepción negativa de ella. Frente a la pregunta sobre *qué se entendía por diversidad cultural*, se expresa:

“E1: Es algo positivo, hemos aprendido de otras culturas

E2: Comparto la opinión con él, mucho, sobre todo en mi colegio; hemos aprendido muchas cosas buenas de los extranjeros. ” (Grupo Focal Estudiantes Básica).

“Yo la entiendo como acoger a la persona que viene de otro país, integrarlo a la comunidad escolar, y no importa la condición ni la raza de la gente, de las personas.” (Grupo Focal Apoderados/as).

Esto, por un lado, indica que no existe espacio para la ejecución de una discriminación explícita o la intención de una homogeneización expresa de parte de la escuela para con sus estudiantes (y, por lo que vemos en las citas, que éstos mismos conocen aquella normatividad). No obstante, esto no es garante de la inexistencia de estas prácticas dentro de los espacios escolares, lo que insta a tener una mayor agudeza y crítica al momento de identificar aquellas dinámicas que entorpezcan la convivencia intercultural, ya que, de haberlas, se presentarían de formas más sutiles, en línea con lo planteado por Riedemann y Stefoni (2015), Natalia Salas (2015) y M. Emilia Tijoux (2013a). Aquí resuena, además, lo planteado por Bourdieu (2011), cuando da cuenta de que los agentes adoptan las conductas más “razonables, o de sentido común, y que tienen todas las probabilidades de ser positivamente sancionadas porque se ajustan objetivamente a la lógica característica de un campo determinado, cuyo porvenir objetivo anticipan; excluyendo así todas las conductas condenadas a ser sancionadas negativamente por incompatibles con las condiciones objetivas” (p. 91).

²³ Esta es la ‘Campaña por la Diversidad Cultural de México’ lanzada el 2005 por organismos gubernamentales con apoyo de la UNESCO, con el fin de promover el reconocimiento de las distintas culturas que conforman el país. Esta tiene documentos públicos en que se explicita el marco conceptual a entender nacionalmente en estos temas.

Por otro lado, esto da muchas luces sobre un fenómeno que se va a ir mostrando a lo largo de la presentación de resultados: que la obligatoriedad de referirse de buena manera a la diversidad cultural, en ocasiones nubla los significados y opiniones que se tienen en torno a ella. Esto va a tomar vital importancia al momento en que, durante las estrategias para su gestión, se necesite identificar y trabajar con las condiciones de exclusión que entorpecen la convivencia intercultural.

He esbozado ya la idea de que la diversidad cultural lleva a interrogarse sobre el lugar propio, pero ¿cómo sucede eso en este contexto? Aquí, esto se expresa en cómo se define el concepto de diversidad cultural por parte de los integrantes de los colegios, llevándolo fácilmente hacia el re-pensar el espacio escolar mismo y la dirección en la cual avanza. Por ejemplo, en las citas revisadas se apela al propio espacio y los aprendizajes que allí ha suscitado la presencia de estudiantes de otros países. Los estamentos coinciden en la idea de que el espacio escolar es un espacio diverso de por sí, que la diversidad cultural es algo que siempre ha existido en las escuelas, y que no se remite únicamente al fenómeno migrante. Pero entonces ¿Por qué es tan relevante hablar de ellos y de lo sorprendente que resulta su llegada para la institución?

Se plantea que, finalmente, la presencia de las y los estudiantes migrantes, es el hecho que gatilla y dinamiza ciertas discusiones en torno a la apertura y tratamiento de la diversidad en general. En palabras de ellos,

'Se está hablando el tema, pero porque están llegando otros de afuera, pero nunca le hemos dado importancia a los que están aquí adentro, ahora, dentro de las mismas culturas, las culturas urbanas tampoco, no se habla mucho en los liceos, no se toman en consideración cuando son re importantes porque es el modo de expresión de los jóvenes que no tienen otra vía, verdad, pero tampoco se les da el espacio.'

(Grupo Focal de Cargos Directivos).

'Y ahora que se habla de diversidad cultural se asocia con los migrantes, con la llegada de migrantes a la escuela cuando en realidad siempre ha habido diversidad cultural, ¿cierto? De distinto origen, distintas poblaciones, distintas miradas, distintos tipos de familia y la educación han hecho oídos sordos, porque cuando entramos a ver la singularidad. Porque a partir de la singularidad hacemos comunidad, estamos legitimando a otro común, deslegitimando a otro...'

(Grupo Focal de Profesores/as)

'A1: Pero que se está viendo y se está manifestando debido a que estamos aceptado muchos emigrantes, **entonces recién a raíz de eso estamos viendo eso,** pero además no nos damos cuenta que nosotros tenemos otra diversidad cultural que es la de los pueblos autóctonos, no sé cómo llamarlos, originarios, que hay una diversidad cultural que también está invisibilizada y hasta hace un tiempo atrás ridiculizada, o sea, entonces yo creo que estamos hablando de esto a raíz de que llegaron extranjeros, pero que ocurre siempre en Chile... (Grupo Focal de Apoderados/as)

Lo que es reciente entonces es la inmigración, pero la diversidad es algo que nos ha constituido como sociedad y comunidades escolares desde siempre. Sin embargo, esas cualidades habrían estado ocultas en una institución que no quería hacerse cargo de ello.

Ahora bien, esto abre a continuación una serie de otros cuestionamientos sobre qué va a englobar ahora el concepto de diversidad cultural y cómo la escuela va a enfrentarse a ello. La *Otredad* que se podía identificar en sus discursos, aquí *-en lo que ellos dicen que dicen-* se desvanece, pierde importancia frente a la amplia gama de diferencias que componen el espacio escolar.

En las opiniones formuladas desde los grupos focales, la diversidad cultural es abordada como algo que no puede pensarse sólo como personas de distintos países en una sala de clases, sino como algo que iría más allá de eso. Esta idea fue una de las que más se repetía y una de las que tenía más popularidad dentro de las conversaciones y debates. A continuación, presento algunas citas que dan cuenta de esta idea en cinco de los siete estamentos:

“Yo creo que **la diversidad cultural tiene que ver no solamente con un tema étnico**, ya, o de procedencia de algún país, sino que tiene que ver también con las distintas expresiones que uno puede encontrar, **incluso las tribus urbanas...**” (Grupo Focal de Cargos Directivos)

“Dentro de la diversidad, nosotros siempre también consideramos el género. Consideramos, eh...las diferencias intelectuales de hoy día. Trabajamos con PIE, trabajamos con todos los...nuevos...situaciones que se están dando en el colegio. **Tenemos una gran diversidad cultural. Grande. No solo por el país de origen.**” (Grupo Focal de Profesores/as).

“Yo entiendo que no solamente la diversidad cultural tiene que ver con distintas culturas que vienen desde afuera, sino que ahora se abre, **todas las familias tienen una cultura distinta.**” (Grupo Focal Asistentes de la Educación Área Psicosocial).

“Bueno la diversidad cultural yo la veo por diferentes formas de convivir con los demás, las diferentes formas de creer en algo; las creencias religiosas, las creencias políticas, ideologías políticas, cosas así. Es que **para mí la cultura lo es todo**, entonces para mí una persona con diferente cultura es una persona totalmente distinta a mí, eso entiendo yo. Es un mundo nuevo.” (Grupo Focal Estudiantes Básica)

“A1: La condición que tienen los niños porque en muchos colegios hay niños que son, como te dijera, no sé si estoy bien o no, pero hay niñas que son lesbianas, otros niños que, los niños, entonces al menos en mi colegio yo creo que hay y se integran y los compañeros que tienen no les hacen el quite, sino que los integran a ellos. Y no solamente eso, sino que también en la cultura, en el colegio donde voy yo les están inculcando la cultura, en el taller de música, de danza, para incorporarlo en el mundo, no solamente debe incluir a la persona, y **yo creo que eso también es parte de la cultura.**”

A2: Por diversidad cultural también se entiende las distintas culturas que hay dentro del mismo Santiago entiendo, por nivel, por ejemplo, socioeconómico.”

(Grupo Focal de Apoderados/as).

Las distintas naciones, los distintos idiomas, las distintas identidades sexuales²⁴, las distintas clases sociales, y los distintos estilos de vida, son las que dotarían al espacio de características que hoy se muestran y demandan una detención en todo lo que respectan.

Se puede ver que existe una especie de relativización de la diversidad cultural. Una imposibilidad de hacerse *una* pregunta (la cultural), sin hacerse *todas las demás* (diversidades). Esto lleva a la conclusión de que *todo es cultura*, e incluso en algunos

²⁴ La diversidad sexual (familias homoparentales, niños y niñas homosexuales, y niños y niñas transexuales) fue un tema que se presentó en la totalidad de los grupos focales como uno de los grandes asuntos al que se están enfrentando las instituciones educativas. Esto es manifestado como sorprendente por escuelas básicas, las cuales afirman que es algo que no esperaban tener que abordar en el ciclo formativo que les corresponde.

casos se plantea que la propia individualidad en diferencia con cualquier otra subjetividad debiera considerarse dentro de la diversidad cultural. Por ejemplo,

“Claro, no sí, la diversidad está. Todos somos diversos, ninguno es igual, cada uno tiene una identidad propia y eso ya lo hace ser distinto al otro.” (Grupo focal Estudiantes de Educación Básica).

Esto de alguna manera viene a negar la anterior constatación hecha a propósito de un encuentro con un otro en el espacio escolar. Una de las características principales de ese encuentro, era que *no* refería al hecho de que cada individuo por sí mismo es diferente a todos los demás. De alguna manera, aquí se invisibiliza ese extrañamiento antes mencionado. Si el encuentro con la otredad tenía una condición des-individualizadora, ya el tránsito a la reflexión por la diversidad tiende aquí hacia conclusiones que re-individualizan la identidad cultural, en las que las diferencias se igualan entre los sujetos, con la idea de que todos somos únicos teniendo algo que nos distingue del resto.

Esta cualidad *omni-abarcadora* de la cultura, lleva a concepciones confusas y hasta argumentos contradictorios sobre la forma de abordar la diversidad cultural en la escuela.

Así como el considerar la diversidad cultural como un valor, es el mecanismo seguro para no incurrir en un discurso discriminatorio (que aparece como una especie de peligro sin límites bien definidos), el igualar las diferencias, pareciera ser parte del mismo.

En esta línea, se vuelve necesario preguntarnos ¿Dónde termina la cultura? ¿Requiere el mismo tratamiento la procedencia nacional que la adscripción a determinada tribu urbana? ¿O será que hay algunas diferencias que importan más que otras? ¿Somos diferentes de las mismas formas o hay formas diferentes de ser diferentes? Esta veta de la reflexión por la diversidad cultural nos plantea muchos más cuestionamientos que claridades, los cuales iré tratando a continuación haciendo vínculos entre los debates teóricos y los discursos de los agentes escolares sobre el escenario en que se encuentran, y el cómo entender la igualdad y la diferencia, a través de la pregunta: ¿Iguales o Diferentes?

¿Iguales o Diferentes?

Este apartado se titula *¿Iguales o Diferentes?*, como una forma de condensar el meollo de los cuestionamientos sobre la diferencia cultural en la escuela. Propongo ésta como la pregunta central en la que puede resumirse la paradoja que se presenta cuando se reflexiona ya no sólo el *qué es la diversidad cultural*, sino el *cómo debemos posicionarnos* frente a ella. Se ve en los discursos de los diversos estamentos escolares que existe la intención de adoptar la forma más respetuosa o *correcta* de abordar la diversidad cultural en la escuela, pero que no se tiene total claridad sobre cuál es esta forma.

En primer lugar, los discursos de los estamentos escolares proponen una especie de *igualitarismo*, e incluso una negación de la diferencia, como una forma de refugiarse del peligro de incurrir en prácticas discriminatorias:

“Que al momento de llegar no le pregunten cuál es su nacionalidad, porque al momento de llegar ya se le está excluyendo de un país por así decirlo. Que la nacionalidad no destaque en su curriculum, y en el caso de los chilenos tampoco. Y

que no salga poco menos 'de nacionalidad tanto, tanto'." (Grupo Focal Paradoctentes y Auxiliares)

Para ejemplificar la forma en que ese igualitarismo se acomoda en los discursos, presento esta cita a continuación, justificando su extensión, ya que muestra una argumentación sobre cómo se debería proceder con ese principio igualitarista como principio correcto, pese a que esto no es totalmente convincente para todos los participantes de la discusión:

A1: Ahora lo que surge en mi liceo en particular es que, a los migrantes por así decirlo, no se les trata como migrantes, sino como unas personas más. Entonces a ellos no se les tilda de migrantes ni nada por el estilo, sino una persona más, no se les segrega porque bueno, para mí, en particular, **llamarlos de migrantes es segregar, es partir por segregar**, yo creo que no es estar integrando, sino que es segregar. Y por así decirlo cuando ingresan y se les deriva a mí, para pasar por orientación y eso, no se les deriva por ser migrantes, sino porque tienen un problema amoroso, por ejemplo, un problema emocional, por alguna dificultad emocional y ahí llegan a mí, porque son personas tal cual como somos todos, ¿se fijan?

A2: Si, igual hay, disculpa que te interrumpa, lo que pasa es que estoy pensando en eso, como soy encargado migrante, estamos trabajando dentro del programa escuela para todos, y **hay una posibilidad de que regularicen sus papeles, entonces tuvimos que hacer una lista de los estudiantes migrantes, entonces en la práctica...**

A1: Pero eso se ocupa en otra persona, ¿te fijas? Pero, por ejemplo, yo que soy psicóloga no me preocupo de eso, eso es otra cosa.

A3: Claro, aspectos técnicos.

A1: **Aspectos técnicos para la persona encargada de migrantes, pero yo no me preocupo de que sean migrantes, son personas para mí y para la comunidad escolar también son personas, todos los tratan iguales, todos son iguales**, si alguno es más morenito que otro da igual, te fijas. Todos son integrados, y esa es la idea de interculturalidad, se trata de conocerse y conocerse como estás integrado en el mundo, en el fondo **como tú te comportas, como son tus costumbres, qué hacías tu cuando estabas en Cuba, en Colombia, qué lo que hacían tus padres, es lo mismo que cuando hace eso de que hacías cuando chico, solo que está en otro país**. O sea, cuál es la diferencia, por qué tengo otro color...

(Grupo Focal de Asistentes de la Educación Área Psicosocial).

Pero ese principio igualitarista, pronto se encuentra con su intrínseca contradicción, y se revela como ficción. Así, en ocasiones un mismo argumento transita entre, por un lado, el igualitarismo como negación de la diferencia, y por otro, la valoración de formas distintas de ver el mundo:

"Por lo que nosotros no tenemos problemas así de discriminación, porque sea de un país o de otro, no tenemos conflictos así de convivencia de esa índole, **sino que tenemos problemas transversales que viven todos los niños y que son parte de la edad de desarrollo**. (...) Lo que sí considero que el trabajo con las familias, **uno puede ver las diferencias en las herramientas que puede tener una familia peruana, con una familia ecuatoriana, herramientas personales, de socialización, de buscar ayuda, uno claramente sabe que hay unos que tienen más herramientas que otros y uno tiene que ver con su cultura**, ahí hay que hacer un trabajo diferente. Los niños también, los niños colombianos, pucha se roban la película, socializan de otra manera, los venezolanos también." (Grupo Focal Asistentes de la Educación Área Psicosocial).

A la vez que se niega la incidencia del origen en el desenvolvimiento de los estudiantes, se resalta ésta misma como un rasgo constitutivo de su identidad y su relación con los demás ('que se roben la película'), o de las herramientas que poseen para resolver algún conflicto ('herramientas de una familia peruana'). Por ejemplo, a continuación también se muestra esa contradicción en la que el *olvidar* la procedencia se considera como un posicionamiento seguro para no discriminar, y a la vez, considerar su aporte singular (dado por su procedencia) en el desenvolvimiento de la clase, sería integrarlos:

"Pero en el colegio y en el curso se trabaja, es que cuando llegan los niños se reciben como del país que vienen. **Se conversa y listo, hasta allí llega. Ya hasta ahí llega. Que ¿por qué? porque después a los niños se le olvidan que son de otros países.** (...) Pero nosotros, cuando estamos en clases sobre todo en historia, y vemos un contenido puntual...**nosotros pedimos que ellos nos cuenten cómo es su realidad en otro país. Cómo vivían, cómo eran sus comidas. Igual nosotros le sacamos provecho a lo que ellos...como se llama... a la cultura que ellos traen.** (Grupo Focal de Profesores/as)."

Esto lleva a una forma poco clara del cómo proceder ante la diversidad cultural escolar. El cuestionamiento tiene que ver con que, si reconocemos que hay diversidad en la escuela ¿debemos tratarlos a como iguales? ¿O debemos tener un trato diferenciado según las diferencias? ¿Si tratamos a todos por igual, estamos imponiendo una forma de proceder? ¿Cuándo es que somos iguales y cuándo es que somos distintos?

Dentro de los teóricos del reconocimiento²⁵ podemos encontrar a Charles Taylor (1993) con una explicación a estas contradicciones, argumentando que efectivamente se encuentran en el seno de la mayoría de las democracias liberales en Occidente. Más allá de los planteamientos de Taylor, sobre la correcta forma de liberalismo para operar en las sociedades multiculturales (en los próximos apartados me posicionaré en torno a esto), me es útil aquí su caracterización de un conflicto que resulta estructural para nuestras sociedades. Éste se explyea en cuanto a los orígenes de dos formas de política que se vuelven incongruentes en los actuales debates dentro de ellas: las sociedades modernas tienen un problema entre dos principios que han elevado como propios, la 'política de la dignidad' y 'la política del reconocimiento'.

El autor canadiense plantea, retomando a Hegel, Montesquieu y sobre todo a Rousseau, que en las sociedades monárquicas el reconocimiento se otorgaba a través de la figura del honor. La premisa subyacente de este principio es la desigualdad: tiene sentido obtener el honor porque no todos lo poseen. En cambio, en las sociedades modernas este principio es reemplazado por el de la dignidad, que "hoy se emplea en un sentido universalista e igualitario cuando hablamos de la inherente "dignidad de los seres humanos" o de la "dignidad del ciudadano". La premisa subyacente es que todos la comparten" (Taylor, 1993, pág. 56).

A su vez, se encuentra el nacimiento del concepto moderno –rousseauiano- de Identidad, el cual se basa en la autenticidad con uno mismo. Ya no es una identidad que

²⁵ La teoría del reconocimiento tiene sus inicios con Axel Honneth de la Escuela de Frankfurt. En ella, se establece un principio de universalidad para la constitución de la subjetividad humana, pero éste principio no está fundamentado trascendentalmente, sino que histórica y socialmente (Kaulino, 2015). Este principio es el reconocimiento, en tanto todo ser humano sólo se constituiría como tal en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción (Tello, 2011). El reconocimiento sería la matriz que explicaría gran parte de los conflictos de la sociedad actual como luchas por el mismo, y fenómenos como la dominación, que se deberían a falta y negación de reconocimiento para una persona o un grupo social.

se da automáticamente en relación con el lugar social que se ocupa, como sucedía en la antigüedad, sino algo que debe buscar ser fiel a principios morales que estarían muy dentro de uno. Esto, lejos de prescindir del reconocimiento ajeno e individualizarse por completo, reactualiza una nueva dependencia con los otros: antes la génesis social de la identidad era algo obvio y dado, hoy ese reconocimiento a priori no existe y debe ganarse.

Así es como a la vez en que se erige la idea de la igualdad, y el principio de ciudadanía igualitaria pasa a ser universalmente aceptado, se erige con ella también el concepto moderno de identidad que hizo surgir la política de la diferencia, una identidad que constantemente está demandando reconocimiento para constituirse. Esta última, desde luego, también tiene una base universalista, "lo que causa un traslape y una confusión entre ambas" (Taylor, 1993, pág. 70).

Por un lado, somos todos iguales y necesitamos los mismos derechos, pero por otro se necesita que se respete y reconozca el hecho de que somos diferentes. Taylor (1993) explica que:

"Estos dos modos de política que comparten el concepto básico de igualdad de respeto entran en conflicto. **Para el uno, el principio de respeto igualitario exige que tratemos a las personas en una forma ciega a la diferencia. (...). Para el otro, hemos de reconocer y aun fomentar la particularidad.** El reproche que el primero hace al segundo es justamente, que viola el principio de no discriminación. El reproche que el segundo hace al primero es que niega la identidad cuando constriñe a las personas para introducirlas en un molde homogéneo que no les pertenece de suyo. Esto ya sería bastante malo si el molde en sí fuese neutral: si no fuera el molde de nadie en particular. Pero en general la queja va más allá, pues expone que ese conjunto de principios ciegos a la diferencia -supuestamente neutral- de la política de la dignidad igualitaria es, en realidad, el reflejo de una cultura hegemónica. (...) la idea misma de semejante liberalismo es una especie de contradicción pragmática, un particularismo que se disfraza de universalidad." (pág. 77)

Estas contradicciones estarían en las sociedades modernas desde sus inicios, sin embargo, hoy se muestran. Con el posicionamiento de las sociedades multiculturales y los procesos migratorios en el centro de los debates internacionales, y, la visibilización de que las sociedades nacionales se sostenían en una falsa homogeneidad étnica y cultural, se ponen de manifiesto. Estas condiciones exigen hacerse cargo de algo preexistente.

El mismo Taylor (1993) rastrea estas contradicciones en el seno de la modernidad, pero las aplica al problema del debate multicultural. El canadiense plantea que hoy la diáspora se vuelve un fenómeno más común, y las sociedades se vuelven más multiculturales, y, por tanto, más porosas; es decir, el argumento de 'así es cómo hacemos aquí las cosas' se vuelve cada vez más inaceptable. De hecho, él ancla empíricamente sus planteamientos teóricos en las controversias del debate público canadiense a raíz de la adopción de una Carta Canadiense de Derechos que ignoraba las singularidades de los francocanadienses y aborígenes. Este, acontece en la década de los ochenta. Volvemos entonces a la idea, propuesta por los mismos agentes escolares, de que todo el problema siempre existió, y hoy recién nos hacemos conscientes: Así como se plantea que la escuela ha sido siempre culturalmente diversa, y hoy la diferencia es que se habla de aquello a raíz de la potenciación del fenómeno migratorio, podríamos decir que el debate sobre las sociedades multiculturales que se vive a fines del siglo veinte, pone de manifiesto una contradicción ya existente que

finalmente resultó ser propia de las democracias liberales. Es un debate que nos parece reciente, pero que reluce tensiones antiguas, o, mejor dicho, modernas.

La inmigración en las sociedades de acogida es un escenario típico para observar estos dos principios en oposición, y las escuelas aún más, en tanto ejercen un control mucho más directo y disciplinario, al definir políticas, normas de disciplina y acuerdos institucionales que se aplican a todos/as sus estudiantes por igual. A través de los grupos focales, se describen situaciones en que esto se vuelve evidente, y que resultan difíciles de resolver para la comunidad escolar. ¿Puede a veces el reconocimiento de la diferencia en la escuela, ser una imposición que traiciona el principio de igualdad, o bien, una negación de nuestras singularidades y juicios individuales?:

“A la escuela llegó un niño Rapa Nui y a kínder y ellos por su cultura hasta los ocho años no se pueden cortar el pelo. Este solo hecho generó que la comunidad de apoderados elevara una carta de que por qué al niño se le permitía ir con el pelo largo. De kínder, ahora están primero, pero su trenza hasta la cintura la tiene. Y los apoderados decían “por qué la escuela, que el reglamento es corte tradicional.” ¿Pero por qué? Hay que respetar la diversidad. Porque no se puede imponer a ese niño, que rechace su cultura o que le dé la espalda a su cultura.” (Grupo Focal de Profesores/as).

“Si lo estamos hablando del punto de vista de migrantes, tal vez la palabra, para mí, el acoger, en sentido de que bien, tienen los mismos derechos y deberes que yo, me parece, y quiero aprender o me interesa, pero eso parte de una gana personal también. Tampoco se puede imponer que todos quieran aprender lo que entienden los colombianos por vida o por necesidades, por gusto, porque no solamente va haber una diferencia porque vienen de otro país y otra cultura, también va a haber una diferencia porque son personas distintas. A lo mejor lo que quiere tal niño colombiano es igual a lo que quiere tal niño chileno, pero que difiere al de otro chileno que no tiene que ver por nacionalidad sino por una personalidad que tenemos todos, un carácter o algo así, entonces en ese sentido, **la verdad es que estas cosas no sé cómo abordarlo porque es como una avalancha que ha llegado de necesidad de hablarnos uno a uno que es como, cómo hacerlo bien para no equivocarse.**” (Grupo Focal Apoderados/as).

Esta última cita describe esta situación como una ‘avalancha’, frente a la cual se busca una forma de actuar correctamente, y frente a la cual se admite una ignorancia. Al no existir un *saber hacer*, se pone en tensión lo que se entiende por libertad, imposición, tradición, individualidad, y colectividad. Esa ‘avalancha’, representa la incapacidad de poder ser fiel a todos los principios que se consideran correctos según la moral propia y la idea de vida en sociedad: el respeto por la libertad individual, el respeto por la igualdad, y el respeto por las costumbres colectivas con las que portamos cada uno.

Finalmente, este es un problema sobre cómo ponernos de acuerdo en un principio universal de respeto a todo contexto particular, si asumimos la particularidad cultural y contextual de los principios. Esta cuestión es planteada por Salas (2013) como una problemática filosófica entre una posición hermenéutica y una pragmática:

Por un lado, si nosotros y los otros tenemos razones de nuestros puntos de vista, entonces habría que caer en la idea que todos tendrían la razón, y por ello caeríamos indefectiblemente en los errores del relativismo y del hermeneuticismo (sería ésta una tesis contextualista radical). El error de esta concepción es que se cierra a las posibilidades del intercambio de razones que exige la comunicación. Pero el extremo contrario no es tampoco plausible, a saber, la tesis de un universalismo radical, esto es, que podemos comunicar todo a todos con las mismas formas (p. 65).

El discurso igualitario o universalista en el campo investigado se usa como una herramienta para algo: Es un recurso pragmático (R. Salas, 2013), que lo que busca es

asegurar al otro que no se está incurriendo en una discriminación arbitraria. Los agentes escolares niegan la constatación o importancia de las diferencias culturales, no con el fin de indicar que somos todos identitariamente iguales, sino para decir que todos tienen el mismo valor como personas. Es una forma de adscribirse a la política de la dignidad: todos tienen los mismos derechos, y todos son diferentes en una forma igualitaria; el tema es que, en su paso, se niega la diferencia cultural como experiencia de un colectivo particular (a saber, el hecho de que no es lo mismo vivir en Santiago siendo peruano, que siendo chileno).

Esta paradoja es un hecho en la escuela, y los discursos de los agentes escolares expresan cómo efectivamente el principio de la igualdad y el principio de la diferencia se les presentan como cuestionamientos sin resolver. Sobre todo, al momento de superar la declaración de principios y los discursos políticamente correctos, y tener que pasar a la gestión en sus propios contextos y el consenso necesario para aquello. Así lo deja planteado la cita a continuación:

“A1: El tema está en **cómo nos fijamos un estándar para todos, pero cómo tampoco generamos una distinción.**

A2: **Es como imposible no discriminar**, de alguna forma uno va a discriminar con cualquier actividad que sea pensada, de repente, en los niños uno está discriminando desde su origen...”. (Grupo Focal Asistentes de la Educación Área Psicosocial).

Mostraré a través de los resultados, que este vacío de formas para proceder, no nace de una carencia de nociones o información. Por el contrario, lo que vemos es una confusión que es fruto de una pluralidad de programas, conceptos, modelos y lineamientos; en las cuales se hace imposible posicionarse de forma segura y con fundamento. En otras palabras, la ignorancia que se asume por el no saber hacer, se encuentra en un mar de referencias, de las que sí tienen conocimiento, pero con poca profundidad. A continuación, repasaré las más comunes que resuenan en los discursos de los/las agentes escolares.

Modelos Referentes e Ideales para la Gestión de la Diversidad Cultural

En esta *falta de un saber hacer* que se ha podido ver desde los discursos de distintos agentes escolares, existen de todas maneras algunas nociones sobre hacia dónde debe orientarse su acción en la escuela. Los/las participantes manejan una cantidad de conceptos y modelos que ocupan en sus argumentaciones, y que van a ser claves al momento de posicionarse de acuerdo o en desacuerdo con unas y otras estrategias para la gestión de la diversidad cultural. A continuación, me interesa abordarlos; tanto teóricamente, considerando las problemáticas asociadas a cada uno de ellos; como también, anclándolos en los discursos emanados de los grupos focales. Esto, tiene la intención de dejar introducidas ciertas temáticas (las cuales de todas maneras tienen asidero aquí por el hecho de aparecer continuamente en el campo estudiado) y definir un ángulo de observación teórico-investigativo, lo que más adelante servirá de punto de referencia para describir y analizar las estrategias que se proponen, como expresiones de las definiciones que estos estamentos poseen.

▪ **De la Multi a la Inter Culturalidad**

He reparado escuetamente durante este capítulo en el fenómeno de las sociedades multiculturales y el multiculturalismo como política social contemporánea. Primero, en

su relación con las transformaciones de las identidades nacionales y nuevas formas de cohesión y control social, y en esta última parte, en la visibilización que significa de ciertos principios estructurales a la sociedad moderna.

En este apartado, pretendo entrar de lleno a su definición, implicancias y las bases teórico-filosóficas que la sustentan, además de los tránsitos que se plantean hacia un modelo intercultural; y junto con esto, ejemplificar a través de los discursos de los estamentos escolares, las formas en que este y otros modelos se consideran como necesarios, ideales, insuficientes, o incorrectos para la gestión de la diversidad cultural en la escuela.

Las sociedades multiculturales -como diversos grupos con distintas tradiciones culturales, coexistiendo en determinado lugar o siendo parte de una misma unidad social, económica o política, ya sea una ciudad, un país o un imperio- han existido siempre. Sin embargo, al multiculturalismo como modelo social y político podemos situarlo históricamente durante la segunda mitad del siglo XX principalmente en países del noratlántico. Éste surge en los años setenta en los Estados Unidos tras el fracaso del modelo integracionista del *melting pot* – o *crisol cultural*- (Tubino, 2001), el cual proponía la fusión de todas las culturas en una, siendo duramente criticado por ser una forma de camuflar la homogeneización cultural resultado de la imposición de la cultura hegemónica anglosajona (Sales & García, 1997; Tubino, 2001).

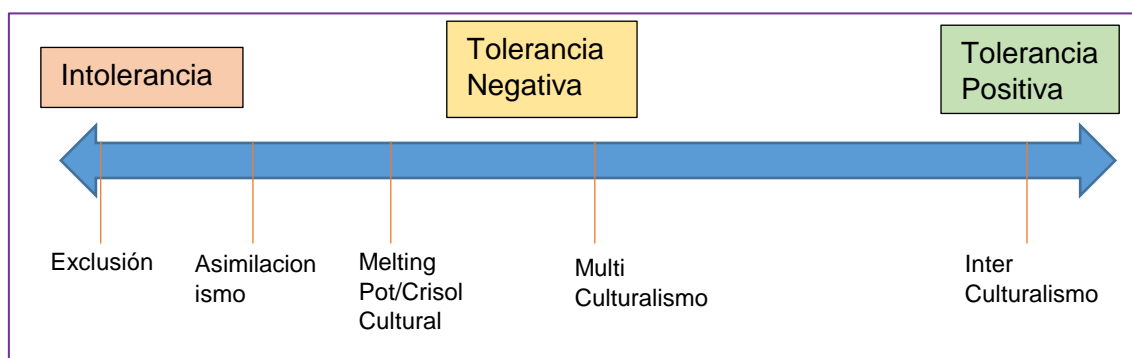
El multiculturalismo se basa en el reconocimiento y respeto de diversas culturas que coexisten en un determinado territorio. Para el peruano Fidel Tubino (2001) éste está sustentado filosóficamente en la concepción ilustrada de la tolerancia como virtud ética de lo público, y, busca viabilizar el principio de la igualdad y el principio de la diferencia del liberalismo político, de los cuales ya nos hablaba Taylor (1993). Para que esto sucediera de forma integral, dice el autor, debiera instaurarse una cultura política pública que sea común a las diferentes culturas de base, una especie de ‘universal intercultural’. Sin embargo, sucede que las políticas multiculturales se limitan a generar relaciones de equidad entre diferentes, a través -por ejemplo, de cuotas raciales o de género- “sin construir una política pública ni interculturalizar los saberes” (Tubino, 2001, pág. 184). De esta manera paradójica, “fortalecerían los prejuicios y los estereotipos negativos entre los diferentes (...)” (Tubino, 2001, pág. 185).

Es común que se plantee el multiculturalismo como a medio camino en una especie de escala ascendente de apertura hacia la diversidad cultural. Esta transitaría desde una total falta de reconocimiento, o incluso, una violencia explícita hacia lo que se considera como diferente; hasta una total colaboración, empatía y un reconocimiento pleno del otro.

Siguiendo esta lógica se plantean algunas categorizaciones que, en la práctica, resultan útiles para analizar las políticas educativas para la gestión de la diversidad cultural en el contexto de la migración, como por ejemplo la de Sales y García (1997): Estas partirían por las *políticas asimilacionistas*, las cuales se basan en la afirmación hegemónica del país de acogida, que se percibe como relativamente homogéneo. Dentro de éstas, existen: a) las asimilacionistas, donde los estudiantes nuevos deben adaptarse a la cultura local (Ej.: programas de inmersión lingüística); b) las de compensación, las cuales suponen que el que se integra es ‘culturalmente desvalido’ y necesita una forma especial de ser educado; y, c) las segregadoras, las cuales agrupan a *los distintos*, ya sean los con mejor/peor rendimiento, los con un idioma diferente, etc. Seguido de ellas, estarían las *políticas integracionistas*, las cuales como ya mencionaba, se basan en la idea de la integración de culturas o ‘melting pot’, y se les critica por ser una forma de

asimilacionismo, ya que la fusión de las culturas termina por parecerse a la cultura dominante. Después, vendrían las *políticas pluralistas*, las cuales tienen como intención el reconocimiento de una pluralidad de culturas. Aquí entrarían principalmente los modelos de educación multicultural, y se considera su principal problema el hecho de que la visibilización de la diversidad se queda en una adición o convivencia de culturas, pero conservando las fronteras entre ellas, a la vez que se les da a los individuos una identidad cultural inmutable. Por último, estarían las *políticas interculturales* como respuesta y superación de las anteriores, éstas proponen establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas²⁶. Esta categorización lineal ascendente incluso tiende a coincidir con una línea de tiempo en una especie de *evolución* del debate al respecto.

Más o menos de la misma manera, Tubino (2001) rescata la distinción entre tolerancia negativa y tolerancia positiva. Siendo la primera la tolerancia la cual el multiculturalismo no logra superar. Esta se basa en soportar la diferencia o discrepancia en pos de poder convivir con el otro, “se tolera lo que no se comparte, lo que en principio no está de acuerdo con nuestras creencias, costumbres y valores” (Tubino, 2001, pág. 182). En cambio, la tolerancia positiva sería la que logra ponerse en el lugar del otro, y comprender sus creencias y valoraciones desde dentro, sería un esfuerzo intelectual y emocional para comprender al otro de mejor manera y, en consecuencia, comprendernos a nosotros mismos de formas distintas (Tubino, 2001). Nuevamente, la segunda sería una versión más profunda de la primera.



Cuadro N°3. 'Continuo de la Tolerancia'. Elaboración Propia en base a Tubino (2001) y Sales y García (1997).

Dentro de lo que se plantea en los grupos focales, es en el estamento de profesores y profesoras donde se pueden observar algunos rasgos que refieren a esta idea del continuo de la tolerancia, en la cual existe una forma superficial de tratar a la diversidad cultural, y, una forma realmente profunda y efectiva de tratarla. En este estamento, se concluyó que lo que se hace en los colegios *alcanza sólo para lo multicultural*:

“P1: Cierto (las culturas) no están integradas. Bueno distintas culturas, que no están integradas aún. Entonces **nos da sólo para lo multicultural**.

P2: Estamos en pañales nosotros.

²⁶ Dentro de éstas podemos reconocer el modelo holístico de Banks (1986), el modelo de educación intercultural, y el modelo de educación antirracista. Este último, propuesto también por las chilenas Stefoni y Riedemann (2015), parte de la base que vivimos en una sociedad racista y la escuela debe jugar un rol activo en su desarticulación, reconociendo el espacio educativo como un espacio político y de posicionamiento frente a los fenómenos.

P3: Si, entonces yo creo que habría que empezar a uniformar criterios, discutir y partir con los docentes. Porque los niños... los prejuicios que traemos nosotros.”

(Grupo Focal Profesores/as) (Paréntesis propio).

En este mapa de valoraciones sobre qué se debe hacer y qué se hace en la escuela para la gestión de la diversidad cultural, hay que mencionar que hay referencias a la asimilación como algo que se debe evitar:

‘Tampoco uno puede decirles a ellos “ya ahora estás en Chile, tienes que adaptarte a nuestras costumbres”. La idea es que, de eso se trata la interculturalidad, porque uno aprende de la cultura de ellos y ellos aprenden de la cultura de nosotros. **No es imponerle, a que, a ellos, porque están en Chile tengan que sumarse a nuestra cultura.**’ (Grupo Focal Asistentes de la Educación Paradoctentes y Auxiliares).

A pesar de esto, coexisten en paralelo concepciones en las que se puede entrever una mirada asimilacionista, como el modelo del *Migrante Ideal* que aparece en diversos estamentos durante las distintas instancias de conversación. Este *Migrante Ideal* o *Buen Migrante*, sería uno que quiere adaptarse y captar *lo mejor* de nuestra cultura chilena. Algunas de sus referencias son:

“El primer inmigrante que yo tuve en clases de química cuando era profesora era un chino ya, y él lo que hacía era traducir mi clase y yo hablaba muy lento, lo traducía al inglés, y el inglés, él se iba al lenguaje castellano, o sea hacía tres trabajos a la par en clases (...), y me dijo “profesora yo vengo a aprender otra cultura, yo necesito” (...) y esa posición es la que traen muchos de los inmigrantes, no seguir con lo mismo que ya tenían sino que empaparse de nuestra cultura, de probar sabores, probar esto... (...) **Pero, o sea no todos son como él...**” (Grupo Focal Cargos Directivos)

“Y tratar de que no sea sólo porque hay muchos colombianos, ya enseñar la historia de Colombia, no, si no que buscar un punto de comparación que sea como ejercicio paradójico para que los cabros entiendan mejor, (...) o para adaptar mejor a los siguientes años esta población, sino que buscarle un enfoque más a futuro, de que **la mayoría de estos migrantes se van a quedar en Chile tiene que saber de educación cívica, tiene que conocer de la historia del país. Y simplemente hay que buscar que a ellos les interese.** (...) Yo creo que todos los cambios sociales deben ir acompañados del apoyo en educación, **porque si más tarde no se quiere que estas personas caigan en la delincuencia, si no se soluciona desde ya**, que es la primera gran oleada de inmigrantes...” (Grupo Focal Estudiantes de Liceo).

En resumen, el posicionamiento del sentido común aquí apuntaría a una necesaria apertura, en la cual no se busca explícitamente que quien viene a integrarse a nuestra sociedad se convierta en un igual o abandone su identidad, *pero*, si quiere integrarse y ser aceptado, debe asumir ciertas normas que están establecidas en *esta* sociedad. Nuevamente encontramos el problema del principio universal que significarían aquellas normas de comportamiento y la interpretación que cada quien pueda hacer de ellas. Esto también está cruzado por otros factores, como el hecho de que no todos los migrantes se integran de la misma manera, ni acarrean los mismos cuestionamientos o problemáticas para la escuela, temática en la que me detendré más adelante.

Ahora bien, ¿qué sucede si este continuo de *menos* tolerancia a *más* tolerancia resulta no tener esa direccionalidad? Tubino (2001) sí plantea el multiculturalismo como un avance en la dirección correcta: lo que habría que hacer es llevarlo más allá, y -como él dice-, ‘interculturalizar el multiculturalismo’. Pero el multiculturalismo también puede entenderse ya no como una interculturalidad incompleta, sino como un obstáculo hacia la construcción de una convivencia intercultural equitativa y armoniosa, e incluso, un

vehículo hacia la dirección contraria: la profundización de un modelo intrínsecamente desigual y excluyente como lo es el capitalismo neoliberal.

Esto es lo que algunos autores han llamado 'la lógica multicultural del capitalismo global', e incluso el mismo Tubino (2004) desarrolla más tarde una caracterización más crítica del multiculturalismo anglosajón, denominándolo 'interculturalismo funcional o neoliberal'. Su principal característica sería la de invisibilizar las crecientes asimetrías sociales detrás de la valoración de las diferencias culturales. La intelectual decolonial Catherine Walsh (2009) también toma la idea del interculturalismo funcional, planteando que se basa en una lógica que reconoce la diferencia, pero vaciándola de su significado efectivo y neutralizándola, haciéndole funcional al orden expansivo del neoliberalismo transnacional. De esta manera, en vez de generar sociedades más equitativas, lo que se buscaría sería "controlar el conflicto étnico y conservar la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista" (Walsh, 2009, pág. 4). Por su parte, el esloveno Žižek (1998) va más allá, y argumenta que el multiculturalismo no es más que un reacomodo del capitalismo en su fase tardía de acumulación neoliberal, y de hecho, la democracia liberal sería un mecanismo para estos reacomodos. Como he mencionado, tras la figura del multiculturalismo, se toleran – e incluso promueven – las formas de identificación primarias (es decir, las adquiridas por la familia, como la etnia y la religión), y se debilitan las secundarias (la pertenencia al estado nación). Estas últimas tuvieron su apogeo durante la modernidad, y hoy en las sociedades posmodernas, se experimentan como un marco externo, puramente formal y no verdaderamente vinculante. Esto genera que cada vez se busque más apoyo en formas de identificación primordiales, generalmente más pequeñas e inmediatas, es decir, las que captan al sujeto en sus formas de vida concretas, y ya no en la libertad abstracta que posee como ciudadano del estado nación. Todo esto, no es más que el derrumbe de un equilibrio precario que constituía el estado nación entre el orden transnacional del capitalismo y las formas de identificación primarias. En esta línea el multiculturalismo sería la lógica ideal del capitalismo global, en la que el capital toma una posición universal privilegiada, con respeto y condescendencia de todos los estilos de vida singulares de las culturas locales. Sería, un "racismo con distancia, un racismo invertido y autorreferencial" (Žižek, 1998, p.172), en el cual se respeta la identidad del Otro, sin oponer directamente los valores particulares de su propia cultura, pero manteniendo esta posición como un privilegiado 'punto vacío de universalidad', desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares (Žižek, 1998).

Así, lo que estaría realmente detrás de esta tolerancia multiculturalista por las diferencias particulares, es realmente una lógica universal que homogeneiza, en las reglas del juego neoliberales, la forma de ser diferentes. El gran miedo de la modernidad, en el cual se creía que la diferencia se desvanecía con el tiempo en un universal abstracto, no se hizo real (Comaroff & Comaroff, 2011), en tanto hoy lo que prima es una vuelta a una revalorización de las particularidades culturales, pero, un tipo específico de revalorización.

A mi entender, lo que sucede en esta fase tardía del capitalismo, es una *homogeneización a través de la diferenciación*. Una de las formas en que se media esta tensión entre universal y particular, es la industria de la identidad, descrita por los Comaroff (2011) como una forma de vender "la marca distintiva de la otredad, es decir, aprovechar lo que te hace diferente en los términos universalmente reconocibles en los cuales la diferencia se representa, se comercializa y se hace transable por medio de los abstractos instrumentos del mercado: el dinero, la mercancía, la oferta y la demanda, el

precio, la marca comercial, y la publicidad” (pág. 45)²⁷. La cultura hoy en día circula como una mercancía que puede venderse; y si bien, los productos culturales (como, por ejemplo, un amuleto de una civilización antigua o los tesoros de sus tumbas), siempre han tenido un valor comercial; hoy lo que se vende ha transitado desde lo material a lo inmaterial, se puede vender la cultura en su sentido abstracto, como espectáculo, como experiencia (etnoturismo) o como estilo de vida (Comaroff y Comaroff, 2011).

Tratar la diversidad cultural a la manera del multiculturalismo, es menos una manera superficial o inacabada de tratarla, y más una forma particular de entender el hecho cultural. La conciencia multicultural de hoy en día es resultado de un imaginario diferencialista, que tiende a sustancializar las diferencias culturales (Julinao, 2001; en Franzé Mudanó, 2008). Es decir, se comprende la cultura como un conjunto de aspectos estáticos y fijos que comparte un grupo en particular, como si existiera una *esencia cultural inmutable* (Grimson, 2011). Esto a su vez, como ya relacionaba Zizek (1998), son los presupuestos que fundamentan el racismo (Riedemann & Stefoni, 2015)²⁸.

Una expresión de la esencialización de la cultura, en la cual se vacía de su valor situado, social e histórico, es el entendimiento de *la Diversidad Cultural como Folclor*, tendencia con amplia presencia en los discursos de todos los estamentos durante las discusiones. Esta consiste en reducir la identidad cultural del otro a aquellos aspectos como: los bailes folclóricos, el canto del himno nacional, la exposición de diferentes banderas y las fiestas con comidas típicas. A continuación, ejemplifico esto con algunas citas de distintos grupos focales, en donde al momento de describir las diferentes culturas y su interacción, se nombran principal o únicamente aspectos folclóricos:

“Mi percepción es esa, de que en mi colegio se opta por eso, porque se aborde de buena forma y también se le da mucha cabida a, he visto gastronomía. Tenemos un área de turismo, y hay **gastronomía de los distintos países** obviamente. He visto actos donde se hacen actos interculturales, donde se abordan las **distintas culturas, bailes, danzas, como decía ella**. Entonces, igual se ayuda mucho en ese sentido a incentivar y a que el niño se sienta acogido.” (Grupo Focal Asistentes de la Educación Paradocentes y Auxiliares)

“ (Me gustaría) que se hablara más de los demás países, que se tratara más sobre la cultura de los demás países, que, no sé. **Que se mezclaran todas las culturas, que compartieran, que hicieran los bailes típicos**, cosas así.” (Grupo Focal Estudiantes de Educación Básica) (Paréntesis Propio).

De esta manera, la cultura convertida en folclor, puede capitalizarse y espectacularizarse dentro la escuela, siguiendo la lógica de lo ya descrito como la mercantilización de la cultura (Voy a detenerme específicamente en esta folclorización de la cultura en el capítulo siguiente, para describir a través de los discursos de los

²⁷ De hecho, los autores plantean que la distinción desarrollada por Bourdieu entre Capital Cultural y Capital Económico se vuelve confusa, ya que la cultura es una mercancía que tiene la capacidad hoy de acrecentar riqueza por sí sola (Comaroff y Comaroff, 2013).

²⁸ Tanto el racismo biológico, el cual clasifica a los seres humanos en *razas* y le atribuye características específicas con valoraciones generalmente negativas; y, el racismo cultural, el cual bajo la idea de que grupos humanos pertenecen a distintas culturas, condiciona de que se van comportar o -en este caso escolar- desempeñarse académicamente de cierta manera; descansan sobre una ideología que busca convencer de una condición ‘natural’ o estática de un grupo de personas, de las cuales éstas no pueden escapar y termina por definir las. Una de las principales características de este racismo contemporáneo en la negación del mismo (Van Dijk, 1992, p.87; en Stefoni y Riedemann, 2015).

estamentos, cómo se da este fenómeno en los contextos locales de las escuelas y liceos de la comuna).

Ahora bien, anteriormente he señalado que los participantes de los grupos focales tendían a relativizar la diversidad cultural. En esos argumentos, todo podía considerarse una diferencia cultural a tratar por parte de la escuela, desde un grupo indígena hasta una tribu urbana, e incluso las diferencias que nos constituyen como familias. En cambio ahora, vemos que en las concepciones de la diversidad como folclor tiende a esencializarse la misma diferencia cultural en rasgos fijos, visibles e inmutables.

Lejos de ser fenómenos opuestos, son estas dos caras de la misma moneda. A la vez que la cultura es considerada como un conjunto de rasgos que contienen su esencia, por ejemplo, un baile típico, ésta puede comercializarse o mostrarse metonímicamente (una parte representa un todo), descontextualizada de su historia y comunidad. Puede ponerse en circulación en conjunto con todas las demás mercancías o estilos de vida igualmente esencializados. Y, al consumirla, estamos también avalando ese estilo de vida, dándole un reconocimiento. Si reconocemos el baile maorí como una expresión de identidad y podemos asistir a su espectáculo, podemos también reconocer el espectáculo de *break dance* como una expresión de identidad cultural. En este sentido, se puede concluir que, al jugar con las mismas reglas que todas las identidades en venta, al momento de pensar en su reconocimiento, ya no nos quedan razones para excluir algunas y aceptar otras: todas son igualmente vendibles, intercambiables y -también- respetables.

Si bien algunos como Zizek (1998) no ven muchas salidas a esta lógica multicultural del capitalismo actual, que al basarse en el exceso, engendra en sí misma su propia destrucción; otros, plantean qué características tendría un verdadero diálogo intercultural armonioso en las sociedades actuales. Para esto, me interesa rescatar aquí autores que plantean esta posibilidad desde el mundo latinoamericano con un enfoque crítico, de manera de poder ir acercándonos desde la teoría a la sociedad en la que se sitúa esta investigación, sociedad que si bien forman parte del orden occidental fundado en los principios liberales que hemos revisado, tiene sus particularidades en cuanto a interacción cultural y procesos de colonización.

La atención que en las últimas décadas ha tenido el tema de la interculturalidad como un tema de moda, puede verse tanto ligada a los diseños globales del poder, el capital y el mercado; como también un efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social (Tubino, 2001; Walsh, 2009). Siguiendo esa línea, frente al interculturalismo funcional que describí anteriormente, se propone un interculturalismo crítico (Tubino, 2001; Walsh, 2009). El interculturalismo crítico no parte de la base de la diversidad o diferencia cultural en sí, sino de:

El reconocimiento de que esta diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder, desde allí la interculturalidad se entiende como una herramienta, un proceso y un proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y 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 aquí se entiende que, debido al nivel de involucramiento en los cimientos que mantienen el poder que la interculturalidad crítica requiere, ésta aún no existe y más bien sirve como proyecto, algo a construir. Es esta cualidad crítica que apunta a

dimensiones estructurales económicas, políticas y sociales, la que evita caer en aquél respeto por la diferencia funcional multiculturalista. En este proyecto, se vuelve importante – como veré también en el próximo apartado- el que no se centre en quienes históricamente han sido designados como Otros, sino que también se consideren sectores de la sociedad cuyas culturas se han universalizado como la del blanco-mestizo occidental (Walsh, 2009) y se pueda apreciar su especificidad²⁹. Todo esto tiene implicancias también en un plano afectivo, una disposición empática y “una apertura no sólo cognitiva sino también emocional para aprender de la mirada del otro” (Tubino, 2001, p. 190).

En esta interculturalidad crítica la escuela se vuelve fundamental, como institución política, social y cultural: “el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del estado” (Walsh, 2009, p.10). Walsh (2009) plantea que “el mejor ejemplo de “interculturalizar”, tiene relación con los saberes y conocimientos” (p.15). La interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, que logra cuestionar ciertas epistemes y poner en diálogo otras, después de todo, ésta es también una respuesta al agotamiento de ese eurocentrismo logocéntrico (Tubino, 2001) que se queda corto al momento de comprender los dilemas, preguntas y demandas de reconocimiento de las sociedades multiculturales, como expliqué con Taylor (1993).

Esta dimensión que refiere a la racionalidad y los saberes es también el eje que articula la propuesta que hace Ricardo Salas (2013) rescatando a otros autores latinoamericanos como A.A. Roig, a R. Fonet-Betancourt y a A. Sidekum, sobre el “auténtico diálogo intercultural”. Entre esa visión hermenéutica que tendía a relativizar todos los puntos de vista como restringibles únicamente al contexto en el que son engendrados, y establece la imposibilidad del diálogo horizontal debido a la inconmensurabilidad de los mismos; y, aquella visión pragmática de un universalismo radical en el cual podemos comunicar todo a todos bajo los mismos parámetros compartidos, dados, ahistóricos y no contextuales (intrínsecamente humanos); lo correcto sería, enfatizando en las tensiones que existen entre ambas miradas, encontrar el nexo preciso que demuestra que son, en realidad, complementarias. Esto es, entender el diálogo intercultural como un diálogo universal y contextual, que asume tanto las dificultades históricas de la convivencia humana cargadas de a-simetrías y de discriminación, como “la posibilidad de comprender a los otros en sus razones a partir de una polifonía de logos, siendo primero conscientes de la modalidad de mi logos cultural y de cómo podemos abrirnos a otros logos” (R. Salas, 2013, p. 69).

Fonet-Betancourt (2006) por sí mismo, se centra específicamente en la pedagogía, argumentando que, si se quiere tomar en serio la diversidad cultural, se debe trabajar en pos de “pluralizar epistemológicamente la educación” (p 75.) y combatir el “analfabetismo histórico y contextual propia de los pueblos colonizados. Esa educación nada tiene que ver con el fomento de nacionalismos provincianos o regionalismos fragmentarizantes, ya que su finalidad es capacitar para la comunicación y el intercambio” (Fonet-Betancourt, 2006, p.75).

Ahora bien, ¿cómo se ve esto en el campo estudiado? ¿Qué entienden ellos por un *auténtico diálogo intercultural*? ¿qué implica construir una escuela intercultural que sepa acoger a la población migrante? A través de los próximos capítulos iré describiendo los

²⁹ Sobre esto, es importante mencionar el hecho que se evidencia en Latinoamérica, en donde la comprensión de lo intercultural sigue estando muy centrada en lo indígena (Walsh, 2009, p. 9).

contextos y las estrategias que proponen las escuelas para tratar la diversidad cultural, lo que va a ir dándonos luces sobre cuáles son las direcciones en las que -a su entender- tiene que avanzar concretamente la escuela para ser una escuela realmente diversa y abierta a los nuevos escenarios. Por ahora, sin embargo, me detendré a describir algunos discursos sobre el cómo debería ser una escuela ideal que respetara y se involucrara en la diversidad, es decir, cuáles serían las características que tendría una escuela que pudiera autodenominarse como intercultural.

Primero, está la idea de que debe ser una escuela abierta al diálogo, y a la expresión de puntos de vista distintos:

“Se trata de que las escuelas tienen que ser lugares que reciban la diversidad y que permitan que podamos coexistir todos, y que la gente **tenga derecho a expresarse**, por su puesto en un ámbito de respeto, no es cierto...” (Grupo Focal Cargos Directivos).

“Que todos opinaran, eso sería bacán en una escuela ideal, porque siempre agachan la cabeza y no dan opiniones, entonces al momento de hacer las cosas dicen ‘no me gustó’, pero al momento que se les dio la oportunidad de opinar, no lo hicieron. **Que hubiera más opinión, motivación y más participación de los alumnos.**” (Grupo Focal Estudiantes Educación Básica).

Así como era descrito por autores anteriormente (Tubino, 2001; Walsh, 2009), el hecho de que la interculturalidad demanda un vínculo o un esfuerzo que traspasa el plano puramente formal o comunicacional, es decir, un vínculo y esfuerzo en el plano emocional, es algo que los agentes escolares efectivamente reconocen. La descripción de un entorno intercultural, ya sea ideal o en construcción, se basa en sus cualidades de ser lugares “acogedores”, “hogareños”, “amados” o “cariñosos”. Es decir, se da a entender aquí que un lugar que respeta y promueve las identidades particulares y sus expresiones, es un lugar que genera lazos afectivos. Así lo explica a continuación un/a participante del grupo focal de asistentes de la educación paradocentes y auxiliares:

“El liceo de nosotros es más la casa de uno, o sea es una comunidad. Entonces, todos se hablan con todos, es como bien diferente. Yo he estado en otros colegios, liceos, y no se da eso, de tener buena relación entre trabajadores, profesores, estudiantes y acá sí se da mucho. Se da mucho eso, de que hay buena convivencia.”

Ahora bien, a la vez que se reconoce que se debe construir un lugar que sea acogedor, está la idea de que aquello no basta por sí solo. En palabras de ellos, no basta con que sea una escuela ‘buena onda’, ya que hay aspectos concretos que deben cambiarse:

“**Hay escuelas que son más amorosas**, profesores que son más amorosos, sobre todo en las escuelas básicas son mucho más contenedores, etcétera. **Pero eso no quita que el *cabro chico* (sic) igual tiene que ir con el pelo corto, tiene que ir con el uniforme, tiene que dirigirse de cierta manera, tiene que pararse y saludar no es cierto, marcialmente, al profesor cuando entra**, en general, hay particularidades, pero yo creo si uno piensa en efectivamente cómo hacer de la inclusión es entender que somos personas, y las personas somos diversos, por tanto, tiene que haber espacio a la diversidad” (Grupo Focal de Cargos Directivos).

“**Una cosa es tratar de formar buena onda en los *cabros* (sic), y otra es formar inclusión de verdad**. Y yo creo que hacer un trabajo serio de inclusión parte por formar a los docentes de una forma seria, antes que simplemente decir: no nosotros fomentamos que no haya xenofobia, porque lo que fomentas ahí es un grupo de cabros buena onda nomás.” (Grupo Focal de Estudiantes de Educación Media).

También, no muy lejos de lo planteado por R. Salas (2013), se hace referencia a la importancia que tiene formarse con puntos de vista diferentes, al esfuerzo enriquecedor que implica conocer las formas en que otro tiene para entender y vivir la vida. Se plantea lo importante que es el hecho de que, durante el crecimiento, las y los niños puedan observar que no sólo existe su propia forma de ver las cosas, y que puedan ser “abiertos de mente”, expresión que tiene que ver con no ceñirse a lo propio, sino tener una disposición a entender al otro. A saber:

“Los veo jugando, por ejemplo, hace un tiempo atrás, uno niño decía que quería jugar a las chapaditas, y yo como ‘¿qué es eso?’, y empiezan los niños ‘pero ¿qué son las chapaditas?’, y hubo un intercambio súper rico, porque él les explicaba finalmente que eran las escondidas, entonces todos diciendo ‘las chapaditas’. Entonces siento que es muy rico eso que se da, esa transversalidad del conocimiento y que también vayan integrando, porque yo creo que traen una formación distinta, es una oportunidad también en lo curricular, en lo formativo, **en la aceptación, en el entender las realidades distintas**. Yo personalmente no tuve esa oportunidad cuando niña, no tuve un compañero que fuese, no sé, de otro color, o con un acento distinto, y ellos van formándose así, formándose entendiendo esa diversidad, o quizás la entienden desde el foco de ellos y creo que sería muy interesante sacarle más partido a eso, desde los aspectos transversales que tiene **el conocer otro, el saber que hay otros lenguajes, el aceptar, el conocer de forma, ellos lo hacen de forma natural**, pero creo que es un plus importante.” (Grupo Focal Asistentes de la Educación del Área Psicosocial).

“E1: En el sentido de los valores como personas, eso puede ser enriquecedor, aparte de las culturas que se aprenden, de las diferentes formas de pensar. Yo creo que trabajar en colectividad te hace ser mejor persona, que te das cuenta de las capacidades que tiene el otro independientemente de su condición, de donde venga, cosas así, entonces te hace ser más empático, solidario, sin importar la proveniencia de la persona.

E2: Ser más **abiertos de mente**, o sea, adaptarse ya a la situación que se rodean, al entorno. **No encerrarse en su punto de vista, sino que también ver el de los otros.**”

(Grupo Focal Estudiantes de Educación Básica).

Finalmente, este apartado deja una pregunta para retomar más adelante en la presentación de resultados ¿es el multiculturalismo un buen punto de partida para desarrollar la educación intercultural? Mientras existen posiciones más y menos optimistas al respecto (Tubino, 2001; Zizek, 1998), debemos recordar que si bien las distinciones son muy útiles y necesarias para la reflexión, en la práctica educativa los diversos modelos se ven mezclados en sus lineamientos y metodologías (Poblete, 2006). Como he descrito aquí: mientras hay ideas afines con lo que se plantea como interculturalidad, hay muchos sentidos comunes que tienen que ver más con el multiculturalismo, e incluso algunas formas de asimilacionismo.

Si bien esta investigación no puede resolver filosóficamente tal pregunta, a través de los capítulos se podrá hacer un análisis situado del panorama general de estos modelos en las escuelas, considerando sus preguntas, las características de su contexto y las estrategias mismas. Para así tener luces hacia dónde y contra qué están avanzando las escuelas de la comuna en la construcción de una educación más abierta a la diversidad cultural.

▪ **Integración e Inclusión**

A diferencia de lo complejo que resulta aún utilizar las distinciones entre multi e interculturalidad para los estamentos, los conceptos de integración e inclusión están ampliamente abordados en los discursos de los participantes y se manejan con mayor fluidez. Este parece ser un lenguaje con el cual la escuela ha trabajado más, y que resulta ya habitual en programas y aplicaciones concretas dentro de la institución. Aunque tiende a veces a ceñirse a los niños y niñas con dificultades cognitivas o discapacidades físicas y mentales, también aparece en las argumentaciones relacionadas con la diversidad cultural.

Estos conceptos tienen ya una tradición en las políticas públicas sobre educación, teniendo su aplicación en el Programa de Integración Escolar (PIE)³⁰, que tiene presencia en las escuelas desde fines de la década de 1990, la misma que es mencionada por agentes de la Organización de Estados Americanos (Blanco, 2006) como la década en la cual se ve una tendencia de los países latinoamericanos por comenzar a desarrollar programas para el acceso igualitario a la educación. Estos conceptos muestran un protagonismo principalmente en el grupo focal referente a los profesionales del área psicosocial, psicólogos y asistentes sociales, quienes usualmente son los que trabajan con este programa en las escuelas.

Ambos conceptos hacen su llegada al ámbito de los programas y políticas públicas en tiempos distintos, y de hecho el concepto de inclusión nace en respuesta al de integración. Pese a esto, aún suelen confundirse incluso en la implementación de programas (Blanco, 2006). Así, autores utilizan el término de la integración sin dar cuenta de esta discusión, o bien, se utilizan apellidos al mismo concepto para dar cuenta de particularidades en su acepción ('Integración mutua', 'Integración cultural'). De hecho, el Programa de *Integración* Escolar, es definido en la página web del Ministerio de Educación como un programa de "inclusión"³¹.

Sucede que la inclusión abarca un foco más amplio que la integración y, además, ambas poseen focos de naturaleza distinta. En la segunda, el foco está puesto en quienes ingresan a la educación, en la educación especial y en su adaptación al nuevo espacio; mientras en la inclusión, se propone transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas para atender a la diversidad (Blanco, 2006). Desde esta perspectiva, "la atención de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto más amplio de la atención a la diversidad, ya que todo el alumnado y no sólo aquellos con alguna discapacidad, tienen diferentes capacidades y necesidades educativas" (Blanco, 2006; p.7).

Cabe destacar aquí que para Walsh (2009) la popularidad del concepto de inclusión en los últimos años, tiene que ver con la emergencia de las políticas educativas del siglo XXI vinculadas a lo que se conoce como "desarrollo humano integral", lineamiento adoptado por la ONU, la UNESCO y la mayoría de los Ministerios de Educación y de Cultura latinoamericanos. Esta perspectiva argumenta por la necesidad de la inclusión -de individuos de los grupos históricamente excluidos- como mecanismo para la

³⁰ El PIE pone a disposición recursos humanos y material adicional para proporcionar apoyo y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación para todos los estudiantes, especialmente los con necesidades educativas especiales (Extraído de página web Ministerio de Educación: <https://sep.mineduc.cl/pie/>).

³¹ Página web del Ministerio de Educación, Subvención Escolar Preferencial, Programa de Integración Escolar (PIE) (<https://sep.mineduc.cl/pie/>).

cohesión social, entendiendo el bienestar social como una responsabilidad individual de cada sujeto y no de la sociedad en sí, ni tampoco de un cambio de la estructuración social (Walsh, 2009). En otras palabras, se dirige a gestionar la diversidad para que no sea fuente de amenaza e inseguridad con la idea de que son los individuos los que pueden llegar a superar el problema del desarrollo limitado (Walsh, 2009).

Pese a que también, dentro de las argumentaciones de los agentes escolares, los conceptos de integración e inclusión tienden a usarse indistintamente, sí se encuentra consensuada la idea inclusiva de que la solución no está en aislar un grupo y catalogarlo como especial, sino que se debe tratar de ampliar el tratamiento a la diversidad, planteando instancias generales que sean capaces de adaptarse a todas las formas de aprender. En el grupo focal de profesores y de asistentes de la educación del área psicosocial esto se presenta como un alegato a lógicas de aislamiento que existían o existen en sus colegios:

“Tenía mi taller, en un taller y **me estaban integrando solo niños extranjeros**. Entonces yo decía ¿qué van a aprender acá? si **la idea es que aprendan, que traigan su identidad a la sala, a mi taller pero que compartan con chilenos o si no estoy haciendo una burbuja**. Y la idea es que no sean guetos dentro de escuela. Si entre los niños no existen guetos, ¿por qué yo como profesor tengo que reproducir un gueto?” (Grupo Focas Profesores/as)

“A1: Entonces es súper extraño hablar de integración cuando uno también puede estar excluyendo, a lo que voy es que darle tanto énfasis a la entrada es como también un poco hacer una distinción.

A2: Es segregar, catalogándolo de...

A1: Exacto “para ustedes tenemos esto y esto”, antes. Entonces que tiene que ser más naturalizado, la escuela tiene que ser un lugar de apertura, no solo para los migrantes, sino que, para todos, para los niños que están desarrollo, para las distintas familias, porque la escuela se abre a tipos de familias, y tenemos que estar todas las personas integradas en la comunidad, abiertas a esto”.

(Grupo Focal Asistentes de la Educación Área Psicosocial).

En todas las instancias de grupos focales, se les planteó una situación verídica de *segregación en pos de la integración*, ocurrida un liceo de la Región Metropolitana para que los participantes dieran su opinión. Esta situación trataba sobre la repentina llegada de muchos estudiantes de origen haitiano (los cuales no hablaban el idioma español), a un establecimiento, el cual decidió agrupar a todos los recién llegados en un mismo curso con la idea de que así podrían apoyarse y se podría focalizar la asistencia. Frente a esta situación, en la totalidad de los grupos focales se consideró que, aunque se hiciera con una buena intención, la medida no era inclusiva y que no propiciaba la convivencia intercultural. A continuación, presento algunos ejemplos de opiniones con respecto a ese ejercicio:

“E1: Ahí sí **que no te están integrando, están aislando. Está mal en el fondo**.

E2: Lo único malo que tiene el hecho de ser un curso es que se sienta más familiarizados, pero...

E1: Pero es el principio y ellos mismos van a decir ¿por qué estamos separados? Hay algo mal aquí.” (Grupo Focal Estudiantes Educación Media)

“A1: Yo pienso que no sería tan, es como un poco entre buena y mala idea porque si hay diez niños haitianos, y hay tres cuartos, **por qué no dividen en los tres cuartos para que todos aprendan qué país es Haití, para que se integren en todos los cursos**, porque osino en el curso que quedaron solamente los haitianos ellos nomás van a saber de ellos, y los demás

A2: Es para que aprendan y les enseñen las diferentes diversidades que hay entre ellos, ya sea chilenos y haitianos.

A1: Para que tengan una red de apoyo más amplia.

A2: Qué van a aprender de nuestra cultura y nosotros qué vamos a aprender de la cultura de ellos si están todos agrupados en un puro grupo, o sea ello va a ser grupo haitianos, grupo chileno, y dónde se juntan” (Grupo Focal Apoderados/as)

Si bien este principio se encuentra consensuado en general, la problemática del idioma no deja de identificarse como dificultosa. La pregunta sobre cómo generar mecanismos que nos permitan integrar/incluir a los y las estudiantes migrantes, sin tener que etiquetar o aislar, se ve principalmente complicada cuando los que llegan hablan otra lengua que el colegio no es capaz de abordar. En sus propias palabras:

“Lo que pasa es que si tu traes a un niño extranjero. De partida, viene de afuera, de un país donde seguramente no la estaba pasando bien, porque por algo está migrando a otro país, los enfrentas a un lenguaje distinto, a una cultura distinta, a una vivienda distinta, a una alimentación distinta, y a ese niño lo colocas en medio de una sala, y más encima, nadie sabe hablar su idioma; es bien difícil que se pueda...Entonces, desde ahí yo creo que uno debe tener las herramientas para abordar ese tipo de situaciones y eso no quiere decir que debemos agrupar a todos los niños haitianos, o sea, para nada, no.” (Grupo Focal Apoderados/as).

En el grupo focal de profesores/as, también se ilustra muy claramente esta problemática de la integración/Inclusión, referida al idioma y también a las necesidades especiales:

“P1: Los haitianos. Por ejemplo, tenemos un niño haitiano y yo se lo comentaba a UTP de lo que se está haciendo es aislarlo con buenas palabras. Con cariño. Lo estamos aislando, no lo estamos integrando. Porque el niño está recién empezando a hablar en español. Nadie habla creole. Y las actividades se bajan al 200% para que haga algo.

P2: Asistencialismo.

P1: Claro asistencialismo. Lo mismo pasa con los niños con alguna dificultad grave de aprendizaje, o de algún problema de salud que no le permita ir a la escuela. Toda la exigencia se baja. Y no se atiende en ese caso lo que el niño pueda hacer según las capacidades y su realidad.”

(Grupo Focal Profesores/as)

Volveré en los próximos capítulos a esta problemática, en tanto nos lleva a las diversas estrategias que efectivamente nos enfrentan con el cuestionamiento de proponer o no instancias especiales, como los cursos de nivelación o inducción. Es este uno de los temas que más resuenan al momento de enfrentarse dos entendimientos de la diversidad que se contraponen y a la vez vienen conjunto: por un lado, como una oportunidad, y por otro lado como un fenómeno que innegablemente propone dificultades para la escuela.

¿Diversidad como Problema u Oportunidad?: El tema de la vulnerabilidad social

Finalmente, y con la intención de dar paso al próximo capítulo, es necesario pasar de lo normativo y referencial, a las dificultades con que se asocia la diversidad cultural en el campo escolar. Anteriormente, mostré cómo el hecho de considerar la diversidad cultural como algo bueno para la escuela (como fuente de posibilidades y oportunidades), era un discurso más o menos instalado dentro de las escuelas. Me detuve en la idea de *La Diversidad como Valor* para dar cuenta de aquello. Al contrario de lo que pudiera pensarse, este discurso no resulta excluyente con el hecho de reconocer la diversidad cultural también como un problema hoy en día para la escuela. La dimensión problemática de la presencia de diversidad cultural está ligada principalmente a dos cuestiones: (como mencioné en el apartado anterior) el idioma y (sobre lo que voy a detenerme ahora) el tema de la *vulnerabilidad social*. Así se muestran ambas en las opiniones a continuación:

“A1: Siempre se ha dicho que no hay problema con que el niño (migrante) entre la escuela, sino que la problemática se da más que nada con los profesores que se preguntan qué hago con este niño que no entiende ni español, porque hay niños haitianos, y siempre acepta a estudiantes de diversas realidades y todo, o sea hay niños de hogar, migrantes, entonces de alguna forma está abierta, pero de repente el qué hacer es lo que trae el conflicto...”

A2: Como que de alguna forma el colegio está abierto y acepta, pero qué hacemos con el niño, qué hacemos con estos papás que no tienen documentos todavía, qué hacemos...entonces es otra realidad.”

(Grupo Focal Asistentes de la Educación Área Psico-Social) (Paréntesis Propio).

“También vienen de otra cultura, tienen otras costumbres, estamos en un barrio donde ha llegado mucho migrante por sector Franklin, viven en malas condiciones muchos, arriendan piezas, sucuchos les arriendan y todos confluyen a un mismo baño, o sea el hecho de que el país abra las fronteras en ese sentido también tiene una responsabilidad sobre esas personas.” (Grupo Focal Cargos Directivos).

Esta asociación de la diversidad cultural migrante en la escuela, con las condiciones de vulnerabilidad con las que la escuela debe trabajar, se hace presente principalmente en los profesionales del área psicosocial, y los cargos directivos.

Utilizo aquí el concepto de vulnerabilidad³² ya que permite tener una comprensión más integral del tema de la pobreza, comprendiéndola más allá de su dimensión material o económica, al dar cuenta además de la indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, shocks y estrés (Pizarro 2001; en Álvarez, 2010). La vulnerabilidad hace referencia al carácter de las estructuras e instituciones económico-sociales y al impacto de éstas en comunidades, familias y personas en varias dimensiones de la vida social, y la relación de este con el patrón de desarrollo como, por ejemplo, el repliegue del Estado en su función protectora (PNUD, 1998; en Álvarez, 2010). Esto último es a lo que -como funcionarios de ese Estado- apelan y critican, principalmente, los asistentes del área

³² La vulnerabilidad es un concepto que viene del campo de estudio de los desastres naturales, y que refiere a las condiciones sociales de las personas viviendo en los límites de la inclusión social, es decir, quienes no alcanzan a ser excluidos porque participan en algunos procesos productivos y en algunas instituciones sociales, pero que tampoco son totalmente incluidos (Castel, 1995; en Álvarez, 2010)

psicosocial y los cargos directivos en las citas: Lo problemático del fenómeno de la migración en la escuela es que los estudiantes que llegan se encuentran en una situación de vulnerabilidad de la que la escuela, ni ninguna otra institución pública, está pudiendo hacerse cargo. Esta vulnerabilidad en los discursos analizados tiene que ver principalmente con el hacinamiento, la falta de recursos (por ejemplo, el que deban alimentarse en el colegio), la falta de derechos por condiciones de irregularidad, y la violencia y lo traumático de la realidad extranjera de la cual emigran.

Previamente ha quedado esbozado, de forma superficial, cómo tienden a cruzarse el plano cultural con el socioeconómico, desdibujando los límites entre la diversidad cultural y la desigualdad social. Al multiculturalismo o interculturalismo funcional, se le acusaba de ser una forma de invisibilizar la pobreza de poblaciones discriminadas y la injusticia distributiva (Tubino, 2001). Algunas (Fraser, 1997) plantean que la lucha por el reconocimiento cultural lo que hace es reemplazar la lucha por la redistribución socioeconómica. Esto nos lleva a pensar ¿verdaderamente son importantes todas estas preguntas formuladas sobre la alteridad, la cultura, el reconocimiento, y las formas de ser diferentes? ¿o, en realidad, lo que hay detrás y lo realmente explicativo de lo que resulta problemático, es que ciertos grupos étnicos y clases sociales se encuentran en una situación de privación económica que los hace carentes de muchas otras cosas, dificultando su inclusión? En otras palabras, ¿es la vulnerabilidad social finalmente, más que la pertenencia a una u otra cultura, lo que nos lleva a concebir a los otros como diferentes y pone en jaque a la institución escolar?

La socióloga chilena Lorena Suarez (2013) realiza una investigación sobre la construcción de lo diferente en los niños y niñas migrantes en ciertos colegios de Santiago. Evidencia cómo a través de la academia y los medios de comunicación se visibiliza cierta infancia migrante como si fuera la única: la de países andinos y caribeños que se encuentra concentrada en determinadas escuelas de determinados barrios (particularmente de Perú, Bolivia, Colombia y Ecuador). No obstante, en las escuelas del país se encuentra, en una cantidad similar, una migración que viene de Argentina, España, Estados Unidos, y Brasil, que no ha sido abordada ni por los medios de comunicación, ni por investigaciones académicas. Suarez (2013) argumenta que este fenómeno tiene que ver con quiénes son considerados como Otros para el imaginario chileno, siendo la infancia investigada precisamente infancia que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad. Ellos, según la autora, se vuelven “nichos de investigación que, desde posturas tradicionales de las ciencias sociales, dibuja sujetos carentes y marginales” (Suárez, 2013, p. 3). Esto es riesgoso en tanto se construye una migración deseada e invisible, y, una migración no deseada, cuya visibilidad alerta a la sociedad chilena. Es decir, no es la migración en sí la que es problemática, sino que lo es cierto tipo de migración, la de países asociados a la pobreza, la racialización, y la población indígena.

En torno a esto, presento la categoría de análisis llamada *Tipos de Migrantes*, en la cual se puede observar cómo se plantean ejemplos de migraciones que resultan menos problemáticas, que usualmente tienen que ver con estudiantes que vienen de países que no se asocian a la carencia, y junto con ello, países de los cuales se posee un imaginario *blanco*. A continuación, se ilustra aquello en una conversación en el grupo focal de Cargos Directivos:

“C.D.1: Cierto, hay mucha prostitución que viene extranjera, que uno la comprende porque vienen sin nada, sin nada, entonces tienen que alimentar sus hijos, tienen que insertarse en una sociedad, tienen que vivir, por lo tanto, yo creo que si se abrieron las fronteras, que es algo bastante normal. Cuando hubo las guerras mundiales cierto,

todos los países que no tuvieron guerra abrieron, incluso Chile abrió sus fronteras a las migraciones españolas, por la guerra civil, y aquí fueron muy bien acogidos, pero también les dieron cosas, les dieron camas, les dieron tierras, les subvencionaron proyectos y hoy en día esas comunidades son gente de mucha plata, y siempre hasta el día de hoy dicen gracias que cuando nosotros vinimos en el barco y la cuestión y nos empadronaron y nos vieron y nos ayudaron... En cambio, ahora, yo desconozco todos los proyectos sociales que los ayudan, sé que hay, pero ahí digamos el país va a tener que hacer una inversión grande porque la vivienda por ejemplo es complicada, la salud, a veces vienen en muy malas condiciones

C.D.2: Depende del tipo de migrante, porque la Patagonia está siendo regalada a determinados migrantes bajo silencio, y están pasando cosas bastante complejas, de las que no se hablan en la escuela.”

(Grupo Focal Cargos Directivos)

En el caso de los asistentes de la educación del área psicosocial, se trata el tema haciendo mención de que, en colegios privados o de clase alta, la integración de estudiantes migrantes no sería mayor problema:

“Porque hay colegios particulares donde hay niños que, o sea esta es una realidad distinta, pero hay colegios particulares donde tienen gente con mucho dinero que es extranjera, y que han tenido que integrarlos y eso existe, y esos profesores han estudiado acá, están formados acá, entonces hay ahí un tema a nivel público de la educación que contamina todo.” (Grupo Focal Asistentes de la Educación Área Psicosocial)

En el grupo focal de estudiantes de educación media, también se menciona una diferencia en cuanto a migrantes de diferentes lugares, dando el ejemplo de un compañero llegado de Italia, el cual se mencionaba como un ideal de inclusión:

“Porque al menos nosotros, la misma aceptación que teníamos con este compañero italiano, yo creo que habría sido muy distinto, como los compañeros de nosotros se refieren a los mapuches, o peruano, o boliviano...” (Grupo Focal de Estudiantes de Educación Media).

En el plano internacional, particularmente en el caso español podemos encontrar investigaciones que dan cuenta del cruce del plano cultural con el socioeconómico en el contexto escolar. Franzé Mundanó (2008) plantea a través de su investigación en las expectativas de los profesores hacia los estudiantes migrantes, que existe un “modelo de la privación cultural, que trata sobre la definición de los otros por la penuria” (p. 121). Esto sucedía tanto con los grupos migrantes, como con las clases sociales más bajas. Por otro lado, Alcalde (2007) realiza un estudio sobre los factores que las escuelas identificaban como problemáticos para alcanzar la igualdad educativa, sucediendo que, en el caso de los estudiantes de origen migrante, tomaban importancia los factores sociofamiliares, principalmente los que tenían relación con la situación económica de las familias: “el nivel de estudios y, de forma muy importante, con las expectativas y el «interés» de los padres respecto a la educación de los hijos” (p. 202), relacionándose fuertemente entonces el factor cultural con el socioeconómico.

A través de lo planteado puede verse la imposibilidad de separar la comprensión de la diferencia a través de los rasgos culturales, con la comprensión de ésta a través de la estratificación social. Así mismo, se ve la necesidad de un análisis que no centre su capacidad explicativa en una de estas dimensiones, sino que en el cruce de todos estos factores. La distinción entre la injusticia cultural y la injusticia económica es una distinción analítica, ya que en la práctica no pueden entenderse sino entrecruzadas

(Fraser, 1997). Las condiciones de exclusión social se dan en una combinación de elementos económicos, culturales, de género, y raciales (Viveros Vigoya, 2016). No olvidemos que la injusticia cultural suele estar acompañada de la injusticia socioeconómica y que la discriminación étnica, racial o de género suele ser la otra cara de la injusticia distributiva (Tubino, 2001). La misma Lorena Suárez (2013) indica que esta migración que es percibida como amenaza, es proveniente de países que están racializados para el imaginario chileno, que construye, por un lado, *lo indio* como otredad, vinculándola a las nacionalidades peruana y boliviana, y por otro, *lo negro*, asociándola a la nacionalidad colombiana y haitiana. Esto determina no sólo clases sociales excluidas, sino que también cuerpos no legítimos (Suarez, 2013). Estos imaginarios suscitan un sentimiento de superioridad frente a una cultura definida como “pre-moderna” (Suarez, 2013, p. 7), y por tanto atrasada o carente, como también lo ilustraban los estudios realizados en España.

Finalmente, las dos dimensiones opuestas pero complementarias, la de la migración como una oportunidad para la educación dentro las instituciones escolares, y la de la migración como un problema para las mismas, se conjugan bien en la idea de *desafío*. En palabras de un(a) participante de los grupos focales:

“Entonces como lo veo yo, lo veo como una oportunidad y como un desafío, pero pendiente, yo creo que, si hace unos cinco, diez años, esto se hubiera abordado, hubieran visualizado como estaba el ritmo de entrada al inmigrante y como estábamos nosotros como país, entre tanto cambio que hemos tenido, se debió haber trabajado.”
(Grupo Focal Asistentes del Área Psicosocial).

El ver la diversidad cultural como una oportunidad tiene que ver con una actitud, una predisposición a la apertura y a las acciones que requiere esa apertura. El ver la diversidad aquí como una problemática, tiene que ver menos con un rechazo a la población migrante, y más con un reconocimiento de dificultades y defectos de sus propios espacios escolares. El asumir un desafío, es de por sí algo que no resulta simple o fácil, pero algo a lo que se le reconoce su potencialidad positiva, y por ello se acepta. Ese desafío también tiene que ver con reconocer lo que está deficiente para poder cambiarlo, y esa es la línea que nos lleva al próximo capítulo, la de dar cuenta de las condiciones del entorno, las vetas de acción y los obstáculos. A continuación, voy a adentrarme allí: a la lectura estratégica del campo social de acción.

CAPÍTULO 2:

Contextos Escolares: Apertura y Homogeneización, Posibilidades y Limitaciones.

Hasta ahora, he abordado a las/los sujetos de estudio como agentes poseedores de significados, apreciaciones y referentes sobre lo que está pasando en sus espacios, haciendo énfasis en los conceptos y preguntas involucrados en el fenómeno mismo de la diversidad cultural escolar, podríamos decir, en su dimensión más abstracta. En este segundo capítulo transito hacia una dimensión situada de los mismos participantes del estudio, considerando el *campo* en el que se encuentran como parte constitutiva de las estrategias que se desarrollan (Bourdieu, 1991). A través de sus discursos, aquí pretenden abordarse las posibilidades y limitaciones inscritas en el campo social escolar, así como también los aspectos estructurales del sistema educativo, las condiciones materiales de las instituciones, la desigualdad entre estamentos, las resistencias de ciertos actores hacia la diversidad cultural, entre otras características que lo constituyen. En otras palabras, abordaré la pregunta de ¿cómo son estas escuelas? Y en consecuencia ¿es posible crear en ellas una educación intercultural, o en un sentido más amplio, una educación abierta a la diversidad cultural? ¿qué debe cambiar para que eso sea posible?

Planteo aquí un diagnóstico general sobre los contextos escolares en la situación del abordaje de la diversidad cultural. Un *cómo* estos actores escolares están leyendo el campo, y *cómo* éste se ha modificado el escenario de aumento de la inmigración. Primero, me detendré en una percepción general de los agentes que revisa los fundamentos de la institución social escolar, posicionándome y dialogando a partir de un binomio clásico en la teoría social de la educación: el de la reproducción y la resistencia. Y seguido de eso, identificaré los factores que posibilitan o limitan la construcción de una educación abierta a la diversidad cultural, ya sea los que refieren a una dimensión social o cultural, como los que refieren a un plano concreto de problemas del contexto escolar inmediato.

La Escuela 'Sobrepasada': sus fundamentos y potencialidad crítica.

Ya desde el planteamiento del problema de investigación, he dado cuenta que las escuelas públicas chilenas que están acogiendo a la población infantil y juvenil migrante, en general no poseen herramientas precisas ni lineamientos explícitos sobre cómo enfrentarse a la diversidad cultural dentro de sus instituciones. (De hecho, las formas en que terminan acomodándose y logrando responder a ella con las herramientas al alcance, son precisamente lo que busca caracterizarse a través de estos capítulos). Junto con esto, ya he esbozado la idea de que la escuela, en algunas de sus características constitutivas (particularmente en su vínculo con el estado nación), sería incongruente con la aceptación de la diversidad, o mejor dicho, se vuelve necesario repensarla desde sus cimientos cuando las preguntas sobre este tema las asaltan.

Con respecto a esta incongruencia, durante los grupos focales, y sobre todo en los que están compuestos por adultos, tiende a posicionarse una opinión general que caracteriza a la escuela como *sobrepasada*. Una escuela sobrepasada es una a la cual se le pide que haga mucho con muy poco. Esta autoconcepción de la escuela queda

clara en el siguiente ejemplo del grupo focal compuesto por cargos directivos, en el cual se describe una realidad escolar abrumadora:

“La escuela ahora es un centro social, la escuela tiene montones de profesionales externos, lo que menos hace es pasar el currículum. Tienes asistentes sociales, psicólogos... entonces **te endosan todo** eso... o sea, profe, a la escuela **el estado le tiró toda la responsabilidad de hacerse cargo de la sociedad...**” (Grupo Focal Cargos Directivos).

El grupo focal de cargos directivos resultó ser el caso emblemático en el planteamiento de este diagnóstico. Estos comúnmente se posicionan como una visión general de la escuela, por su condición de autoridades y mayores representantes de la institución, lo que se nota en su tendencia hacia la crítica en un nivel macro o sistémico. En la jerarquía escolar serían quienes poseerían mayor capacidad de acción, y por lo mismo, son quienes elevan la mayor cantidad de críticas a las limitaciones y presiones externas o estructurales a las que están sometidos los establecimientos, y que coartarían esa acción.

Aquí resuenan dos elementos revisados en el capítulo anterior. En primer lugar, el hecho de que la escuela esté sobrepasada es un resultado que no es del todo sorpresivo, en tanto anteriormente he mostrado que los estamentos mencionaban esta nueva realidad como algo para lo cual no estaban preparados. Por ello, es de esperar que ante las múltiples preguntas que destapa este fenómeno se vean en condiciones que los sobrepasan. En segundo lugar, se ve que hay una relación con lo anteriormente mencionado como cambios en los roles que solía cumplir el Estado. En la cita se describe una escuela que está desamparada, en el sentido de que se desempeña como una institución pública que estaría supliendo a otros organismos públicos, en este contexto de retroceso del aparato estatal en sus labores sociales de protección y gestión de derechos (De Souza Santos, 2004).

Lo que caracteriza a ese estado de *sobrepasada*, es precisamente lo multifactorial: muchas situaciones que demandan muchas respuestas institucionales que no pueden efectuarse de la manera en que se quisiera. Dentro de todos los factores que desafían a las escuelas que fueron identificados por los participantes, iniciaré con el que me parece que tiene el anclaje más estructural de todos. Este refiere a los fundamentos históricos de la institución escolar: la idea de que el carácter mismo de la escuela como institución moderna y su relación con la sociedad en general, la hace una institución cerrada a la diversidad en todos sus sentidos, en tanto busca educar para normalizar.

Es abundante la producción teórica para apoyar esta idea de la escuela como dispositivo de gobierno y control de las subjetividades, esta puede considerarse la primera forma institucional y universal de producción de subjetividad (Varela y Uría, 1991; Pineau 2001: Carli, 2005; en Grinberg, 2011), orientada hacia la normalización y disciplinamiento de sujetos en concordancia con los valores del estado nación moderno, y en consecuencia, a la reproducción y legitimación del orden social dominante (Bourdieu & Passeron, 1980). De hecho, uno de los padres de las ciencias sociales como lo es Durkheim, proponía que la escuela universal debía asegurar la interiorización de una base común, constituida por las normas y representaciones que correspondían al espíritu nacional. Para él, la sociedad no podía concebirse si no se daba entre sus miembros una homogeneidad suficiente, y la escuela era la encargada de fijar esas semejanzas esenciales que impone la vida colectiva (Durkheim, 1976; en Rockwell, 1996).

El norteamericano referente clásico sobre pedagogía crítica, Henry Giroux (1983), describe muy esquemáticamente tres líneas en las que la producción teórica ha abordado críticamente el rol reproductivo de la institución escolar:

Primero, las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo. Segundo, se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, y lenguaje. Tercero, se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (p. 2).

Uno de los casos más representativos de esta línea teórica es el de (el temprano³³) Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, los cuales incluso titulan su libro *La Reproducción* (1980). En este, la crítica a la escuela la plantea como incapaz de producir cambio social, en tanto es la encargada de imponer las pautas de autoridad y reproducir el orden de una sociedad de clases, actuando además, como un mecanismo de legitimación de tales jerarquías sociales (Ávila Francés, 2005). Una de las principales razones de la eficacia de esta institución como mecanismo de control, sería la sutileza con cual opera (Ávila Francés, 2005), a través de formas como la 'violencia simbólica', en la cual -por ejemplo- se castiga como incorrectas las prácticas que no se ajusten a las instauradas por las clases dominantes.

Los participantes de los grupos focales -principalmente los de cargos directivos, profesionales del área psicosocial y profesores- remiten a estos principios fundantes de la institución moderna escolar, con la intención de presentar, por un lado, una explicación a las incapacidades o incongruencias que la diversidad cultural allí pone de manifiesto, y también como una forma de crítica a cómo se han desenvuelto estos temas en sus espacios. Esto es una continuación de la reflexión ya mencionada sobre la diversidad como algo que siempre ha existido en las salas de clases, pero que la escuela había ignorado o, como se alega aquí, incluso acallado. Esta crítica se presenta dentro de las instancias de grupo focal como una imposibilidad de hablar los temas que suscita la diversidad cultural, sin cuestionar la institución como tal. A saber:

"Las escuelas no han dejado de ser normativas y prescriptivas y **tratan de poner una identidad nacional, unitaria, súper cerrada**. Y sin embargo la realidad está puesta en esto otro, en estilos de vida, singularidades, *extranjeridades*... ¿Dónde nosotros encontramos la solución o tratamos de apostar? En que es una institución educativa. **Y como institución educativa y el arco que nosotros tenemos, en lo pedagógico o cualquier otro, significa control social**. Desde ahí lo que nosotros tratamos, es de hacernos cargo y pensar en clave didáctica y pedagógica las respuestas que vamos a ir generando para estos estilos de vida en la sala de clases." (Grupo Focal Profesores).

"Pero para los profes es un desafío muy grande porque nuestra **enseñanza siempre fue pensada en un sujeto homogéneo, en un estudiante tipo** que era el que habitaba hasta, no sé, veinte años atrás, la mayoría de las escuelas, y los liceos de enseñanza media, entonces hoy día encontrarse con esta diversidad de chiquillos, que

³³ Antes de declararse un 'estructural-constructivista' y desarrollar la idea del 'Sentido Práctico', los aportes teóricos de Bourdieu en el ámbito de la educación dieron mucha más cabida a la reproducción de modelos independientes e inconscientes a la acción de los sujetos. Por esto, se le criticó su excesivo estructuralismo y su planteamiento pesimista, en detrimento de la explicación sobre el cambio social (Ávila Francés, 2005). Se ha planteado (Rockwell, 1996) que la influencia de la idea de *La Reproducción* rebasó las intenciones de los propios autores, cuya producción teórica posterior va a matizar la versión original.

tienen todos estilos de aprendizaje distinto, que tienen, además, contextos muy diferentes, es realmente desafiante para los profes..." (Grupo Focal Cargos Directivos).

"Lo otro es que en realidad nosotros hemos sido **responsables por años de la castración cultural**. Aquí ha habido una castración cultural desde que el niño indígena no ha dicho su segundo apellido mapuche y nosotros hemos sido parte y **cómplices de estos procesos**." (Grupo Focal Profesores).

Se plantea entonces que el pensar la diversidad cultural en la escuela, implica hacerse cargo de aquella herencia como institución responsable de ciertos procesos de negación de determinadas subjetividades. Me detendré aquí específicamente en cómo es que se plantea que la condición reproductora de la escuela, se opone por principio a la diversidad: Esta escuela heredada va a convertir lo diferente en incorrecto, y va a negar aquellas *formas de ser (de hablar, moverse, o escribir)* que no encajen con la *forma de ser* que la escuela busca enseñar y prolongar (Bourdieu & Passeron, 1980). Es decir, ante una multiplicidad de hábitos arraigados según la clase social a la cual se pertenece (la cual en este ejemplo podríamos reemplazar por la nacionalidad), la escuela busca homogeneizar, definiendo como *válidas* sólo las de la clase (nacionalidad) dominante.

El sistema escolar, se nos presenta entonces, como la cara más explícita y perversa del igualitarismo etnocéntrico de las sociedades modernas expuesto en el primer capítulo, en tanto busca presentar sus valores y normas como si fueran universales (Ávila Francés, 2005). De hecho, como argumenta Giroux (1983), las escuelas juegan un rol activo en legitimar la posición de que la política y el poder se definen primariamente alrededor de las ideas liberales de la democracia y los derechos individuales (matrices fundadoras del principio de la igualdad), y el papel que desempeña el Estado en todo aquello.

La escuela sería portadora de una cultura escolar que es continua con la cultura dominante, y discontinua con las culturas de origen de ciertos otros estudiantes (ya sea por su etnia, su clase o su nacionalidad), lo que explicaría su exclusión, y todo esto, adoptando un actuar aparentemente neutral (Rockwell, 1996). En otras palabras, apareciendo como un transmisor imparcial de los beneficios de una cultura valorada, las escuelas pueden promover la desigualdad en nombre de los universales de la justicia y la objetividad (Bourdieu & Passeron, 1980).

Si bien estas lecturas lograron despojar a las escuelas de su inocencia política y conectarlas a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista (Giroux, 1983), pronto se les acusó de haber dejado un cabo suelto y haber olvidado que "los mecanismos de reproducción social y cultural nunca son completos y siempre se encuentran con elementos de oposición parcialmente realizados" (Giroux, 1983, p. 3). Es decir, no todo en la escuela podía ser reproducción, se había pasado por alto la capacidad crítica y práctica de los agentes. Esto es similar a la crítica que el mismo Bourdieu (1991) hace más tarde cuando critica el *paradigma de la regla*, sobre el cual se entiende que todo sucede de manera independiente de los sujetos y que no nos deja entender completamente el cambio social. En esta línea, se ha llamado la atención sobre las formas en que los agentes de la escuela efectivamente usan sus propios recursos culturales dentro de complejos procesos de apropiación, resistencia y supervivencia (Rockwell, 1996).

Por ejemplo, podríamos interpretar como resistencia el mismo hecho de que los participantes de los grupos focales identifiquen estas cualidades homogeneizantes de la institución escolar y la critiquen. Ahora bien, esta condición histórica de la escuela ha

sido ya cuestionada incluso desde los organismos más formales³⁴, e incluso, en los grupos focales se ve que desde los cargos más altos de las escuelas esto está desacreditado:

“C.D.1: También hay que reconocer de que efectivamente la escuela cumple un rol de colocar un molde

C.D.2: Homogeneizante”

(Grupo Focal Cargos Directivos).”

Si bien aún quedan resabios de ese énfasis educativo en la homogeneización, sabemos por lo expuesto en el primer capítulo que hoy la promoción de la diferencia y su exposición puede ser igualmente una forma de conservar un cierto orden social hegemónico desigual, es decir, *la diferencia también puede ser reproducción*. En otras palabras, el debate entre la apertura a la diferencia y la homogeneización es un debate cada vez menos pertinente, ya que hoy entran en juego otras dimensiones de reproducción y resistencia. La cualidad homogeneizadora sí es interpretable bajo este prisma como reproducción, lo que no quiere decir que las oposiciones homogéneo/heterogéneo y reproducción/resistencia sean analógicas. La oposición al carácter homogeneizante de la institución no sería ya *necesariamente* una resistencia.

Ahora bien, los contextos escolares son diversos, y -como expuse- los procesos no son totales y siempre podemos encontrar lógicas contradictorias de dominación (así como de resistencia). Por ejemplo, dentro de los establecimientos participantes en los grupos focales, hay colegios en que aún existen diversas formas de selección, negación de identidad y de imposición de uniformidad, herederas de paradigmas educacionales anticuados, y otros, que conviven con nuevas formas de etnocentrismo y ensalzamiento utilitario de la diferencia.

Los primeros, principalmente se definían a sí mismos como *colegios cerrados*, y estaban caracterizados por ser lugares con mucha disciplina, excelencia académica, hacer selección en la admisión, ser colegios emblemáticos, entre otras características; como lo describe la cita a continuación:

“Para mi escuela el tema no me nace, porque recién se están viendo este tema de la diversidad cultural **porque es una escuela tradicional, está bajo el antiguo paradigma de la educación** (...). Pero en esta lógica del paradigma antiguo y de que estos niños migrantes como que no deberían estar en esta escuela **porque esta escuela es tan ordenadita, tan correcta con los niños, así como tan homogéneos**, era como, claro, no. **Esta heterogeneidad no debe entrar a este lugar**, de hecho, durante mucho tiempo, hasta el año pasado, la lógica era que si los niños no tenían papeles no podían entrar a la escuela.” (Grupo Focal Asistentes de la Educación del Área Psicosocial).

Estos colegios se posicionaban como lugares en los que aún no se podía hablar con propiedad sobre el tema de la diversidad migrante, pero a medida que la discusión avanzaba, se daba cuenta que sí eran lugares que tenían mucho que decir sobre la

³⁴ El Ministerio de Educación chileno, en sus páginas web oficiales sobre los programas de interculturalidad, propone el compromiso con avanzar hacia *pedagogías diversas* (www.peib.cl en Interculturalidad para Todos, Escuela Intercultural, consultado el 12 de diciembre de 2017) y, en estudios sobre la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDUC & PEIB, 2011) se plantea que la valoración de las diferencias constituye un desafío para la educación “ya que tradicionalmente la enseñanza escolar desarrollaba una identidad nacional que ocultaba las diferencias étnicas, especialmente en América Latina” (p. 14).

diversidad en general y cómo dentro de ellas se estaban tensionando muchas dinámicas herederas de un modelo anticuado de educación pública.

Se plantea en los propios grupos focales que para crear escuelas básicas y liceos diversos e interculturales es necesaria la superación de este modelo. En términos de debate, el rechazo a las lógicas homogeneizantes de la tradición escolar es algo consensuado dentro de los participantes en los grupos focales, sin embargo, es una problemática que aún forma parte de la realidad de muchas escuelas y liceos, y forma parte de las condiciones estructurales a las que se enfrentan los agentes escolares al momento de desarrollar estrategias para la gestión de la diversidad cultural.

En la otra vereda, existen escuelas que se auto describen así mismas como escuelas *abiertas*, en donde la convivencia con la diversidad cultural se daba de forma plena. Estas fueron principalmente escuelas de educación básica, instituciones que como ya he expuesto poseen mayor cantidad de estudiantes migrantes que los liceos de enseñanza media, aunque existen algunos de éstos últimos que también entran en esta categoría³⁵. Las explicaciones tenían que ver con que en ellas no había discriminación; que eran lugares donde todos ‘están mezclados’ y no se generan segregaciones o grupos por procedencia; que eran lugares de libre expresión (Por ejemplo, no se usaba uniforme escolar); que eran lugares acogedores, familiares u hogareños; y que allí, la diversidad sería vista como ‘algo normal’ o incluso algo que ‘no es tema’.

Sin embargo, pronto se daba cuenta que allí tampoco estaba todo dicho, sino que efectivamente existían varias limitaciones o *armas de doble filo* que no contribuyen a la larga a terminar con las condiciones de exclusión de ciertos grupos. Por ejemplo, como ya he mencionado en el capítulo anterior en ciertos grupos focales se reparaba en el hecho de que ‘la buena onda no era suficiente’ (Grupo Focal Estudiantes de Educación Media) para construir una educación intercultural; así también, en algunos, la apertura a la diversidad tiende a depender de una figura de autoridad, lo que la vuelve frágil; o también, los fenómenos que repasaré a continuación, como la *Folclorización*, se ven ampliamente potenciados. En consecuencia, en la práctica esa polaridad de escuelas abiertas y escuelas cerradas rápidamente se desvanece, dando cuenta que los factores que posibilitan o favorecen la diversidad escolar no son propios de uno u otro tipo, por el contrario, pueden verse en mayor o menor medida en todos los establecimientos, y cada cual tiene diversos desafíos por enfrentar.

Lo que se puede considerar resistencia o no, no tiene que ver tan sólo con una contraposición de una fuerza dominante que busca homogeneizar con una subordinada que busca resistirse (aunque en ocasiones sí veamos esa contraposición), sino con ir comprendiendo los diferentes contextos en los que se desenvuelven los actores, y los diferentes sentidos comunes que se enfrentan. Como ya esbozaba, el concepto de resistencia aquí nos permite reconocer que:

(...) las diferentes esferas o sitios culturales —escuelas, familias, medios masivos— están gobernados por atributos ideológicos complejos que frecuentemente generan contradicciones dentro y entre ellos. Al mismo tiempo, la noción de dominación ideológica unitaria y que todo lo abarca en su forma y contenido es rechazada, y se sostiene correctamente, que las ideologías dominantes mismas son frecuentemente contradictorias, como lo son las diferentes facciones de las clases gobernantes, las instituciones que las sirven, y los grupos subordinados bajo su control. (Giroux, 1983).

³⁵ Para más información sobre el universo poblacional y sus características, revisar Muestra en la sección metodológica.

La resistencia en la escuela tiene que ver con incorporar culturas en oposición a la lógica escolar (Giroux, 1983) pero el tema es que esa lógica escolar hoy es difícil de determinar unívocamente, pues conviven más de una lógica escolar, como hemos observado. Paul Willis, uno de los principales teóricos de la resistencia, ya suponía aquello proponiendo que este concepto nos permite, además de analizar qué elementos contra-hegemónicos contiene la escuela, el cómo éstos también tienden a incorporarse a la cultura dominante y subsecuentemente a despojarse de sus posibilidades políticas (Willis, 1983; en Giroux, 1983). Se vuelve necesario entonces, agudizar el análisis para comprender los procesos de reproducción y resistencia en su complejidad contemporánea.

Si bien; el hecho de que los agentes escolares consensuen su rechazo a las lógicas homogeneizantes o intolerantes de la diferencia no quiere decir que exista una resistencia en sí misma a la condición reproductora de ésta, o una subversión a la imposición de un orden social desigual; adentrarnos en sus planteamientos críticos sobre lo que pasa en sus espacios escolares, permite ir viendo cómo se van configurando las múltiples tensiones entre distintos sentidos comunes que existen en los colegios, ya sea la resistencia hacia: una institución homogeneizadora, hacia la espectacularización de las diferencias y las lógicas multiculturales, o derechamente una resistencia reaccionaria a la aceptación de personas diferentes. Todos estos son fenómenos que coexisten en los distintos contextos escolares.

En conclusión, la razón para darle cabida al concepto de resistencia es su forma de comprender el agenciamiento y su capacidad crítica. En palabras de Giroux (1983), la teoría de la resistencia "le asigna un rol activo al agenciamiento humano y la experiencia como eslabones mediadores entre los determinantes estructurales y los efectivos vividos" (p. 29). Es a través de esa experiencia que aquí podré acceder a cómo se conjugan en un espacio específico aquellas determinantes estructurales. La resistencia puede verse aquí en la capacidad de reconocer (experiencia) las formas en que se reproduce cierta hegemonía³⁶ (determinantes estructurales), sea esta parte de lógicas ya en retroceso (escuela homogeneizadora), o nuevas tendencias dominación condescendiente (como describí anteriormente al multiculturalismo). En concordancia con esto, los apartados a continuación buscan describir qué cosas se identifican como negativas para una escuela verdaderamente abierta y respetuosa con todas las subjetividades (esa *escuela ideal* que fue descrita anteriormente), con el fin de ir develando cómo se conjugan todos estos elementos en el campo estudiado.

Condicionantes del contexto escolar

Ya he expuesto cómo es que tienden a darse ciertos tipos de instituciones que son *en principio* abiertas o cerradas a la diversidad escolar, sin embargo, es efectivo que en ambos contextos se ven condiciones estructurales que limitan o posibilitan la gestión de la diversidad cultural de una forma entendida como óptima (con la amplitud que tiene tal entendimiento en este campo). He seleccionado aquí ciertas características que funcionan como condicionantes del campo en el que se despliegan las estrategias para la gestión de la diversidad en las escuelas. Y a continuación, voy a caracterizarlas a través de lo enunciado por los participantes durante los grupos focales. Estas son en su mayoría limitantes para la educación intercultural e inclusiva, pero también van a dar luces de lo que los agentes escolares consideran importante de potenciar; y, además,

³⁶ Cuando hablo de hegemonía me refiero a un orden que por principio busca el enriquecimiento o superioridad de un grupo de personas por sobre otro, como la base de acumulación propia del capitalismo.

van a sentar las bases para las líneas de acción de las estrategias que proponen y desarrollan.

Para organizar todas las condicionantes contextuales en juego, los clasifiqué en dos grupos: (a) los que tienen que ver con un contexto sociocultural, es decir, dependen de las percepciones, actitudes y opiniones de la gente y tienden a ser más abstractas y complejas; y, (b) las que refieren a condiciones concretas del sistema educacional y son más susceptibles a identificación y delimitación. A continuación de esta descripción, cerraré dando cuenta de cómo las condicionantes interactúan y se conjugan para configurar el campo escolar comunal, dando luces de lo interrelacionadas que están.

A. Condiciones Socioculturales

'El Problema de la Sociedad Chilena'

En línea con lo planteado en el apartado de la escuela sobrepasada, en donde se argumentaba que la escuela (pública específicamente) debe hacerse cargo de una gran cantidad de problemas que corresponden a la sociedad en su conjunto, y más concretamente al Estado como organismo garante de derechos sociales, muchas discusiones llegan al punto de que la fuente de los problemas estaría en *la sociedad chilena*. Comienzo por esto porque es definitivamente la fuente de factores más amplia, abstracta y difícil de abordar que complica a los agentes escolares al momento de elaborar estrategias para la gestión de la diversidad cultural en la escuela.

Son muchas las formas en las que se apela a la mirada macro social, para argumentar sobre las dificultades de pensar estas cuestiones y desarrollar acciones concretas. Una de ellas tiene que ver con la llegada de los migrantes como un fenómeno nuevo y complejo frente al cual el Estado debe tomar una actitud más operativa. Hay apoyo en la idea de que se deben tomar medidas gubernamentales para que la escuela no se vea en condiciones de suplir todas las necesidades que se desprenden de este fenómeno. Aquí se proponen desde "una cuota de ingreso al país de personas extranjeras", hasta "políticas urgentes de vivienda que deberían haberse previsto a la llegada de los inmigrantes", pasando por los reclamos en torno a "los derechos sociales básicos que ni siquiera los nacidos en Chile gozan".

Eso, en un plano de acuerdo con las necesidades y limitaciones materiales. En el plano de la aceptación e inclusión de las personas extranjeras que llegan a nuestro país, se argumenta en casi la totalidad de las instancias que "Chile es en general un país discriminador", lo que haría difícil que desde la escuela se construyan las cosas de forma distinta:

"Entonces, ellos (*los inmigrantes*) solos se van colocando esas trabas, pero también es lógico si en un país donde se discrimina, es obvio que ellos van a pensar que a sus hijos también les puede pasar eso." (Grupo Focal Paradocentes y Auxiliares) (*Paréntesis Propio*).

"Entonces, el chileno en sí es discriminador, el chileno y la chilena es discriminador, también tienen miedo a aprender cosas nuevas, siempre se quedan con lo que le imponen, nada más..." (Grupo Focal Estudiantes Básica).

En relación con ello, en un par de grupos focales surgió la crítica al "doble estándar de la sociedad chilena", la cual tenía grandes eventos para celebrar la solidaridad y la inclusión, pero que en el día a día esos valores eran poco comunes.

Específicamente hablando del segmento educativo, se critica el hecho de que el sistema escolar reproduce una segregación social mayor, reflejando la actitud del ciudadano chileno. Se argumenta que los padres buscan la homogeneidad dentro de las escuelas para preservar cierto status social, lo que se relaciona ampliamente por lo indicado también por académicos (Mardones, 2006; Tijoux, 2013a).

En resumen, las referencias que se hacen a la sociedad chilena nos llevan a la posición de que la escuela de alguna manera está buscando dar un paso más allá, dentro de lo que ellos y ellas interpretan como una sociedad discriminadora y con pocas herramientas para enfrentarse a la diversidad cultural. Se evidencia la dificultad de inculcar en los y las estudiantes, valores y principios que están en decadencia en los otros espacios sociales donde éstos mismos se desenvuelven.

Estos factores son utilizados discursivamente como un origen, es decir, para dar explicación al por qué de las dificultades: ¿cómo no va a existir discriminación en la escuela, si vivimos en una sociedad discriminadora?

Es discutible qué tan limitante es esta arista, así como puede usarse para justificar potenciales acciones no llevadas a cabo, también se usa como un antagonista que reconocer y combatir, algo que los desafía a poder efectivamente dar ese paso más allá y desarrollar estrategias que conduzcan a una mayor apertura a la diversidad cultural.

Brechas Generacionales

Una idea muy arraigada en los agentes escolares, y que apareció en la mayoría de los grupos focales que reunían a adultos, fue el referente a que los niños y niñas no son agentes discriminadores, sino que, en caso de serlo, estarían imitando las conductas de los adultos que los rodean. Fue muy frecuente la expresión sobre que “los niños tienen una forma natural de integrar al otro”. Existe entonces una creencia de que la infancia es un período de inocencia, el cual se pervertiría con el pasar de los años. Existe un consenso de que “los adultos son el problema”, como plantea aquí un/a participante del grupo focal de cargos directivos:

“Los niños en la escuela son los que tienen la apertura y no tienen ninguna dificultad con acoger a sus compañeros migrantes, pero **los adultos siguen siendo un foco de conflicto**, y no sólo con los migrantes, sino que más temas que tienen que ver con la inclusión y la diversidad. Las minorías sexuales es un tema súper importante en la escuela, existen casos que para los niños no son problema, pero sí para los adultos, los profesores.”

En ocasiones esto derivaba en el consenso de que debido a que los adultos tienen la responsabilidad de inculcar los buenos modales y el respeto en los niños y niñas, ellos tienen la culpa de que no se cumpla. A veces bordeando una percepción adultocéntrica de abordar el problema de la diversidad en la escuela, en la cual las personas en formación son meros receptáculos/reproductores de sentidos comunes impuestos.

No obstante, a esto se le suma el planteamiento de que también las generaciones han ido cambiando. Las nuevas generaciones estarían criándose en contextos en el que la diferencia está puesta de manifiesto, a diferencia de la educación y crianza que recibieron los adultos en cuestión. Así lo plantea un/a participante del grupo focal de Padres y Apoderados/as:

“La crítica yo creo nace de un miedo, miedo a lo desconocido, muchos de nosotros, yo tengo cincuenta y siete años, **nacimos donde no había diversidad**, creíamos que todo era medio igual, para bien o para mal, creíamos que todos teníamos las mismas

posibilidades, no era cierto, y creíamos que también teníamos todas las mismas necesidades y pasábamos por las mismas cosas, entonces venimos de eso. Y en cambio, los niños están naciendo donde saben que existe una diferencia, e incluso se asumen entre ellos así, y es para mí gratificante, porque no lo miran con desidia, si no, así como empáticamente, haciéndolo carne propia. Los que no estamos a la altura, y ahí me incluyo por pertenecer a los padres y apoderados, somos nosotros. (Grupo Focal de Padres y Apoderados/as)”

Los adultos aquí dan cuenta de que los paradigmas en lo que ellos se criaron, son distintos a los de los niños, niñas y jóvenes que están educando hoy en día. Esto principalmente se nota en la idea de homogeneidad escolar y nacional, y la visibilización que existe hoy de la diversidad en general. Entre esos cambios, se levanta una opinión común que plantea que hoy “se ha perdido la autoridad del adulto”. Esto refiere a que los niños y niñas hoy son capaces de elevar críticas a los adultos y tener exigencias propias pese a su corta edad. Algunos dan cuenta de esto como algo que simplemente sucede, y aceptan (sin mucho convencimiento):

“Yo estaba con mi abuela, y mi abuela ordenaba y mandaba, y hoy día, cabro chico, ayer me dice ‘oye y la ley de inclusión, yo puedo venir como quiero’, ya perfecto ningún problema, cachetada me pegó, **la acepté...**” (Grupo Focal de Cargos Directivos)

Mientras otros elevan la crítica al plano de los derechos y los deberes, con el argumento de que, en las generaciones de los estudiantes actuales, los primeros se han reivindicado de tal manera que se han olvidado los segundos.

Estos posicionamientos tienen varios matices y particularidades de persona a persona, sin embargo, dan cuenta de que los adultos en la escuela se ven cuestionados en torno a la clásica relación de autoridad adulto-niño, y no existe una resolución ni una reinención clara de la misma. Esto afecta al tema de la gestión de la diversidad en la escuela en tanto, como he mencionado, este lleva constantemente a re-pensar la escuela en todas sus dinámicas arraigadas por tradición, siendo la autoridad del adulto una de ellas.

Por último, y en la otra cara, los grupos focales que no correspondían a adultos, los de estudiantes de básica y media, también dan cuenta de un tema generacional en las dinámicas de apertura y resistencia a la diversidad en sus instituciones. Para ambas instancias el tema de la diversidad sexual se presentó como un tema primordial en las tensiones que se vivían en el colegio, y que resultaba más problemático que la aceptación de la diversidad cultural. En el caso de los estudiantes de enseñanza básica, se argumentó que las autoridades del colegio ponían resistencia hacia la expresión de la diversidad sexual en el colegio, y que también había casos en que apoderados habían demostrado una actitud discriminatoria y racista hacia la presencia de inmigrantes. En la instancia de estudiantes de enseñanza media, se argumentó que los profesores no tenían problemas con la aceptación de distintas culturas o nacionalidades dentro de sus salas de clases, pero sí con la expresión de identidades no heterosexuales. Esto último se presenta como algo muy arraigado en las generaciones que hoy figuran como los adultos en los colegios, y algo que los y las estudiantes plantean como un tema importante de tocar al momento de hablar de la diversidad en la escuela.

Discriminación, Exotismo y Folclorización

Como venía mencionando, se pueden ver casos de discriminación en los establecimientos que son claramente evidenciadas por los agentes escolares. Estos, refieren en su mayoría a casos que tienen que ver con la diversidad sexual.

Existe también un tipo de discriminación el cual tuvo gran protagonismo en las discusiones del grupo focal compuesto por asistentes de la educación paraprofesionales y auxiliares. Me refiero a la discriminación por clase social o status. Las/los participantes de este grupo focal contaron experiencias en que habían sentido una diferencia en el trato con ellas y ellos en algunas escuelas, debido a su labor como auxiliares de aseo, o porque no poseían un título profesional, haciendo ver que la desigualdad social es motivo de una discriminación que está vigente en la sociedad y en las instituciones escolares.

La discriminación en el ámbito cultural y el racismo parece ser algo poco evidenciado por los agentes escolares, quienes se manifiestan mucho más enérgicamente contra otro tipo de discriminaciones que ven de facto en sus instituciones. Ahora bien, pareciera que el racismo o la discriminación tienden a entenderse como una forma directa y violenta de comunicar con discursos o actos, un rechazo hacia cierta cultura o raza. Sin embargo, existen muchas otras formas de discriminación, racismo o prejuicios que se presentan de formas más sutiles y camufladas. En palabras de Antonia Nguyen Vo,

“Generalmente, una acusación de racismo se asocia a comportamientos o actitudes explícitamente discriminatorios; suele ser reconocido cuando se manifiesta en agresiones físicas, explotación, expulsiones de inmigrantes o insultos explícitos. Sin embargo, existen muchas más manifestaciones de este fenómeno que no son tan obviamente reconocibles, como lo son las formas del llamado “nuevo racismo” y que, como consecuencia, son negadas” (Nguyen Vo, 2009, p. 1; en Stefoni y Riedemann, 2015).

De hecho, los agentes escolares no mencionan en ningún momento la palabra “racismo”, sino que siempre se apela a palabras que pudieran ser más suaves, como discriminación o prejuicio.

Si el racismo tradicional o biológico clasificaba a los seres humanos en *razas* y la daba una fundamentación basada en el argumento de *lo natural* al ordenamiento jerárquico de éstas, hoy eso se puede observar de otras maneras en lo que se conoce como “nuevo racismo”, “racismo cultural” o “diferencialista” (Barker, 1982; Taguieff, 2001; en Stefoni y Riedemann, 2015). Estas nuevas definiciones van a ayudar a develar las múltiples formas en que una concepción etnocentrista o poco informada de la diversidad cultural en la escuela, puede traducirse en prejuicios, o incluso actos que niegan, subestiman y utilizan la identidad de quienes se consideran Otros.

Dejando atrás la concepción de *razas*, hoy es común hablar de las *diferencias culturales*. Y en ocasiones, son esas diferencias culturales por las que se explican la mala conducta, las malas calificaciones o las bajas expectativas en torno al desempeño de un estudiante (Benavides & Galaz, 2013; Franzé Mudanó, 2008; Hevia, 2009) . Para el caso de esta investigación, se dejan ver algunas de estas formas sutiles o *nuevas* de discriminación o racismo. En algunos casos estas son identificadas como tales por los participantes, y en otros, se puede esbozar algunas formas de negación de las mismas.

Una de ellas, es el concepto referido como “auto discriminación”, que se aborda en algunos de los grupos focales. Esta tiene en sus discursos dos concepciones que son en sí complementarias. Por un lado, se da cuenta de la interiorización que genera la discriminación en sus víctimas. Esto es apoyado también por algunos estudios al respecto realizados en instituciones de la comuna, en las cuales se describen las dificultades asociadas a la construcción de la identidad de las personas inmigrantes que sufren discriminación, como la inseguridad y la necesidad de mimetización con las prácticas de la sociedad de acogida (Hevia, 2009; Tijoux, 2013a). En línea con esto, los

participantes de los grupos focales describieron formas en las que los padres de los estudiantes migrantes se predisponían a la discriminación hacia sus hijos e hijas, lo que nos lleva a la segunda concepción de la auto discriminación. Se argumenta -en una actitud cautelosa, como si se supiera que es un terreno complicado en el que no se quiere caer en discriminación- que existe una sobre identificación con la discriminación. Es decir, que se utiliza como un lugar de seguridad en donde se imposibilita la objeción de otros. A continuación, un/a participante del grupo focal de asistentes de la educación del área psicosocial lo ejemplifica:

“Porque también hasta en eso hay diferencias, el ‘¿por qué a este niño le permiten todo esto, y a mi hijo no?, y es peruano y tiene otras conductas’, ‘a mi hijo lo están suspendiendo’, allá hay una diferencia también. Entonces creo que, porque **nos ha pasado ese ‘porque es peruano me lo están suspendiendo’**. Uno de alguna forma no puede trabajar con todos los niños igual, ya desde arriba estamos actuando distinto, en vez que el niño sienta que lo están castigando igual que sus compañeros. ”

La cita da cuenta de una situación de inseguridad, cruce de opiniones y complicaciones sobre cómo abordar el tema en la escuela, volviendo al conflicto sobre la igualdad y la diferencia en el trato con la diversidad cultural, y las situaciones paradójicas en las cuales los discursos dejan ambigüedades sobre desde dónde se posicionan. Según lo que relatan, parte de esas paradojas es la tensión que hay cuando el ‘igualitarismo’ no se puede efectuar por acción de los mismos excluidos, en este caso por ejemplo, no se puede tratar al niño peruano igual al niño chileno porque su apoderado es quien en última instancia apelaría a su diferenciación nacional como un a priori. Lo interesante es que, si para la escuela la *igualdad* es un lugar seguro, aquí se relata que para el inmigrante la *diferencia* sería ese lugar seguro. Aun así, debemos tener en consideración que, si para los primeros el lugar seguro significa *no discriminar*, para los segundos significa *no ser discriminados*. Por más que se intente posicionarse desde un igualitarismo, hay condiciones de exclusión estructurales que intervienen en las relaciones *entre-culturales*.

Es necesario mencionar aquí que una de las formas que se identifican como *nuevo racismo* es la negación del mismo a través de muchos mecanismos, entre los cuales está la acusación a las comunidades que frecuentemente sufren racismo, de ser intolerantes o de ver racismo donde no lo hay (Van Dijk, 1992)³⁷.

Otra forma de discriminación que ya puede inferirse desde la misma cita presentada (la cual ya no es una situación descrita como paradójica, sino que un fenómeno claramente identificado), es la que llaman “discriminación positiva”, discutida principalmente en el grupo focal de profesores y profesoras. El término “discriminación positiva” ha sido utilizado para referir a ciertos derechos o ventajas particulares que se les otorgan a las minorías desfavorecidas, con el fin que puedan superar sus desventajas históricas (Tubino, 2002). Sin embargo, aquí es empleado distintamente: para referir a un uso utilitario de la diferencia cultural, y una concepción exotista de la misma. A saber:

“Entonces la discriminación positiva, yo lo comentaba, en las escuelas grandes, y está marcando a los niños ¿y en qué sentido? **Foto para agenda, busquemos a los**

³⁷ Una de las principales características del ‘nuevo racismo’ es la negación del mismo, algunas formas de esta negación fueron identificadas por Van Dijk (1992), y consideran: la negación tácita de haber actuado de forma racista; la argumentación sobre que no hubo una intencionalidad de actuar de manera racista; la mitigación, es decir, bajar el perfil a una situación y minimizarla; y, la acusación inversa sobre que -por ejemplo- los blancos también sufren racismo o que las personas negras ven racismo donde no lo hay.

negritos del colegio. Busquemos a los afroamericanos... ¿dónde están los haitianos? ¿dónde están los dominicanos? Vengan para la foto. Al final hay más niños afroamericanos que chilenos, entonces da la sensación de que esa es la población que estamos atendiendo. Hay que hacer una actividad en la comuna. Busquemos al niño tanto que tiene una enfermedad terminal, y se le sobre exige, ¿me entiende? Entonces estamos intentado integrar desde una discriminación positiva. Casi para la foto. Porque no hay trabajo real. Yo estoy dañando la integridad de esa persona y su familia porque no es real.” (Grupo Focal de Profesores/as).

El exotismo es una forma de maravillarse con la alteridad, pero una alteridad sin conocimiento, es una atracción en la ignorancia (Todorov, 1991). Es de por sí lo contrario al contacto intercultural que buscaría la total empatía con el extranjero. Lo exótico se ancla en una relación de *observador-sujeto* observando a *objeto-observado*. Este concepto nace en un contexto colonial y es esa herencia de superioridad y condescendencia la que arrastra. Todorov (1991) plantea que es exótico sólo aquello que se ve como lejano, la alteridad vecina no entra en esta categoría de atracción. Muy relacionado con eso, es lo que plantea un participante del grupo focal de asistentes de la educación del área psicosocial:

“Pasa que, dentro de los mismos extranjeros, puede ser llamativo porque es morenito, que le llama la atención hasta los profesores que lo encuentran exquisito y todo, **pero si es peruano, no les llama tanto la atención como el haitiano, el colombiano o el venezolano**, siempre pasa con los peruanos.”

Es necesario mencionar que en más de una ocasión fue mencionada la nacionalidad peruana como receptora del mayor rechazo o discriminación en el país. El peruano es vecino, con una larga historia de enemistades ancladas en las identidades nacionales de ambos países, y por lo tanto, no es exótico.

En el camino que nos conduce esta cuestionable valoración de la diferencia, llegamos a otro fenómeno el cual he esbozado anteriormente en el primer capítulo y que aquí es momento de caracterizarlo a través del discurso de sus observadores: el de la *folclorización*. ¿En qué aspectos se identifica una folclorización en las escuelas y liceos de la comuna?

En primer lugar, he descrito que al reducir la diversidad cultural a un conjunto de rasgos folclóricos se está esencializando y convirtiendo ésta en un producto, que es comercializable. La folclorización es una descontextualización, basada en el despojo de ciertas prácticas y ritos de su historia, procesos y significados locales (Romero, 2016). En Latinoamérica, argumenta Romero (2016), ésta además ha sido una continuación del poder y orden colonial que ha producido la fragmentación, discriminación y selección de algunas prácticas para envolverlas con otra estética hasta convertirlas en mercancía, constituyéndose como un dispositivo de dominación orientado en función de los beneficios de un determinado proyecto que responde al patrón global de poder. El estado nación nuevamente, es uno de los principales agentes folclorizadores, los cuales instrumentalizan ciertos rasgos culturales para la consolidación de una identidad nacional, además de fosilizarlos en un pasado que no contradiga la homogeneidad nacional (Alonso, 1994).

Nuevamente quienes fueron más críticos de este fenómeno en sus escuelas, fue el estamento de los profesores:

’P1: Por ejemplo, cuando te dicen que eres blando que no es riguroso con tu disciplina, que te gusta el desorden. Que no es normativo. Y termina siendo eso para muchas personas la diversidad, tal como le comentaba, es mostrar bailes distintos.

P2: Es la folclorización.

P3: Claro, se ve como algo anecdótico. No está una profundización de que es tu cultura.”

Estos apelaron a la folclorización como el resultado de la imposibilidad de tratar la diversidad cultural de una forma integral y seria, lo que más adelante se va a traducir en las estrategias que proponen y desarrollan los colegios de la comuna, en donde la Otridad se representa en la escuela a través de este tipo de dinámicas. De estos fenómenos que se constatan se puede reivindicar nuevamente la idea de que la Otridad sí se hace presente en los espacios escolares en paralelo a las formas de negación de la misma.

B. Condiciones concretas del sistema educacional y sus instituciones.

Presupuesto Estrecho

Para comenzar las que he llamado *condiciones concretas*, he elegido las que tienen que ver con el dinero y las condiciones materiales para desarrollar estrategias. Los agentes escolares identifican debilidades en sus contextos que tienen que ver con un factor tan simple de explicar -y a la vez tan problemático en la realidad- como lo es el presupuesto. Cuando se habla del problema del presupuesto se señalan dos aspectos en los que se traduce: tanto en problemas de infraestructura, como de contratación y capacitación del personal. Así lo ejemplifica la cita a continuación:

“Lo que pasa es que tenemos que aterrizar que estamos en Chile. Queremos diversidad cultural, pero si viene un niño chino al colegio, no hay nadie que sepa hablar chino. Queremos inclusión, pero si viene un niño inválido, por ejemplo, en mi colegio, **no hay rampas, para que se incluyan**. Entonces, queremos inclusión, **pero no tenemos las herramientas en el colegio, y no tenemos personal capacitado**”.
(Grupo Focal Asistentes de la Educación Paradocentes y Auxiliares).

Dentro de este ítem, se rescata un punto específico en el grupo focal del área psicosocial y en el de padres y apoderados, que es una piedra de tope en el desarrollo de una educación inclusiva con la población migrante. Me refiero a la urgencia de cumplir con lo básico para que los estudiantes puedan asistir y desenvolverse en el sistema escolar. Dentro de esto que se considera básico, están: la alimentación, los útiles escolares, y el uniforme escolar. El punto que se plantea como más urgente dentro de los descritos es el de la alimentación, debido a que la irregularidad de la situación legal de algunos estudiantes migrantes les impide acceder al sistema de la Junta Nacional de Auxilio y Becas (JUNAEB), que es el organismo estatal que se encarga de la alimentación en los colegios públicos.

La falta de esta especie de *nivelación social* que significan los pisos mínimos fue mencionada también como un tipo de discriminación, como lo muestra la cita a continuación:

“La escuela para mí debería tener o proveer de lo básicamente necesario para que un niño llegue a estudiar, alimentación, mientras esté ahí en la escuela, útiles escolares, y no sé si proveer, no sé, uniformes o la mínima vestimenta para que no tenga una valla que saltar, porque los niños tienen vallas que saltar, vale decir: tengo que trabajar yo para proveerme de los cuadernos, los lápices, para poder ir al colegio. Entonces ¿qué priorizo?, trabajo para comprarle la ropa, o estudio, o hago las tareas, entonces al final termina en un esfuerzo que **es discriminatorio en definitiva**” (Grupo Focal Padres y Apoderados).

El grupo focal de los directores también se centró ampliamente en el tema del presupuesto, dando cuenta que es un tema que les compete gestionar dentro de sus labores. Los representantes de unos establecimientos comparaban sus problemas en infraestructura y presupuesto con otros más acomodados, presentes en la misma instancia. Estos últimos, a la vez que reconocían una posición privilegiada de la institución en el ámbito presupuestario, argumentaban que el acceso a programas con mayor presupuesto no bastaba para generar una educación realmente inclusiva e intercultural (ya que el problema estaba en la disposición y capacidades del personal docente). De esta manera se da cuenta que la temática del presupuesto resulta engañosa; mientras su carencia es una razón para justificar la falta de estrategias para la gestión de la diversidad cultural, su abundancia no es un seguro para el desarrollo y éxito de las mismas; y en ese sentido, su consideración bajo la idea de *piso mínimo* aparece en este contexto como la más adecuada.

Sobre Demanda y Carencias en el Estamento Docente

Este es uno de los tópicos con mayor mención transversalmente durante todas las instancias de grupo focal. Es un problema que se puede vislumbrar ya desde el tema de las brechas generacionales que hacen que a los adultos se los considere no aptos para tratar ciertos temas, como también desde el tema del presupuesto. Aparece en esta investigación como una temática que es tangencial pero constante, y la cual no deja de tener complicaciones para abordarla, debido a que implica una multiplicidad de factores que tienen que ver con el sistema educacional y la sociedad en general.

He planteado en un principio de la investigación que, ante la falta de políticas en el ámbito, este estamento se ve en condiciones de tener que idear por sí solos y en la marcha, las estrategias para gestionar la diversidad cultural presente en sus aulas. Y junto con ello, además, resulta ser el estamento que recepciona la mayor cantidad de críticas.

Se posiciona entonces como una preocupación central por parte de los agentes escolares, el hecho de que no hay suficiente personal capacitado para abordar este tipo de temáticas en la escuela. Se presenta al profesorado como un estamento que está entre dos presiones, el tener la responsabilidad total de asuntos que se manifiestan en la sala de clases que no han sido resueltos en otras instancias del sistema escolar, con la carencia de herramientas necesarias para cumplir con esa (sobre) exigencia. Esta tensión es mencionada en gran parte de los grupos focales, y a continuación lo resume una conversación correspondiente al grupo focal de cargos directivos:

“C.D.1: Pero ese niño, claro, tiene un comportamiento inadecuado, está llamando la atención del profesor, es disruptivo, y ese profesor que tiene que atender a este haitiano que no sabe nuestra lengua todavía, el español, a esta niñita que es un poquito depresiva que siente que le falta algo, entonces, tenemos ahí en esa sala de clases una diversidad que de verdad el **profesor algo hace, algo hace, pero que tampoco tiene todas las herramientas**, porque justamente ayer conversando el tema con los profesores, decían ‘nosotros quisiéramos hacer mejores clases y que los niños se fueran contentos, realmente que yo a lo mejor no perdiera un poco el control, pero no tengo las herramientas como para atender de repente que esta niñita se pone a llorar, que este otro niño como no entiende, empieza a preguntar, se para’. Entonces, hay realidades que realmente son súper fuertes y que solamente la vive ese profesor, en el proceso de enseñanza de aprendizaje en que algún momento se le va a decir ‘bueno usted profesor ¿qué es lo que hace en la sala de clases?, tiene malos resultados’...

C.D.2: Pero no miran contexto...

C.D.1: Sin evaluar realmente el contexto. Es tremendamente difícil en estos minutos hacer clases, entregar una buena enseñanza y que los niños aprendan en el contexto que estamos viviendo ahora, que no sé quién se hace cargo, de verdad que no sé quién se hace cargo de toda esa diversidad...

C.D.2; La escuela, la escuela...

C.D.1: **El profesor solito en la sala, él tiene que responder...**"

(Grupos Focal Cargos Directivos).

La situación del estamento docente reúne una cantidad de problemas estructurales que muchas veces exceden a la propia escuela. Los discursos hablan de, por ejemplo, la necesidad de que las carreras de pedagogía formen a los futuros profesores en aquellas temáticas, lo que ha sido señalado también por expertos en el tema³⁸:

"Volvemos a la misma **incapacidad docente, que viene desde la incapacidad universitaria, cuando están estudiando pedagogía**, que dentro de esto se exija que ellos sean capaces de trabajar con realidades socioeconómicas distintas o con inmigrante si se da el caso. Tienen que estar capacitados en ese aspecto". (Grupo Focal de Estudiantes de Enseñanza Media).

Además de esto, se menciona que el profesorado es un estamento que tiene demandas históricas hacia el Estado que no han sido cumplidas, lo que los posicionaría en una precariedad frente al cumplimiento de su rol social. Durante la revisión de las estrategias, estas tensiones van a surgir en torno a las instancias de formación como una forma de palear las limitaciones que enfrenta este estamento en particular.

La Falta de Espacios de Reflexión y Formación

En directa relación con lo anterior, se critica la falta de instancias que permitan no sólo la formación por parte de los docentes, sino que la reflexión, debate y encuentro de ideas de la comunidad escolar en su conjunto. Sobre esto, el principal problema son las condiciones materiales que no permiten este tipo de instancias, las que se reducen a las horas de trabajo y el tiempo que se le destina a las mismas:

"Creo que el tiempo para los docentes es indispensable, o sea esto no se puede hacer si no hay trabajo colaborativo, y aunque sean los docentes más conservadores, la única manera de lograr transformar eso es destinando el tiempo, y **mucho tiempo, para poder conversar, reflexionar, mirar otras experiencias, eso hoy día no se puede hacer en la escuela**, porque a pesar de que tenemos 35%/75%³⁹ igual el tiempo es muy limitado, porque el recreo se lleva mucha parte de ese tiempo, entonces los profes que tienen más voluntad lo hacen, pero esta debiera ser una política pública. O sea, los profes deben tener más tiempo para poder dedicarse a la reflexión, al desarrollo intelectual, sí, porque los profesores somos profesionales intelectuales, necesitamos estudiar, necesitamos compartir con los otros, necesitamos hacer análisis, entonces yo creo que es lo primero y lo fundamental, sin tiempo, nada." (Grupo Focal de Cargos Directivos)

³⁸ Universidad de Chile, Equipo de Investigación Proyecto FONDECYT Regular N°1130203 "Inmigrantes 'negros' en Chile: prácticas cotidianas de Racialización/sexualización". (2015). Recomendaciones de Políticas Públicas Contra el Racismo en Chile. Seminario: "Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración". 15 y 16 de abril de 2015.

³⁹ Refiere al tiempo de la jornada laboral docente que se destina a las horas haciendo clases (75%) y las horas planificando esas clases y haciendo otras labores (35%).

Así también, además del tiempo que se necesita, se apunta a la falta de una *cultura del debate*, es decir, la capacidad y costumbre de expresar ideas y confrontarlas de forma constructiva para llegar a acuerdos. Esto es relevado por el estamento docente:

“P1: Lo que pasa es que incluso dentro de los distintos estamentos **hay poco diálogo**. Es que los docentes y los asistentes de educación... ahí también hay diversidad cultural. Hay trabajadores de la educación, pero también hay distintas posiciones en el trabajo. Entonces existe poco dialogo entre los docentes y los asistentes. Incluso hay prejuicio.

P2: Sí, eso es importante. **Porque uno tiende a evitar el conflicto. Y el conflicto es enriquecedor. El conflicto se ve negativamente.**

P1: Entonces, yo siento que es tema de nosotros, que tenemos que acostumbrarnos ahora a la discusión. **Y si no hay discusión no hay crecimiento.** No progresamos. No entendemos lo que tenemos que hacer. ”

(Grupo Focal de Profesores/as)

Y también, por los estudiantes de básica de algunas escuelas, quienes apuntan a la falta de organización, participación, y expresión de las diferencias dentro del mismo estudiantado, lo que impide avanzar en estas temáticas:

“Los chicos solamente van a acatar órdenes, y eso es lo que no me gusta. **Los chicos no opinan, por más que tengamos libre expresión, no opinan**, porque tienen metido en la cabeza que son un número más y que sólo tienen que acatar órdenes.” (Grupo Focal Estudiantes de Básica).

Esta es una temática transversal, en cuanto apela a aspectos materiales como el tiempo que se destina para estos fines, pero también aspectos culturales del espacio escolar, una vez más las carencias que se identifican dan cuenta de su estrecha interrelación entre factores, lo que permitirá situar las estrategias como acciones que intentan responder a un escenario de múltiples aristas.

La Selección y el Énfasis en la Excelencia Académica

Al momento de mencionar el tema de los *colegios cerrados*, nombré como una de sus principales características la selección en la admisión de sus estudiantes. Dentro del campo estudiado, se considera que la selección es un factor que entorpece la gestión de la diversidad cultural:

“En el liceo donde yo trabajo **no existen muchos migrantes, porque como es un colegio que tenía selección y es de alguna manera emblemático**, entonces no se acerca cualquier estudiante a postular al colegio, no obstante, también llegan migrantes pero muy, digamos, los que ya han tenido un cierto, cómo es la palabra, éxito, o se sienten más o menos exitosos entonces **hay como un primer filtro**, que es automático, no lo aplica el colegio, y en ese **sentido la diversidad cultural siendo que existe no se expresa mucho porque no hay muchos espacios de expresión de la diversidad cultural.**” (Grupo Focal Cargos Directivos)

“Con el ingreso de la Ley SEP, y con esto de que ingresa cualquier niño **que ya no puedes seleccionar**, allí se genera este quiebre **y se empieza a visibilizar el problema de la diversidad cultural.**” (Grupo Focal Asistentes de la Educación del Área Psicosocial).

“Es que en realidad la población migrante de mi liceo es poca. **Por el tema de las pruebas de selección del principio. En el barrio hay harta población colombiana,**

pero aun así no está tan cerca de tener harta población en el mismo liceo, no se ha dado esa instancia.” (Grupo Focal Estudiantes de Educación Media).

Por un lado, están las opiniones de los colegios que siguen seleccionando a sus estudiantes, y por otro, los que ya han dejado de hacerlo, y en ambos casos se menciona la selección como una traba para la construcción de escuelas abiertas a la diversidad cultural. En las segundas se identifica como un factor superado que efectivamente ha dejado buenos resultados en materia de inclusión, y en aquellas que siguen seleccionando a sus estudiantes, se identifica como una limitante primordial para la misma.

Se describe un tipo de escuela a la que se le llama “tradicional” o “emblemática” que está íntimamente relacionada con la excelencia y la exigencia académica. La idea misma de lo que se conoce como colegio emblemático tiene que ver con un concepto republicano de educación pública en el que principalmente se consideran liceos de enseñanza media (aunque también existen aquí casos de escuelas básicas). La selección es uno de los pilares en los que se sostienen estos colegios tradicionales. En efecto, la selección de estudiantes, de cualquier naturaleza, por razones económicas, académicas o morales (como el caso de colegios religiosos), es la negación del principio de integración e inclusión escolar e institucionaliza la idea de que es más fácil educar a los iguales que a los grupos diversos (Rojas, 2014). La homogeneización en este caso entonces no se da únicamente como un conjunto de prácticas educativas dentro de la institución, si no que ya desde un principio con la selección se asegura que quienes entren a la educación tengan un determinado perfil uniforme.

Este es un debate contemporáneo en la educación pública chilena, en la que se ha dictaminado el fin (progresivo en algunos casos) de la selección, tensionando principalmente a estos colegios que se consideraban tradicionales o emblemáticos. Esto ha tenido variadas resistencias de distintos actores públicos que aparecen amparadas en argumentos de distinta naturaleza, como la libertad de enseñanza, la tradición histórica de algunos colegios, la irrestricta defensa de la meritocracia y el derecho de los establecimientos a seleccionar a los estudiantes por sus talentos individuales, entre otras (Rojas, 2014). Como revisé en el apartado anterior, aunque esté oficialmente zanjado el fin de esta lógica homogeneizante que es la selección de estudiantes, las escuelas siguen conviviendo con esa tradición que resuena en el sentido común de varios actores con los que interactúan a diario en sus establecimientos.

Otro concepto asociado a este tipo de colegios que se desprende de las caracterizaciones expuestas por los participantes, es que la búsqueda de excelencia académica se sobrepone a otro tipo de valores educativos. Esta es también la razón de la selección de estudiantes, como un medio para lograr la dicha excelencia académica.

La crítica al concepto de excelencia académica tiene que ver con preguntarse por el fin último de la educación que se está entregando, la distinción de “si educar es solo lograr resultados estandarizados en las evaluaciones nacionales o es además otorgar un valor agregado a cada estudiante orientándolo en el desarrollo integral de saberes, actitudes y valores; y para esto último, la diversidad es fundamental” (Rojas, 2014, p. 2). La excelencia académica es un término que en sí mismo incluye la desigualdad, algo es excelente porque no todo es excelente, es algo que sobresale del promedio. Un caso especialmente ilustrador de este dilema entre selección, excelencia y diversidad; y que evidencia que, pese a que se sabe que la selección entorpece la expresión de la diversidad, no es un debate cerrado; es el caso del grupo focal de estudiantes de

enseñanza media (provenientes de un colegio considerado como emblemático), como muestra la cita a continuación:

Moderadora: Ustedes decían que sería *bacán(sic)* que llegaran estudiantes que son migrantes, sin embargo, ¿eso implicaría -ustedes creen- cambiar la forma en que se enseñan cosas tal vez en el liceo?

E1: **En la medida que no lleve a una reducción del nivel académico**, no creo que esté mal.

E2: O sea **mientras sea una adaptación al curriculum que no perjudique los resultados del colegio**, y simplemente se dedique a sensibilizar, o a acercar a los chicos con la aceptación intercultural... ”

Estos estudiantes sí tienen en consideración que el hecho de su colegio practique la interculturalidad en la educación, significa tensionar el foco que hoy está puesto en la excelencia. El hecho de ponerse en la posición de ‘apertura a la diversidad *mientras no* interfiera con (una lógica tradicional pero no inclusiva)’, da cuenta de aquello.

En este grupo focal se problematizó específicamente el caso de los liceos emblemáticos: mientras los que pertenecían a ese tipo de colegios se mostraban preocupados porque la apertura a la diversidad cultural -con la que sí estaban de acuerdo- afectara la excelencia educativa o resultados de su establecimiento, los que no pertenecían a éstos les criticaban por una consideración excesiva hacia aquellas temáticas, siendo enfáticos en desmitificar el hecho de que la apertura hacia el estudiantado migrante se relacione en cualquier caso con la baja de resultados académicos⁴⁰.

Factor Discrecional y la Falta de Lineamientos Comunes

He planteado que la falta de políticas al respecto de cómo abordar la llegada de estudiantes migrantes y la diversidad cultural en la escuela es una de las principales características del escenario en cuestión. Aquí me detendré brevemente en la efectiva identificación de esto por parte de los estamentos escolares. En las instancias se reconoció que existía una falta de orientación hacia las escuelas y profesores:

“Entonces ¿qué es lo que hacemos? Desde la mirada de las asignaturas, desde la mirada del docente integral. ¿Cómo lo hacemos? y unificar ciertos criterios para que sea transversal. Y que no sea sólo lo que hizo el profesor tanto, puntual en ese determinado curso. Entonces empezar a generar criterios.” (Grupo Focal de Profesores/as)

A1: Hay un tema de sobrecarga...

A2: Hay programas para migrantes, para convivencia escolar, para consumo de drogas, todo separado.

A1: Y apunta a los mismos niños.

A2: Más allá de eso es porque no hay una visión clara de educación.

⁴⁰ Esto es, en efecto, un mito que no se sustenta en la realidad. Pese a las dificultades que puedan identificarse en la inclusión de la población migrante, en los datos recabados por la Dirección Municipal de Educación de la comuna, se evidencia que el desempeño académico de la población escolar migrante no presenta diferencias con la población escolar nacional en los establecimientos de la comuna (Dirección de Educación Municipal de Santiago, 2016).

A3: Hay muchas visiones y no hay un consenso.” (Grupo Focal de Asistentes de la Educación del área Psicosocial).

El principal actor al que se le demanda la responsabilidad de tener que dar una directriz clara sobre el hacia dónde y cómo avanzar es a la Dirección de Educación Municipal de la comuna (DEM), sin embargo, esto va acompañado de la incertidumbre por el “cambio de empleador” que implicaría la Reforma Educacional que hasta la realización de esta investigación se encontraba con pocas claridades en cuanto a la administración municipal de los colegios públicos.

Esto se relaciona ampliamente con lo indicado por estudios en el tema (Fundación Superación de la Pobreza & IMECH, 2016), lo que se ha llamado el factor discrecional de las medidas adoptadas en pos de una educación intercultural, y la necesidad de asegurar su oficialidad, cumplimiento, obligatoriedad y permanencia.

Una característica de esto tiene que ver con el ejemplo dado en cuanto a aquellas escuelas que se consideraban a sí mismas como *escuelas abiertas*. En ellas, la figura del director o directora de la institución era un factor preponderante al momento de definir las. Se apela a la disposición de éste o ésta para fundamentar y dar explicación al carácter inclusivo de la escuela. Esto sucede, de manera más o menos esperable, en las instancias de cargos directivos, es decir, en la que asistieron los mismos directores/as y dieron cuenta de los cambios que gracias a su gestión se han podido observar en el colegio:

“Yo traté de que la escuela tuviera diferencia (...) yo fui marcando la diferencia, con la fundación mi bolsillo, fui comprando las banderas y fui tratando de poner hitos en el asunto de los migrantes, que cada colonia tuviera su bandera, su estandarte, que saludáramos al país, y esto otro. Fui uno de los primeros que empezó en la comuna a hablar de la visa y de la permanencia de los migrantes y todo el cuento...”

Pero también se dió, no en pocas ocasiones, en las instancias de los otros estamentos, en las que se les atribuye a las directoras o directores el hecho de que la escuela sea acogedora (nuevamente haciendo una relación con el carácter afectivo que implica una apertura a la diversidad):

“la escuela es muy maternal. Desde la directora para abajo. Viene un niño, salido de todo margen y la primera reacción de la directora es que los abraza. Les hace cariño, cariño, cariño. Nosotros le decimos devoción, porque tener esa capacidad, hasta que baja y se la entrega a la psicóloga, y ahí se va armando la historia. Y al otro día el niño vuelve el colegio. Hay una dinámica como muy cercana, y que se parte de que, independiente de donde venga, es un niño.” (Grupo Focal de Profesores)

También, se les valora por el hecho de que la institución ha sabido hacerse cargo de estos cambios en la composición estudiantil:

“Yo encuentro que la directora que llegó, que ya lleva dos años, va a cumplir, nos ha apoyado en todo lo que es extranjero, porque antes no se veía el taller de folclor, no nos apoyaba en ese sentido, entonces en esa parte ha sido una buena relación.” (Grupo Focal de Estudiantes de básica).

“Este proceso migratorio ha obligado, entre comillas, a visibilizar esto y por lo menos lo que yo entiendo del liceo y lo creo es que la directora que está, llegó con la misma idea y con los mismos planes que se necesitaban en el liceo.” (Grupo Focal de Apoderados/as).

Resulta, por un lado, positivo que los distintos estamentos consideren que la máxima autoridad de su institución se muestra respetuosa e interesada, e incluso es un agente promotor de la construcción de colegios más respetuosos e inclusivos frente al nuevo escenario de inmigración, y de diversidad en general. Esto puede relacionarse con lo planteado en el capítulo primero: el que no quede espacio para una discriminación explícita, y que la tolerancia sea considerada como el consenso oficial dentro de las escuelas. Sin embargo, muchas veces, las formas en que las escuelas se están aproximando al fenómeno de la diversidad cultural descansan sobre personalidades, volviendo frágil los avances o iniciativas y entorpeciendo su instalación de manera permanente. Es decir, esto se deja a la discreción o prudencia de cierta persona, y no constituye regla.

Este factor va a atravesar todo el escenario en cuestión, lo discrecional aquí efectivamente muestra un agenciamiento y una capacidad propositiva de ciertos actores en la escuela, sin embargo, ese agenciamiento descansa muchas veces en las estructuras jerárquicas que la escuela ya posee, poniendo un excesivo énfasis en la labor de la máxima autoridad escolar.

El Currículum Mono Cultural

Curriculum puede ser un término con muchas acepciones en artículos académicos y de opinión (Lluch Balaguer, 2011), sin embargo, como es utilizado en el campo estudiado, refiere básicamente al plan de estudios que emana desde un organismo superior como lo es el Ministerio de Educación y que determina los contenidos formativos a aplicar en el establecimiento. El currículum actual es identificado por la totalidad de los estamentos como una limitación para el desarrollo de una educación intercultural que respete y sea inclusiva con las identidades migrantes. Al igual que como lo plantean las investigaciones al respecto (Alvites & Jiménez, 2011; Poblete & Galaz, 2007), los agentes escolares lo describen como monocultural y reflejo de una identidad nacional homogénea. El principal ejemplo utilizado es la asignatura de historia en los contenidos de historia de Chile, y particularmente, la Guerra del Pacífico. Este último tiende a ser un tema complicado dentro de la escuela, y se demuestra una preocupación por cambiar el enfoque patriótico, bélico y vencedor que históricamente se le ha dado.

Otra característica del currículum que genera críticas es la exigencia y cantidad de contenidos que propone:

“Comparto la crítica al currículum, por su puesto, currículum nacional que es súper rígido, que **tiene una cantidad de mínimos que son máximos**, o sea que es imposible en realidad, si les pedimos a los profes que se rijan por eso, olvídase, no se puede hacer nada, no, porque la cantidad de contenidos que ellos tienen que transmitir es una cuestión que mata, entonces, lamentablemente ahí hay que tomar decisiones y dejar de hacerlo nomás, ahora si a eso le agregas la estandarización y cómo las escuelas se han convertido en espacios de mecanización, terrible...” (Grupo Focal Cargos Directivos)

Finalmente, y dando cuenta nuevamente de aquel factor discrecional, la experiencia de los estudiantes en cuanto a la pertinencia cultural del currículum en sus aulas, dista según institución. Mientras algunos plantean que sus profesores han adaptado los contenidos para incluir a las diferentes identidades de los estudiantes, por ejemplo:

“**No sé si sólo mí, pero a mí los profesores que me han tocado no sólo hablan de la historia de Chile, sino que hablan de distintos países.** Siempre son diferentes clases que hablan de diferentes países. Porque por lo menos a mí me interesa más la

historia de mi país que la historia de Chile.” (Grupo Focal de Estudiantes de Enseñanza Media)

Otros, algunos de ellos extranjeros, dan cuenta de que los contenidos que aprenden no dialogan con su identidad nacional o cultural. En el ejemplo a continuación los dos primeros estudiantes son de origen extranjero, y los dos siguientes son chilenos:

E1: Pues a mí me gusta mucho porque en Historia sí hablan mucho de Chile, y es como que nosotros los extranjeros quedamos a un lado, pero me gusta mucho porque hablan cosas de Chile que no sabía, a mí me gusta mucho Historia.

E2: A mí no me gusta (...) no sé, es como que me siento rara, porque no sé, no hablan nada más que Chile, entonces uno se siente raro.

E3: Como que uno también se pone en los zapatos de ellos y dice pucha, mi país ¿dónde queda?

E4: Claro, se siente excluidos...

(Grupo Focal estudiantes de Enseñanza Básica).

Esto vislumbra ya la presencia de estrategias desarrolladas por las escuelas o por profesores en cuanto a la adaptación de contenidos del currículum, las cuales describiré en el próximo capítulo.

Problemas Burocráticos

Anteriormente he descrito la forma en que la condición en el plano legal de los estudiantes migrantes afecta su derecho a la educación. En relación con eso, podemos decir que las escuelas se encuentran en una complicación frente al tema de la presencia migrante en términos burocráticos. Por ejemplo, el tener que dar una matrícula provisoria si es que el estudiante no es un ciudadano regular, y sobre todo, el tener que guiar a los padres y apoderados migrantes en todo el procedimiento burocrático para la regularización, lo cual implica tiempo y trabajo. Los asistentes de la educación del área psicosocial son los que más repararon en estas cuestiones, debido a que frecuentemente es una labor de la que ellos deben encargarse en sus establecimientos:

“A1: (...) Las subvenciones... Ya se genera un problema ¿qué pasa con el niño que no está... que está indocumentado?, que **no está con sus papeles al día, no hay subvención, no existe.**

A2: Y hay situaciones incluso, como para hacer un aporte más crítico, con el tema de la alimentación escolar, en la mayoría de los colegios hay alcance y está cubierto, pero hay escuelas en las que no.

A1: Entonces ¿qué pasa con el niño? ¿qué vas a hacer con el niño? como si fuera un canje.

A4: En algunas, porque ponte tú en la mía, hay niños que estuvieron tres años indocumentados, y tres años que nadie supo que estaban irregular.”

Vale decir además que los programas de regularización de visas impulsados por Extranjería y las municipalidades, contemplan *encargados de migrantes*, quienes se ocupan de estos trámites en todos los establecimientos. Estos últimos en ocasiones critican la sobrecarga que significa este trabajo que se suma a sus labores permanentes como trabajadores en el establecimiento. Todo el aparato burocrático que debe

movilizarse a partir de la admisión de estudiantes migrantes es a veces la razón de algunas escuelas para evadir el ingreso de éstos.

La Sobre Intervención

Con el objetivo de comenzar a dar pie a lo que va a ser el último capítulo y entrar ya en el ámbito de la intervención en la escuela, voy a finalizar con la descripción del fenómeno que llamaré aquí como *sobre intervención*. Este refiere a la multiplicidad de programas e intencionalidades sin coordinación que buscan intervenir algún aspecto específico dentro del establecimiento. Esto es planteado principalmente por el estamento directivo, aportando con su visión general del funcionamiento de la escuela:

“Si la escuela tiene montones de profesionales externos, lo que menos hace es pasar del currículum a propósito de, tienes asistentes sociales, psicólogos, montones de, o sea los que tienen recursos ya, entonces te endosan todo eso, (..) entonces si usted antes hacía lenguaje, se preocupaba de la clase de lenguaje, pero hoy día tiene que ver que hay una ley de inclusión, tiene que ver que hay una ley de violencia de escolar, tiene que ver que hay un tema de derechos, hay estudiantes prioritarios, hay estudiantes, ya, entonces aquí tenemos doscientos mil profesionales y están todos, y hay programas de vida saludable, y hay programa que se yo, de acá, porque los currículum no dan el ancho entonces hay que meter cientos de programas que están financiados, que vienen estudios. Entonces el profesor queda ahí y hay así un mundo, y al final de ese mundo, a la vuelta del cosmos, ahí viene lenguaje...” (Grupo Focal Cargos Directivos).

A esta crítica a la sobre intervención se le suma otra particularidad: no es sólo la *cantidad* de intervención de agentes externos al aula lo problemático, sino que la *forma* en que esa intervención se hace. Esa forma tiene que ver con lo que este estamento nombró como “la lógica de la derivación”. Esto es importante de mencionar, debido a que la crítica a la cantidad de expertos no implica que no se valore la multidisciplinariedad, la cual expresamente catalogan como algo necesario. El problema estaría en que a los estudiantes se les deriva hacia programas y profesionales externos al aula, en vez de llevar estos últimos hacia ella. Lo ilustra claramente un participante del grupo focal de cargos directivos, así:

“(...) **la lógica de la derivación**, yo creo que ahí hay una tarea pendiente nuestra, no creo que lo que nosotros tengamos que hacer es que el profe derive al psicólogo, sino que el psicólogo, el antropólogo, el sociólogo o la socióloga, nos puedan transferir habilidades desde su propia disciplina que **puedan complementar la del docente**, porque somos los profesores los que vamos a tener que enfrentar la situación finalmente, no sacamos nada con mandar a otros espacios, la función de los otros profesionales a mi juicio debiera ser la de capacitar, perfeccionar, entregar herramientas al profe, in situ en la escuela de acuerdo a ese contexto para poder nosotros enfrentar las situaciones porque si no la derivación opera como el consultorio y eso creo que es totalmente fracasado.”

Se remarca aquí la necesidad de acompañar al docente en su proceso pedagógico con el conjunto de estudiantes. La lógica de la derivación perpetuaría la dinámica integrativa, considerando instancias especiales para ciertos casos escolares, no logrando avanzar hacia un enfoque inclusivo. En el grupo focal de los Asistentes de la Educación del área Psicosocial, se plantea que muchas veces su rol dentro de las escuelas se entiende como una total responsabilidad de aquellos estudiantes que tienen diferencias y que escapan al perfil del estudiante *normal*. A saber:

Bueno, a mi ahí sí me surgen ciertas, me hacen ruidos ciertas cosas, porque, aunque siento que ha sido positivo el ingreso de nosotros a las escuelas, también siento que

hemos permitido con esto de que nosotros nos hagamos cargo de estos niños diferentes, de estos niños con dificultades, ha provocado una desvinculación del profesor con estos niños, entonces, este niño, el profesor no se vincula con él, nos vinculamos nosotros.

Asimismo, se abre una línea paralela de crítica y reflexión que es aún incipiente, pero que plantea una reorientación de los roles de los profesionales no docentes. Considero que es relevante de tratar como una veta aún a explorar, con el objetivo de que pueda abrirse su reflexión y concreción en estrategias concretas.

Junto con la necesidad de que la labor de estos profesionales no se considere como un actuar complementario a la educación, sino que sea parte del proceso formativo de todos los estudiantes, se plantea otro aspecto en el cual se releva su trabajo: la contención emocional. Esta re-orientación que se propone tiene que ver, por un lado, con lo mencionado en torno a las instancias especiales, y por otro, con la dimensión afectiva que he tratado en el capítulo anterior. En otras palabras, que -en especial los y las psicólogas- puedan ocupar su conocimiento profesional en dar un acompañamiento a los estudiantes que vienen de un proceso migratorio reciente, y que “agentes facilitadores para poder generar climas óptimos o adecuados para que también los niños se sientan bien en la escuela” (Grupo Focal Asistentes de la Educación del Área Psicosocial).

La escuela intercultural, ha sido descrita, tanto por autores (Walsh, 2009), como por los estamentos, como un lugar en que el vínculo afectivo no puede ignorarse. Se reconoce en estas instancias el hecho de que, aunque comprendamos que la migración no debe asociarse automáticamente a carencias o dificultades, se sabe por experiencia dentro de la escuela que el proceso migratorio es una vivencia fuerte y está asociada a procesos de acomodo y adaptación a nuevas realidades. Como mencionaba, esta re-orientación de la labor de los asistentes de la educación del área psicosocial, es aún un desafío, que tiene que ver tanto con las estrategias que puedan desarrollar ellos mismos, como con la percepción que tiene la totalidad de la escuela sobre lo que les compete a ellos.

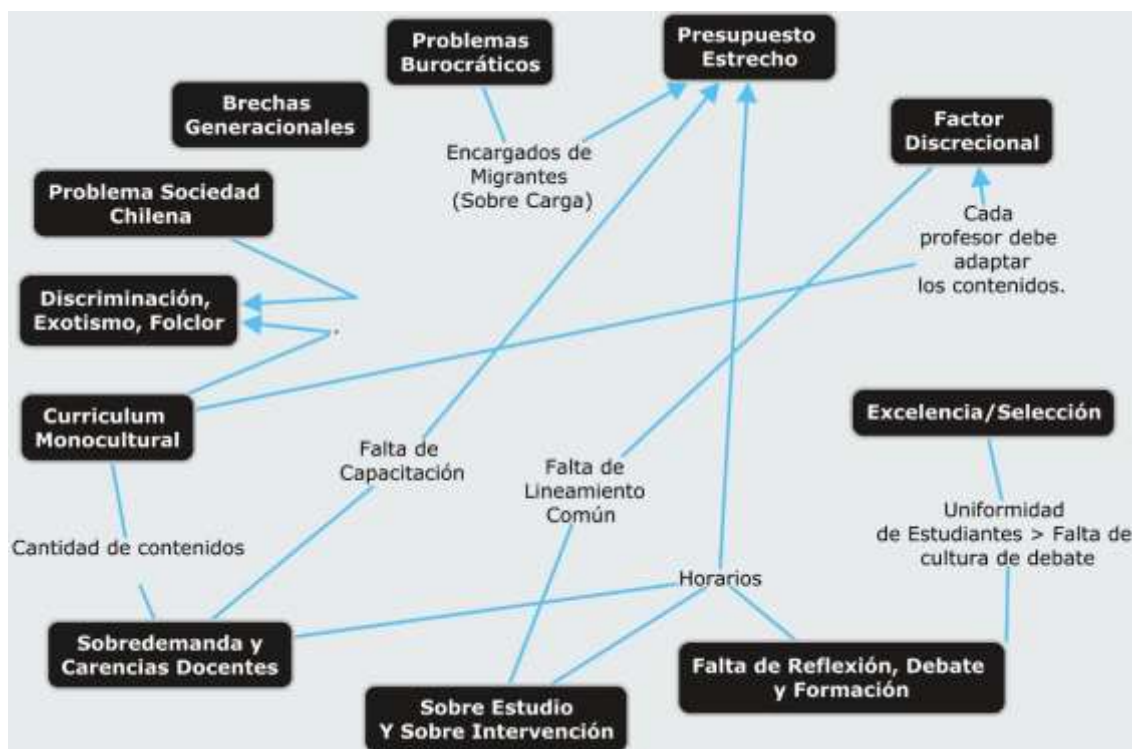
Finalmente, en términos de intervención, en algunos estamentos se manifiesta la inquietud en torno a la gran cantidad de estudios académicos que se generan en sus establecimientos (Suárez, 2013) y el aporte concreto que hacen a la realidad estudiada⁴¹. Se argumenta que las retribuciones a los espacios escolares no se hacen ver, y que faltan orientaciones prácticas para saber cómo actuar en estos escenarios. Existen a la vez, algunos estudios que tienen orientaciones prácticas (Universidad de Chile, 2015; FSP & IMECH, 2016) pero la llegada y aprehensión real de éstos dentro de los establecimientos requiere de un trabajo en conjunto de instituciones y gobiernos locales que considere las condiciones materiales y de gestión necesarios para implementar lo que se recomienda.

Lo Multifactorial y la inter-relación entre factores.

Para cerrar esta caracterización del campo escolar, se desprende que las limitaciones o, mejor dicho, los aspectos a modificar dentro de la escuela para construir una

⁴¹ Esta investigación referente a mi Memoria de Título se hizo en el marco de mi Práctica Profesional para la Dirección de Educación Municipal de Santiago durante el año 2016, en ella se realizó un Diagnóstico Comunal sobre Interculturalidad, en el cual se trabajó para recolectar los datos estadísticos que poseían las escuelas en torno a matrícula migrante, identificar iniciativas desarrolladas por los establecimientos en el contexto migratorio, además de otorgar lineamientos generales para orientar la acción de éstos.

educación que acoja de manera óptima a los estudiantes migrantes son -sin lugar a dudas- bastantes, por lo que tiende a perderse el foco sobre dónde está realmente el problema. Sin embargo, a medida que avanza su descripción se puede dar cuenta que en general todos estos factores se encuentran íntimamente relacionados: hay algunos que son expresión de otros, o que bien responden a las mismas fuentes de origen. Como muestra el Cuadro nº4, es difícil que desde la problemática del currículum monocultural no se desprenda la crítica hacia la sobrecarga de contenidos, y desde allí, a la sobredemanda del estamento docente. O bien que, en una conversación sobre el factor discrecional y la falta de lineamientos comunes, no se llegue a considerar la cantidad de programas sin coordinación que están interviniendo la escuela.



Cuadro nº4: Interrelación entre condicionantes del campo escolar.

En el diagnóstico hecho por los participantes el tiempo es un tema transversal, el cual pareciera estar invertido en su totalidad al *hacer*: como el *hacer* clases o *hacer* evaluaciones. Mientras tanto, la inquietud común recae en la necesidad de que se invierta tiempo también en el *pensar* ese *hacer*. Basándome en lo expresado por los actores escolares, eso es en definitiva lo que hay detrás de la necesidad de instancias de reflexión y formación; de la sobre demanda que experimentan los profesores; o bien, de la sobre intervención (muchos programas al mismo tiempo). Un déficit, o más bien, una mala administración del tiempo. Si bien hay limitaciones descritas aquí que exceden totalmente el margen de acción de las escuelas, y la encadenación de factores limitantes da cuenta de una estructura educacional reacia a permitir innovaciones como las que se necesitan aquí, también sucede que esa interrelación entrevé la posibilidad de desarrollar estrategias que logran responder a más de una carencia. En esa línea, identificar los nodos de conflicto permite ajustar mejor *lo estratégico* de las iniciativas a proponer, es decir, si apuntan a condiciones estructurales para cambios profundos o no.

En el capítulo a continuación se abordarán las diferentes líneas en las que se proponen e implementan estrategias para la gestión de la diversidad en los colegios de la comuna. A la vez de caracterizar lo que los establecimientos están haciendo en la práctica, la intención es posicionar un punto de vista crítico que permita identificar cuáles estrategias

están en línea con las necesidades identificadas por los estamentos escolares y cómo estas estrategias se vinculan con las preguntas y cuestionamientos más urgentes que poseen. Dando cuenta, además; tanto de las acciones implementadas, que aciertan en estos puntos y las que no lo hacen; como de las propuestas incipientes o ideas creativas que pueden ayudar a éstas y otras escuelas a avanzar hacia una educación que potencie las instancias de pensamiento crítico, y un proceso educativo liberador para todas las identidades y expresiones que confluyen en la sala de clases.

CAPITULO 3:

Líneas de acción para la gestión de la diversidad (cultural) en la escuela.

Este capítulo constituye el cierre de los resultados de la investigación, y busca introducirse de lleno en la dimensión práctica de las estrategias para la gestión de la diversidad en la escuela. Considerando lo expuesto anteriormente, se considera la diversidad en su sentido amplio, haciendo referencia en aplicaciones particulares a la realidad migrante.

Ya habiendo revisado las concepciones -y confusiones- en torno a los términos de interculturalidad e inclusión que tienen los agentes escolares; aclarado los riesgos asociados a la gestión de la diversidad cultural y las nociones sobre lo que implicaría el auténtico diálogo intercultural; además de, haber reconocido las falencias y limitaciones asociadas a los espacios escolares que estoy observando; podemos llegar a este punto en un acercamiento desde un foco general a uno particular, logrando ver todo lo que *sostiene* a estas estrategias. Ahora bien, la pretensión de encontrar una causalidad directa se abandona, considerando además la noción teórica con la cual me aproximé a la agencia de los participantes⁴². A pesar de aquello, la caracterización hecha de los elementos que intervienen en la acción social pudo diagnosticar y develarnos una multiplicidad de continuidades y elementos en relación, en diálogo y en conflicto, y que se van a expresar distintamente en cada campo escolar. Al final de la caracterización de las estrategias, se ofrece una visión general identificando ciertas tensiones transversales que reúnen todas ellas pese a insertarse en subcampos escolares particulares.

Este capítulo está compuesto, en primer lugar, por la información recolectada en las *Fichas de Buenas Prácticas de Interculturalidad e Inclusión*⁴³ en donde se describen las iniciativas desarrolladas por los establecimientos para estos fines. Además de esto, en ellas se describen los desafíos y proyecciones a futuro que como institución esperan abordar en este ámbito. En estas fichas, se identificaron nueve líneas de intervención abordadas por las iniciativas institucionales. Dentro de éstas, las más mencionadas resultan ser las iniciativas vinculadas a la “visibilización de la pluralidad nacional y cultural”, y las menos mencionadas son: las que se basaban en el “desarrollo de un vínculo con la comunidad externa”; las que apuntan a “potenciar la admisión a la diversidad”; las que consisten en un “apoyo en el manejo de otro idioma”; y “las prácticas pedagógicas” (Ver Tabla N°4). Los detalles en torno a esto serán revisados durante el desarrollo del capítulo.

⁴² Que la entiende como una que está determinada por las experiencias previas de socialización, en conjunto con las condicionantes que imponen los campos escolares, en un ejercicio de cálculo inconsciente, sin ser el producto de obediencia a determinadas reglas.

⁴³ Estas forman parte de los documentos sistematizados de la Dirección de Educación Municipal de Santiago, se describen detalladamente en el apartado metodológico de la introducción (página 17).

Tipo de Iniciativa (por ámbito que intervienen).	Cantidad de Iniciativas Implementadas.
Iniciativas vinculadas a la visibilización de la pluralidad nacional y cultural.	20
Instancias de sensibilización y reflexión sobre de temas de interculturalidad, respeto y convivencia	8
Iniciativas y talleres de reconocimiento, inducción y orientaciones para padres	6
Programas de recopilación de documentos para regularización y obtención de beneficios.	5
Iniciativas que incentivan la participación y organización de los y las estudiantes	2
Iniciativas de nivelación y reforzamiento académico.	2
Programas de apoyo psicosocial	2
Actividades realizadas en el marco de la práctica pedagógica del docente.	1
Actividad de vínculo con la comunidad externa.	1
Iniciativas para la admisión de la diversidad.	1
Iniciativas de apoyo en el manejo del idioma.	1

Tabla nº4. Elaboración propia a partir de los resultados de las Fichas de Buenas Prácticas de Interculturalidad e Inclusión.

En segundo lugar, se considera lo descrito por los participantes durante los grupos focales sobre las acciones que se han desarrollado en sus establecimientos, y también, las acciones que proponen como estrategias a seguir en base al diagnóstico que hacen en ellos. Con esto, se puede profundizar sobre la información recabada en las fichas, dando cuenta de los múltiples factores contextuales y conceptuales que cruzan cada una de las iniciativas. Además, los grupos focales permitieron superar la respuesta institucional presentada en las fichas, y adentrarse en lo observado por los agentes escolares en la cotidianidad de la institución, pudiendo dar cuenta de aquellas estrategias no oficializadas, o incluso, estrategias individuales.

A continuación, se hace un cruce de ambas fuentes para hacer una categorización general de las acciones desarrolladas y propuestas por los establecimientos. En su desarrollo se irá reparando en: las más comunes, las propuestas novedosas, algunas iniciativas exitosas pero aisladas, y la relación con las preguntas y ámbitos de intervención abordados anteriormente.

1. La Fiesta Multicultural y el Condicionamiento del Espacio: visibilización, representación y el tema de las naciones.

Amerita partir por aquí, ya que, tanto en las fichas como en los grupos focales, la estrategia más popular para abrir el colegio a la diversidad cultural, resulta ser la realización de eventos de visibilización de la pluralidad de tradiciones nacionales y culturales. Los he agrupado aquí bajo el título de *Fiesta Multicultural*, por razones que veremos en el desarrollo de este apartado. Estas en realidad, llevan distintos nombres

y poseen diferentes matices en su abordaje en cada establecimiento, existiendo el Día de la Chilenidad; el Día de las Naciones; la Fiesta Intercultural; el Día de la Diversidad; el Encuentro Multicultural; el Día Latinoamericano, etc. Pero en general, consisten en una actividad en la que participa la totalidad de la comunidad escolar, en la que se asigna por grupo curso o por nacionalidad un país a representar, y, en stands o presentaciones, se exponen diferentes rasgos culturales asociados a tales países. Esto tiende a incluir gastronomía típica, bailes folclóricos, y otras charlas o exposiciones sobre el país. Para ejemplificar, así lo describen los y las estudiantes del grupo focal de Enseñanza Básica, dando cuenta también de lo extendido de la práctica:

“E1: En mi colegio se hace el día de interculturalidad. En ese día a cada curso se le designa un país, tienen que llevar la comida originaria de ese país, los juegos del país...”

E2: En mi colegio igual lo hicimos, pero también nos enfocamos en los pueblos originarios, que también es más diverso, y también las tribus urbanas por así decir, los grafiteros, los skaters, los raperos, y cosas así.

E3: Pues el año pasado hicieron casi lo mismo, cantaban el himno de los demás países y también hicieron comida de cada país. ”

En la cita anterior también se puede observar lo revisado en el primer capítulo, en donde se relativizaba la diversidad cultural no encontrando suficientes razones para separarla de otro tipo de diversidades. Así mismo se muestra aquí en las actividades que se desarrollan: no es difícil que un evento en el cual se exponen naciones distintas pueda reformarse para tratar de la misma forma, estilos de vida o tribus urbanas.

Junto con la iniciativa de la fiesta multicultural, y por lo relacionadas que están, ubico las estrategias que condicionan el espacio escolar y otros actos cívicos. Me refiero a la colocación de banderas y diarios murales haciendo alusión a la diversidad cultural o nacional; y, al canto de los himnos patrios que en algunos colegios se ha implementado para los días lunes a continuación del himno nacional chileno. Muchas veces estas acciones se ciñen a la realización de la fiesta multicultural, pero también hay instituciones que las realizan o intervienen el espacio permanentemente, por ejemplo, el ya mencionado himno, o pintando un muro en alusión a estas temáticas.

Ahora bien, para partir dando a estas estrategias un sentido y relación (tanto en sus cualidades como en su popularidad) con lo expuesto en los anteriores capítulos, podemos decir que se basan principalmente en la *visibilización* del hecho de que un entorno escolar delimitado posee dentro de sí, distintas identidades culturales, nacionales o de otro tipo.

Primero que todo, no sería adecuado negar la importancia que puede tener el hacer visible ciertas identidades que están acalladas o asociadas a rasgos negativos por percepciones discriminadoras o xenófobas que innegablemente existen en nuestra sociedad. En otras palabras, darle un espacio de visibilización positiva a ‘lo colombiano’, o a ‘lo peruano’ puede tener efectos reconfortantes para quienes viven en una identidad inmigrante que, como señalaba Tijoux (2013b), debe cuidarse constantemente de no generar malas impresiones, como un eterno invitado que nunca logra pertenecer totalmente en la sociedad de acogida. Así lo deja ver esta opinión de un grupo focal que, al apelar a la emocionalidad asociada al himno nacional para una apoderada

venezolana, busca traducir la gran significancia que tendría este gesto institucional:

“Ahora se integró los días lunes, antes de cantar el himno de Chile, se canta el himno de cada país, entonces como que eso se ha ido integrando y cada vez se va profundizando. Los apoderados contentos, una vez lloró una mamá de Venezuela, entonces también nos sentimos reflejados en eso, que el colegio ha mejorado en ese aspecto.” (Grupo Focal Estudiantes Básica)

Sin embargo, es importante no sobre dimensionar ese efectismo, ni conformar con ello lo exitoso u oportuno de estas estrategias, por el contrario, considerando los fenómenos contextuales descritos durante los resultados, es necesaria la sospecha y la mirada crítica a la hora de investigar estos temas.

Es menester preguntarse cómo se da esa visibilización, a través de qué y en nombre de qué. ¿Cuál es la significancia que tiene esto para la construcción de una educación intercultural, una educación en donde las relaciones simétricas y creación de vínculos de entendimiento, potencien el aprendizaje conjunto e inclusivo? Sabemos que la visibilización puede también estar asociada al reforzamiento de estereotipos, exotismos, y otras formas utilitaristas de constatación de las diferencias. Como he argumentado, la negación de la homogeneidad no es necesariamente una resistencia a un sistema escolar reproductor de desigualdades.

Ahora bien, no ignoro que algunas de estas iniciativas desarrolladas en los colegios, puedan tener un tratamiento del tema de la interculturalidad más informado, abiertamente político o crítico (y, por lo tanto, podrían romper con las lógicas de reproducción que veremos a continuación). Por ejemplo, en una escuela de la comuna, esta *fiesta* se hace en conmemoración del *Día del Fin de la Discriminación Racial*, lo que da un sentido claro a qué prácticas entorpecen la convivencia intercultural, las cuales deben identificarse y superarse dentro de la institución.

A pesar de esto, la verdad es que las críticas que podemos extender o cuidados que debemos advertir sobre este tipo de iniciativas, no son pocas. Su popularidad no es un fenómeno único de este escenario comunal, ni nacional. El español Lluch (2011) nombra estas iniciativas como “Trivialización de la diferencia cultural”, caracterizándola como una forma superficial y banal de tratar a *los diferentes*, que muchas veces se acompaña de la esencialización y estereotipos, además de dársele un tratamiento ocasional y desvinculado del contexto, o “anecdótico” (*el día de, o, la semana de*). A este enfoque también se le ha llamado *el “currículum del turista”* (Torres, 1991; en Lluch, 2011). Sin embargo, Lluch (2011) dice que, pese a las críticas, ha sido durante mucho tiempo la única respuesta al tratamiento de la diversidad cultural en los centros educativos, y que algunos profesores con más conciencia en el tema las han utilizado para efectivamente luchar contra el menosprecio y anulación de la diversidad cultural.

En efecto, hacer un evento de gran visibilidad podría tener potencialidades. Podría comunicar principios o dinámicas que están siendo trabajados de forma comprometida y constante dentro de una institución para construir una educación intercultural. En otras palabras, no es el hecho de que sea una instancia festiva, o un espectáculo, lo que llama a criticar y poner cuidado en su realización. Es más bien el hecho de que, en vista de todos los factores junto a los que se desarrollan estas estrategias, tanto las

condicionantes de los espacios escolares, como las incongruencias en los posicionamientos en torno a la diversidad, se debe reparar en los riesgos que implica tratar la diversidad cultural de esta forma, y más aún, el hecho de que las escuelas comiencen por este tipo de estas estrategias antes que todas las demás acciones.

En primer lugar, considerando la condición de *espectáculo* de estas iniciativas, se hace necesario hablar de la *representación*, y la forma en que el poder que tiene una cultura sobre otra no sólo se manifiesta por medio de la dominación física o material, sino que también prevalece un “régimen de representación” (Hall, 1997). Es decir, quien ocupa una condición subalterna está condenado a verse a través de los ojos de quien está en el poder, a través de diferentes formas de representación de su identidad. Por ejemplo, quienes controlan los medios de comunicación y las actividades culturales oficiales, como la televisión o el cine, poseen mayor poder de representación, retratando desde su perspectiva la forma de ser de todas las identidades sociales. Una de estas formas de representación, según Hall (1997) es el *estereotipo*. Estos retienen unas cuantas características sencillas, vívidas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas acerca de una persona, reducen todo acerca de una persona a esos rasgos, los exageran, simplifican, y los fijan sin cambio o desarrollo hasta la eternidad (Hall, 1997). Por lo revisado anteriormente entonces, podríamos nombrar a la folclorización como un tipo de forma estereotipada de representar a Otro, utilizada históricamente por la clase que opera en el estado nación, para fijar una identidad nacional determinada.

Lo mismo sucede con el ya mencionado exotismo, ya que “no trata no tanto de una valoración del otro, como de una crítica de uno mismo, y no tanto de la descripción de la realidad, como de una idealización” (Todorov, 1991). El exotismo posiciona al otro como intrínsecamente otro, siendo nuevamente una valoración de la diversidad en un sentido universalista y autorreferente. Sobre esto, Hall (1997) afirma (especificando en el tema racial) que:

El problema es que al añadir imágenes positivas al ampliamente negativo repertorio del régimen dominante de la representación incrementa la diversidad de las formas en que *ser negro* es representado, pero no necesariamente desplaza lo negativo. (p. 456)

Al ignorar las condiciones por las cuales estas representaciones son instaladas, en ninguna de estas formas se logra poner el foco en quien urge ser incluido. En ambos casos todo termina tratándose de quien está perfectamente incluido en la sociedad, ya que el filtro por el cual se representan las identidades, o en este caso, quien establece y delimita los espacios y las formas en que esas identidades se muestran, permanece inalterado.

Este es uno de los riesgos de las actividades de visibilización, al transformar en imágenes o espectáculos los rasgos culturales, se puede estar fijando, desde el lugar universal neutral escolar (característica típica de la educación como *reproducción* según Bourdieu y Passeron (1980)), las identidades de los estudiantes migrantes, ignorando que las identidades excluidas, más que necesitar la proclamación de representaciones positivas sobre ellos, necesitan espacios para expresarse elaborando sus propias representaciones.

Pese a que muchas veces se niegan las diferencias en el espacio escolar, aquí estas aparecen de lleno, y no de formas disimuladas, sino que en una festividad de alta convocatoria para reunir a toda la comunidad escolar. Y además, aquellas diferencias culturales o identitarias se dejan aparecer de una manera particular: en forma de *Nación*. Ya mencionaba que las naciones dejaban de ser las principales formas de identificación social, sin embargo, aquí vuelven a aparecer con fuerza. ¿Cómo se explica esto? En mi opinión, las naciones aparecen -en este escenario social específico- más que como un sentimiento de pertenencia férreo y patriótico, como un medio para un fin. La nación en estas fiestas toma una funcionalidad. Aunque digamos que las naciones dejan de ser la principal forma de identificación porque el Estado retrocede y no las vemos en la cotidianidad y en las instituciones sociales, cuando necesitamos diferenciarnos, aparecen con fuerza. Esta funcionalidad se traduce en estas escuelas en dos razones. Primero, frente a la imposibilidad de delimitar bien qué es la diferencia cultural, la nación ofrece un conjunto de rasgos folclóricos, culturales e institucionales con límites concretos, con un nombre y una designación oficial que es la ciudadanía. Es decir, hay formas de determinar -sin mucho margen de error- dónde empieza, dónde termina, y quién pertenece a qué país.

En segundo lugar, se recurre a las naciones para enarbolar una especie de humanismo (Todorov, 1991). Se apela a la diferencia como una forma de igualdad, por contradictorio que esto pueda sonar. Según Taylor (1993) sólo concedemos el debido reconocimiento a lo que está universalmente presente, como el hecho de que cada quien tiene una identidad. En este caso, todos tenemos una nación, es algo universalmente compartido, y por lo tanto, algo fácil de reconocer. No así, por ejemplo, el tener un color de piel racializado, una ascendencia indígena, u otro rasgo que evidencie una desigualdad estructural.

El reconocimiento que otorgan este tipo de actividades tiene que ver con la representación que existe en torno a la nación a la que perteneces. Y se hace a través de cosas que se piensan igualmente importantes para todas las naciones, como lo es para la nuestra: un baile típico, una bandera, un himno y un plato típico.

Las iniciativas de visibilización de la diversidad cultural, y en particular la común fiesta multicultural, sintetizan varios fenómenos que han ido apareciendo a medida que he presentado los resultados de esta investigación. Estas permiten tener una noción de cómo se producen y entrecruzan las identidades locales, nacionales y globales (Canclini, 1995). En ellas se ve cómo se expresa, a la vez, los fenómenos de esencialización de la diferencia cultural y relativización de la misma. Además, el cómo la visibilización de la diferencia puede ser una forma de reproducir formas de ver el mundo etnocentristas y autorreferentes, y, cómo el reconocimiento de la diferencia en nuestras sociedades tiene limitaciones dictadas por principios universales liberales. Debido a su popularidad, es necesario revisar críticamente las formas y fundamentos específicos sobre los cuales se erigen cada una de estas iniciativas.

Finalmente, ¿qué es la visibilización si no se habla de las condiciones de exclusión de esas identidades que se hacen necesarias de visibilizar? El reconocer estas condiciones pareciera que da miedo, como si el hecho de decir que existe la discriminación y la exclusión, fuera avalarla. Por esto, las escuelas se transforman en espacios en donde

todos aceptan y valoran la diversidad discursivamente, pero en la práctica, no se sabe bien cómo superar los estereotipos y paradojas de la cuestión del contacto cultural.

Como se aprecia, no se puede asegurar que estas instancias cumplan con otorgar un espacio de visibilidad efectivo y reivindicador para aquellas identidades negadas en la sociedad, más bien lo que podemos tener por seguro es que aquí, la escuela como institución logra visibilizarse como un escenario de diversidad. A mi entender, estos eventos finalmente cumplen con un objetivo comunicacional institucional. El problema es que no es lo mismo comunicar que *Se es un lugar diverso o inclusivo*, que decir que *Se es un lugar que trabaja para acabar con la discriminación racial/cultural/nacional existente en la sociedad, y, por lo tanto, con expresiones en el espacio escolar*. Y, de esta manera se ignora que -siguiendo la reflexiones de Salas (2014), Riedemann y Stefoni (2015) y Fornet Betancourt (2011) - la invisibilización de las formas en que se produce la exclusión, es una de las principales maneras en las que esta se reproduce.

2. Instancias de discusión, reflexión y formación al interior de la escuela.

La falta de instancias de formación, reflexión y discusión era una de las principales carencias que se identificaban en el contexto escolar. En torno a esta carencia, se plantean algunas estrategias que revisaré a continuación.

En primer lugar, hay iniciativas que utilizan la realización de la *Jornada de Convivencia Escolar* para reflexionar específicamente en torno a las temáticas de la migración y la interculturalidad. Por normativa ministerial todos los establecimientos deben construir participativamente su Manual de Convivencia, por lo que esta estrategia es un ejemplo de cómo re-orientar instancias oficiales ya instaladas que tienen los establecimientos hacia los temas que se consideran pertinentes de trabajar.

Se puede dar cuenta que en la práctica existen algunos -aunque pocos- espacios que se podrían destinar para el encuentro de opiniones y la reflexión. Podríamos confiar en que aquello va a ayudar a comprender la diferencia cultural en su complejidad, y eventualmente podría traducirse en la práctica cotidiana dentro de los establecimientos. Sin embargo, el encuentro de posiciones diversas no necesariamente va a traducirse en acuerdos y avances concretos en materia de inclusión e interculturalidad. Para que eso suceda, como he venido mencionado, es necesario que esa reflexión sea crítica en torno a los propios universales culturales y que -en primer lugar- sea capaz de relativizarlos, y -luego- sea capaz de negociarlos en pos de construir universales inter-culturales para la escuela (R. Salas, 2013).

Además, en línea con lo planteado en el apartado anterior, es necesaria la visibilización de las condiciones de exclusión, e incluso, este ejercicio en el encuentro y reflexión conjunta no está exento de riesgos esencializantes. Salas (2014) plantea un ejemplo, hablando de la práctica descolonizadora de pueblos en resistencia, que podemos extrapolar a este escenario:

No es de extrañar que muchos pueblos, en sus procesos de resistencia frente a un modelo global, busquen en sus tradiciones religiosas, lo propio que caracteriza a su identidad moral. Estas **búsquedas no están exentas de peligros**, como acontece en las versiones esencialistas que fijan el pasado en una época de oro, o los

fundamentalismos que construyen una identidad “pura” que tiene que ver con las decisiones de sus propios dirigentes. (p. 61)

Esto explica el cómo un grupo en condiciones de exclusión, en un proceso que se supondría como liberadora, vuelve a formas identitarias esencialistas y fundamentalistas, es decir, poco abiertas a la diversidad cultural y al respeto por el Otro. Esto da algunas luces sobre cómo la discusión, debate y encuentro de opiniones, sobre todo si se realiza de forma aislada y como un estado de excepción en la práctica escolar, no nos asegura que se logren superar las visiones universales, folclorizantes, y estereotipadas de tratar la diversidad cultural.

Ahora bien, hay que recalcar que difícilmente vamos a encontrar formas de proceder que estén libres de todo riesgo, y, el hecho de reconocer éstos es una forma de estar atentos para no caer en ellos. En ese sentido, considero que el encuentro y la reflexión colectiva es un primer paso que abre la posibilidad a la crítica y la construcción conjunta de principios comunes. Un primer paso que, aun así, en algunos espacios escolares, resulta bastante escaso, como lo relata un participante del grupo focal compuesto por estudiantes de educación básica, el cual comenta la diferencia que significa para ellos la posibilidad de hacer *Mini Asambleas* para poder posicionarse sobre los temas que acontecen en la sociedad, y junto con eso, la dificultad de hacerlas:

“Es que en mi colegio yo soy muy movido como en el tema de lo social y cosas así, entonces yo encuentro que las mini asambleas que se hacen en orientación sí ayudan a tener una visión más abierta. Por ejemplo, yo la otra vez hice un foro sobre feminismo, e incluso me llegaron a retar (...) La verdad es que las organizo yo, incluso hay que hacerla a la mala, tengo que decirle a un profe para que me deje hablar sobre un tema. Ahora en el caso de la muerte del trabajador en Valparaíso, a mí me costó mucho que me dejaran hablarlo, pero logramos debatirlo.”

En esta línea, en el estamento docente se propone una práctica que podría parecer muy simple o espontánea, pero se vuelve necesaria de potenciar, llamada el *café compartido*:

“P1: (...) Incluso el café compartido, que parte de algunas inquietudes personales y se empieza a sumar gente...”

P2: ¿Cómo es eso del café compartido?

P1: Son algunas conversaciones de pasillo que profesores comentaban ‘¿Sabes qué?, estoy súper complicado porque me doy cuenta que hay un estudiante que es extranjero, que no me está entendiendo porque no modulamos y me tiene desesperado porque no logro que se enganche en la clase. Y aunque eso no se diga, siento que le pasa al chiquillo. Está con cierta anomia, y no quiere estudiar y etc., etc.’ Y de ahí parte toda esta relación, en que nosotros nos empezamos a buscarnos para tensionarnos...”

Otro tipo de iniciativas que entran en este apartado son las de formación. Dentro de estas últimas, en los grupos focales se observaron variadas propuestas para dentro y fuera de los establecimientos, como: la “capacitación desde organismos centrales como la Municipalidad”; los “cursos de idiomas para los trabajadores del colegio”; y, los “contenidos mínimos dictados por el ministerio para las carreras universitarias de pedagogía”.

En la práctica concreta, en cambio, no hay tantas. En las *Fichas*, fueron descritas algunas que consisten principalmente en la realización de un *Taller de Interculturalidad*

o *Taller de Migrantes*. Sin embargo, hay que distinguir entre dos tipos, uno que trataré aquí por tratarse efectivamente de un espacio de formación en torno al tema de la diversidad cultural, y otra que he desplazado hacia el próximo apartado, debido a que pese a tener casi los mismos nombres, su descripción apunta más a una instancia de inducción, en la que -a veces sólo considerando a estudiantes migrantes- se enfoca en introducir a éstos al funcionamiento de la escuela o liceo.

Ahora bien, por la información producida en ambas fuentes se identifica que, dentro de los talleres de interculturalidad, los que están enfocados en los pueblos originarios están más instalados en los establecimientos, teniendo incluso educadores tradicionales, y en cambio, los orientados hacia el tema de la migración constituyen prácticas más incipientes. Aun así, ninguna de las dos podría catalogarse como una práctica extendida dentro de los establecimientos revisados.

La formación puede ser una forma de fortalecer los espacios de reflexión y discusión, en tanto requieren mayor profundidad y trabajo recabado sobre un tema. Es decir, ya no sólo son un encuentro de posiciones sino una práctica constante que permite que las opiniones vayan mutando y se nutran de otras referencias, como del debate social y académico al respecto. Formarse implica un esfuerzo mayor, una sistematicidad, y una práctica a la que puede dársele una guía y un enfoque claro, que en este caso tendría que ser el enfoque inclusivo e intercultural.

Hay que mencionar, sin embargo, que dentro de éstas pueden también existir instancias de formación que se olvidan de ser un espacio de debate y reflexión, es decir, la práctica educativa puede también ser simplemente una transmisión de información, sesgada y autoritaria. Es necesario, por lo tanto, rescatar aquellas estrategias que consideran ambos aspectos: la formación *junto* a la reflexión y el debate.

La iniciativa más completa de este tipo es una desarrollada en un liceo de la comuna, la cual consiste en el desarrollo de "Comités". Estos consisten en la realización de comités o grupos de estudio según áreas de interés, existiendo, por ejemplo, el comité de interculturalidad, el comité de género, y el de derechos. Los comités están formados tanto por estudiantes, como por profesores y trabajadores del establecimiento. Dentro de los comités se plantea la auto formación en las temáticas correspondientes y la movilización de esas temáticas en el establecimiento a través de la organización de actividades. Una de las actividades realizadas, consistió en la invitación de expertos del área de estudios de la migración a dar una charla al establecimiento. Por lo descrito en los grupos focales, esta es una iniciativa en desarrollo, y se piensa ampliar para incluir también a los apoderados. Además, se propone concretizar la formación interviniendo las planificaciones curriculares en conjunto con los docentes.

Considero importante rescatar esta estrategia como una a replicar, en tanto se plantea desde la formación *para* dinamizar la reflexión y la discusión en la totalidad de la comunidad educativa. De esta forma estaría abarcando más de una limitación del campo escolar y lograría modificar aspectos estructurales del modelo educativo, como la pasividad relegada a ciertos actores (Ej.: estudiantes como simples beneficiarios).

3. La Participación y el Vínculo con la Comunidad.

Junto con la necesidad de instalar más y mejores espacios para el encuentro y la reflexión, es planteado por parte de varios estamentos, la importancia que tiene la participación, tanto estudiantil, como de apoderados y de la comunidad circundante. Esto es relevado por organismos internacionales también, por ejemplo, la mencionada

red europea SIRIUS para coordinar las estrategias en el tema de la educación migrante, plantea como uno de sus objetivos, la necesidad de fortalecer el carácter comunitario de las instituciones escolares, poniendo énfasis en el vínculo entre el colegio y las familias (Berger, 2015).

En cuanto a los establecimientos de la comuna, las estrategias más extendidas en este ámbito refieren a la participación estudiantil. Si bien, como he mencionado en apartados anteriores, aún estas instancias son escasas, existen iniciativas que efectivamente se nombran como una contribución a la creación de escuelas más inclusivas y/o abiertas a la diversidad cultural. En las *Fichas*, por ejemplo, una escuela mencionó la realización de una Radio Escolar a cargo de los estudiantes, como una estrategia para que los diversos gustos y diversas culturas estudiantiles pudieran expresarse. Ahora bien, difícilmente se puede catalogar como una práctica intercultural, centrándose principalmente en la música folclórica y la conmemoración de efemérides.

En los grupos focales, los estudiantes de educación media relevan sus instancias de organización autónoma, como herramientas con el potencial de poder abrir la escuela a la diversidad en general. Algunas de estas estrategias eran: secretarías de los centros de alumnos sobre en el tema de la diversidad cultural; asambleas pluriestamentales (incluyen a toda la comunidad, pero se describen como iniciativa estudiantil); colectivos u organizaciones sociales y políticas dentro de los colegios (Ej.: colectivo de rescate de la cultura mapuche). Los estudiantes plantean estas instancias como:

“ (...) una forma de abrirse a la diversidad, porque al fin y al cabo las actividades que se hagan yo creo que... una venta de jugos... o que los mismos chicos hagan solicitudes de talleres interculturales, como el colectivo - (nombre del colectivo)-, que es un colectivo que surgió de los mismos alumnos que solicitaban un taller intercultural, y por ellos es que tenemos taller con mapudungun y aimara. Entonces esa cosa es una forma que los mismos chiquillos se hacen parte de entregar este tipo de cosas, si no se las entrega el colegio, la misma participación de los alumnos...” (Grupo Focal Estudiantes de Educación Media).

Para el caso de la participación de los apoderados, más que iniciativas concretas, existe una interrogante constante que tiene que ver con cómo incluir a éstos a la escuela y potenciar la idea de comunidad escolar. Existe una noción común sobre la integración a los padres y apoderados como un horizonte a seguir. En la práctica, algunas de las iniciativas ya mencionadas como las ferias multiculturales, son planteadas como ‘Día de la Familia’, con lo que se busca acercar a las mismas al colegio, que participen y organicen instancias en común con otros estamentos. Otras instancias, como las de inducción, también se planteaban como un ‘taller para *padres* migrantes’.

No obstante, se diagnostica una falta de involucramiento de las familias en el funcionamiento de la escuela. En general, son agentes pasivos en la escuela. No hay participación más allá de estas pocas instancias delimitadas para aquello, y en algunas escuelas se describe que incluso en esas instancias, cuesta integrar a la totalidad de la comunidad escolar. A continuación, una cita del grupo focal de Asistentes de la Educación del Área psicosocial ilustra esta orientación que debería dársele a la escuela y que hoy resulta una carencia:

A1: Creo que hay que plantearse con todos estos cambios, pero pensando en las escuelas desde su génesis, la escuela antes era parte de una comunidad, ahora son como una isla y al medio de edificios de departamentos y tránsito y bulla. La comunidad que comparte con los niños que se matriculan en dicha escuela, cómo también los apoderados, las familias, cómo abrimos la escuela, muchas las veces la cerramos, la escuela debería ser un lugar no solamente para enseñar, sino también para acoger a la

comunidad. Hacer, por ejemplo, actividades para la familia, un día sábado, antes se hacía eso y llegaban las familias, había que pintar las salas y llegaban, ahora como que no hay iniciativa, bueno, también es parte del ritmo de vida que tenemos actualmente, trabajamos toda la semana.

A2: La poca participación es un problema que yo he visto en el liceo, es que hay poca participación de los apoderados en las reuniones.

A3: ¿Cómo los involucramos?, si son parte de la escuela.

En la reflexión, los agentes se encuentran además con las problemáticas sociales asociadas a la poca participación, lo que genera mayores limitaciones y menos propuestas prácticas.

En cuanto al vínculo con la comunidad que está más allá de los padres y apoderados, hay muy pocas referencias. En las Fichas existe una iniciativa que se describe como una "vinculación de las familias migrantes", al momento de describirla se repara en reuniones y actividades para integrar a las familias y las "comunidades migrantes que conforman", pero no se hace mayor referencia al respecto. La iniciativa que va en esta línea es una que se origina en la comuna de Recoleta, y se encuentra en fase experimental en la comuna de Santiago, esta se denomina "Escuela Abierta", y consiste en disponer de los establecimientos educacionales para que la población de la comuna pueda realizar actividades formativas y recreativas. Esta es una estrategia que puede ayudar a resignificar las instituciones escolares como lugares de encuentro y formación en comunidad, y dota de condiciones materiales a posibles iniciativas de la comunidad dentro y fuera de la escuela.

4. El Foco en Migrantes: Nivelación, Inducción, e Idiomas.

La razón por la cual he agrupado estas iniciativas es que todas son instancias que no están orientadas para la comunidad escolar en su conjunto, sino que para los/las estudiantes migrantes en particular, lo que -como veremos- tensiona algunos principios ya revisados que parecían bastante instalados en las escuelas.

A través de las *Fichas* se pudo documentar la realización de al menos una iniciativa de *Nivelación*. Esta correspondía a uno de los ya mencionados Liceos Emblemáticos, y si bien se consideraba la totalidad del estudiantado, ponía especial foco en estudiantes migrantes con el argumento de que el diagnóstico dentro de su realidad escolar arrojaba que algunos tenían un desfase pedagógico o venían de un período de desescolarización.

Así también, existen varias iniciativas que se basan en realizar un Taller para estudiantes o padres migrantes, enfocados en el recibimiento de éstos por parte de la institución. Consisten en el encuentro entre personas migrantes que se están integrando a la comunidad escolar, y, en el reconocimiento del funcionamiento de la institución escolar.

Es en los grupos focales, que se tensiona lo que ya se podía vislumbrar al relacionar estas iniciativas con los conceptos tan extendidos de integración e inclusión escolar. Durante el primer capítulo, he descrito cómo hay una conciencia de que para que exista una inclusión real, las estrategias que desarrollen las instituciones educativas deben superar la mirada que se centra en una *educación especial* para *alumnos especiales*.

Sin embargo, la realidad de las escuelas muchas veces cuestiona ese enfoque. Un ejemplo de esto es cuando en medio del año escolar se integran estudiantes los cuales

vienen de un proceso migratorio con dificultades y no pueden rendir en la práctica académica, lo que los hace quedar atrasados. Las instituciones educativas tienen de por sí instalada la práctica de medir y evaluar a sus estudiantes, lógicas que son difíciles de cuestionar (para efectos de esta memoria) si tenemos en cuenta la realidad del sistema escolar que estamos estudiando. Por lo que efectivamente hay que atender el cuestionamiento que significa para las escuelas el cómo proceder en esas prácticas con estos estudiantes. En definitiva, el cómo enseñar y evaluar por igual a quienes no son iguales, y no comparten las mismas realidades ni trayectorias.

Ya he mencionado anteriormente, cómo, debido a la falta de preparación frente al tema, los profesores acusaban el tener que “bajar las actividades un 200%”, reduciendo su aporte y transformándose en un “asistencialismo”. En el grupo focal de los Asistentes de la Educación del Área Psicosocial, se proponía -no sin cuestionamientos- que para que ese desnivel entre estudiantes no se produjera, era necesaria la realización de instancias de inducción o nivelación, a saber:

A1: Es como imposible no discriminar, de alguna forma uno va a discriminar con cualquier actividad que sea pensada para ellos, pero...

A2: Es que hay como una nivelación, si yo quiero ir a estudiar en universidad en Estados Unidos, tengo que saber inglés, ¿cierto? Y es como eso. Aquí también pueda haber algo donde el niño cuando llegue puede estar un mes en proceso como de nivelación, de adaptación, entonces que haya un profesional, un taller o algo. Una educadora diferencial que pudiera ver en qué nivel viene, enseñarle algunos términos universales, y que después ya empiece solito.

A3: Pero que no se note la distinción.

A2: Claro, sí, pero en muchas escuelas hay como una nivelación, incluso en la universidad, un propedéutico o algo así. Entonces se necesita, si vienes llegando de otro país obviamente necesitas un espacio de nivelación, de adaptación, no puede ser así no más, hay papás que llegan el domingo de Perú en bus y el lunes ya están afuera, entonces cómo le puedes pedir nada a ese niño, no debería entrar a clase ese día, él debería estar una semana nivelándose en otro espacio, que alguien le mostrar cómo es la escuela, cómo es el sistema chileno, porque es imposible que rinda.

A3: Una inducción.

A2: Algo así debería haber en todas las escuelas. Un profesional que los reciba un mes o, por ejemplo, o dos semanas, y ahí les enseña algunas cosas.

A3: Quizás que vaya pasando las mismas materias y las pruebas, pero que vaya con ayuda, que haga las tareas con ayuda.

A2: Y después que ella misma a lo mejor puede hacer la vinculación y el ingreso a la sala, porque si no, es prácticamente imposible que el migrante tenga una prueba, el integrado tenga otra prueba y así, no, no se puede, porque el sistema educativo no da para eso. Pero el niño sí puede adaptarse.

Algo similar se propone en el grupo focal de apoderados, planteando la necesidad de que exista una “red de apoyo” enfocada en los estudiantes migrantes, sin que eso implique una separación de estos estudiantes de la totalidad del grupo. Nuevamente, se ve como una propuesta que acarrea algunas complicaciones e implica una sobre-explicación sobre los propios puntos de vista:

“A1: Yo creo que hay que entender que hay dos situaciones distintas en eso, uno es la integración, voy a nombrar esa palabra nomás, que deberían estar... no sé si divididos

tampoco es la palabra, a lo mejor sí integrados en otros cursos, pero simultáneamente a eso o paralelamente a eso debería haber un curso o un tratamiento de apoyo a ellos que debiesen tener juntos para, pero un apoyo para la integración, para entender el idioma ... porque si estamos hablando de niños que, al estar en una sala en que no entiende nada, porque está recién aprendiendo, no sé qué se puede sacar de integración de ahí con un niño que puede estar muy acongojado y aplastado por lo que no está aprendiendo... es como si a mí me pusieran en una clase de alemán, si voy a una universidad alemana y me meto a una clase en alemán y yo me quedo ahí, no sé cuál es la inclusión que hay ahí...

A2: Pero se supone que está hablando de un grupo y de una red de apoyo, o sea, si la red de apoyo está ayudando al grupo... ¿por qué lo va a dejar en un puro curso, si ese apoyo lo puede dividir en...

A1: Pero es que yo no estoy diciendo que los dejen a un solo curso (...) Y no una red de apoyo entre ellos, sino que red de apoyo en general, para apoyarlos en esta labor que no va a ser fácil para ellos llegando...

A3: Uno o dos años, pero yo pienso que mientras más chicos son, más rápido se integran, más rápido y más fácil que cuando son grandes, porque ellos son como una esponja, están abiertos a aprender."

Así mismo, sobre la situación planteada en los grupos focales del caso del liceo que había agrupado a sus estudiantes de origen haitiano en un mismo curso, se llegó en más de un grupo focal a la conclusión de que era aceptable como una *medida urgente y transitoria*.

El tema del idioma en este sentido, pese a que es aún un tema que resulta marginal en el escenario comunal, en contextos particulares se vuelve bastante problemático. Entre estos casos, se encuentra el de las escuelas para adultos, los que han recibido una población considerable de origen haitiano de forma repentina, y otros casos en que los establecimientos reciben una cantidad muy reducida de estudiantes de otros países que hablan idiomas que resultan lejanos e inabordables para la institución, como el caso de los estudiantes chinos.

En línea con lo planteado anteriormente y con la idea de la inclusión, en los grupos focales se reparó la importancia de que los trabajadores de la escuela en su totalidad pudieran formarse en estos temas. Así lo proponían los/las Asistentes de la Educación Paradocentes y Auxiliares:

A1: Yo creo, según mi opinión, que lo primero, lo que yo haría, es trabajar primero con las personas que trabajan en el colegio. No sé si llamarlo una capacitación, o una inducción. Pero yo creo que nosotros, los que trabajamos en el colegio, debemos estar preparados. Y no tenemos las herramientas, no tenemos las herramientas ni para la inclusión, ni en la infraestructura, ni para recibir niños extranjeros aún.

¿Qué tipo de herramientas creen que son, por ejemplo, si nos pudiéramos a pensar, qué cosas sería importante que tuviera esa capacitación?

A1: A mí se me ocurre que el caso de nosotras mismas, por decirte, yo creo que ninguna de nosotras puede digamos, hablar otro idioma, porque si a nosotros nos capacitaran, por ejemplo, nos hicieran una capacitación de hablar inglés, que es la lengua universal, quizás a los niños, como decía ella, de otros países, uno podría tratar de ayudarlos más y a entenderlos más, para tener una mayor comunicación con ellos. O sea, talleres de lingüística sería una cuestión básica, porque podrías comunicarte desde distintas lenguas.

A2: También el lenguaje de señas...

Muchas de estas estrategias e iniciativas requieren de un análisis de dichas situaciones en particular para evaluar su idoneidad. En definitiva, la realidad cotidiana tiene ciertas exigencias que cuestionan los supuestos teóricos tan arraigados en los espacios escolares, y junto con ello, tensionan esa necesidad de ser políticamente correctos en los discursos sobre inclusión. En términos de recomendaciones internacionales, la OCDE (2009) en su artículo “¿Qué funciona en Educación con Migrantes?”⁴⁴ tampoco tiene una opinión tajante sobre el llevar a cabo o no instancias especiales, sino que plantean que los cursos especiales o focalizados nunca deben prolongarse permanentemente (como sucedía con el curso de haitianos), sino que deben “ser cortas y transitorias en naturaleza”⁴⁵ (p. 27). En otras palabras, no se niega la posibilidad de que en ocasiones la realidad haga imperante este tipo de estrategias.

El enfoque inclusivo, si bien se tensiona, es allí mismo dónde recae su principal funcionalidad. Al no poder considerarse como un principio en sentido literal o una regla de aplicación universal por las condiciones del contexto, ayuda a problematizar las iniciativas a seguir. Tener presente el concepto de inclusión, a mi entender, ayuda a que no se naturalice la idea de la segregación y la educación especial, sino que por el contrario, demande de un análisis de las situaciones particular y de argumentos realmente contundentes al momento de tener que realizar iniciativas focalizadas.

Por último, vale mencionar en este apartado, la referencia que se hizo en un grupo focal -el de estudiantes de educación media-, a las estrategias para la admisión de población migrante. En él se propuso que una buena estrategia para abrir aquellos colegios que se consideran de excelencia y que no tienen dentro de sus aulas estudiantes de origen migrante, es el promover la admisión de estos a través de atraer a esa población a que se matriculen (considerando que la selección de estudiantes es una práctica que va en retroceso en el sistema educacional nacional). Concretamente, se propuso la realización de campañas de difusión, que dieran a conocer ciertos colegios a la población migrante. Esto toma más importancia al considerar que una de las características que fueron apareciendo transversalmente en todos los grupos focales, es que las escuelas poseen una cantidad importante de alumnos migrantes, son colegios en donde las familias migrantes “se pasan el dato de que allí van a ser aceptados” (Grupo Focal Asistentes de la Educación Área Psicosocial), lo que da cuenta de que el simple hecho de llegar a aquellas redes de migrantes a través de campañas comunicacionales puede generar un efecto transformador en la segregación socio-escolar.

Algunas recomendaciones internacionales (OCDE, 2009) también van en esta dirección, dando cuenta de que no basta sólo con dejar de seleccionar a estudiantes, ya que muchas veces, otros elementos como el desconocimiento o la segregación sociodemográfica dentro de la ciudad, reemplaza ese rol seleccionador. Por ejemplo, en Europa y Estados Unidos, existen iniciativas en las que se busca acortar la brecha que separa a las familias inmigrantes de las escuelas de buen rendimiento, ya sea por medio de campañas informativas o por otras medidas como proporcionar transporte de barrios de población migrante a dichas escuelas (OCDE, 2009).

⁴⁴ Traducción propia. Original: “What Works in Migrant Education?”.

⁴⁵ Traducción propia. Original: “Short and transitory in nature”.

5. Programas de recopilación de documentos para regularización y obtención de beneficios.

Desde el año 2014 que desde la Municipalidad, en conjunto con el departamento de Extranjería, se lleva a cabo un programa que tiene como finalidad regularizar las visas de los estudiantes migrantes como derecho social de los menores de edad, sin importar las formas en que se haya realizado su ingreso al país. Como mencionaba en el capítulo anterior, esto es imperativo para que estos estudiantes puedan acceder a las condiciones mínimas de estudio y además puedan ser promovidos de curso año a año.

Si bien esto es una iniciativa comunal, algunos establecimientos lo describen dentro de las *Fichas* como alguna de sus estrategias para la inclusión de estudiantes migrantes, debido al esfuerzo institucional que implica llevarlo a cabo. Se da cuenta también la importancia que tiene para los apoderados migrantes esta iniciativa, y las dificultades que enfrentan para generar la confianza suficiente para que éstos se sientan seguros de aproximarse y dar información a la institución, independiente de su condición de regularidad ciudadana. La mención de esto, tanto en las fichas como en los grupos focales, nos habla de que en conjunto con la implementación del programa, los establecimientos deben desarrollar ciertas estrategias adicionales para que éste se lleve a cabo. Por ejemplo, las instancias de inducción antes mencionadas se plantean en ocasiones como complementarias al programa de regularización.

Estos programas se vuelven urgentes en tanto cambian las condiciones concretas en las que viven muchos estudiantes migrantes en cuanto a la carencia de derechos. Resulta un mínimo que el Estado debiera asegurarles, y en este caso, ese rol lo está cumpliendo la institución escolar. En este sentido, urge que las escuelas puedan recibir más apoyo desde los organismos gubernamentales para destinar mayores recursos y gestiones al óptimo desenvolvimiento del programa y todo lo que éste implica para las instituciones. Después de lo revisado en torno al concepto de vulnerabilidad, y la estrecha relación de la desigualdad social con la diferencia cultural, es un hecho que no puede ignorarse el que los estudiantes migrantes de la comuna están expuestos a condiciones de exclusión que muchas veces tienen que ver con condiciones de hacinamiento y pobreza, más que con su procedencia étnica. La condición de irregularidad en su calidad de ciudadanos los pone en una situación de mayor desprotección en aquel contexto de vulnerabilidad, por lo que las estrategias que solucionen o agilicen los procesos legales que entorpecen su inclusión, se vuelven urgentes.

En las *Fichas*, un establecimiento mencionó haber implementado una iniciativa concreta que significaría un avance en esta materia, esta es el "protocolo de matrícula". El protocolo consiste en contar con un procedimiento adjunto de recopilación de documentos e información pertinente para la regularización al momento en que los estudiantes se matriculan en la institución con la intención de agilizar el proceso. Este tipo de estrategias ayudaría a que las instituciones se antepusieran a las situaciones de carencia de derechos que acarrea la irregularidad y que puedan ir resolviendo el tema en la inmediatez en la que se presenta.

6. Adaptación del Currículum: Prácticas Pedagógicas, Formación Integral y Educación Cívica.

El currículum monocultural constituyó una de las principales limitaciones que fueron identificadas por los agentes escolares para la construcción de una educación intercultural. De hecho, en las *Fichas*, en la sección sobre desafíos y proyecciones a futuro, una de las principales respuestas tuvo que ver con la posibilidad de ir adaptando los currículum y las prácticas pedagógicas, como ejemplifica el cuadro a continuación con dos respuestas de distintos establecimientos:

Desafíos y proyecciones a futuro en cuanto a la inclusión de los/las estudiantes migrantes.
¿Cuáles son las temáticas que usted considera que aún faltan por abordar en su establecimiento? ¿Cuáles desafíos usted considera que aún no se les han podido dar solución? ¿Por qué?

“ Falta abordar con mayor claridad en el trabajo en el aula, y la articulación con programas de estudios, se aborda la interculturalidad de manera aislada, no es sistemática y planificada. ”

“Adaptar el currículum a una realidad latinoamericana y no solamente chilena”

Durante los grupos focales se trató este tema de manera más extensa. Constantemente se repara en que el currículum es una piedra de tope para construir escuelas interculturales pero en general se dan pocas luces sobre qué debe hacerse para cambiar esa realidad. En el grupo focal de profesores se profundizó mayormente en el tema y se discutió -lo que interesa más aquí- hacia dónde avanzar en términos curriculares. En sus discursos pueden identificarse dos aspectos que ya se vislumbraban desde el capítulo anterior. Estos dos, se identifican como los puntos problemáticos del currículum monocultural y van a ayudar a introducirnos en sus potencialidades de cambio. Uno de ellos recae en que el currículum, en su perspectiva culturalmente estrecha, carece de orientaciones y lineamientos para abordar la diversidad cultural. El otro tiene que ver con que éste resulta rígido en sus contenidos y sobre exige a la práctica pedagógica. En el primer sentido, al currículum le faltan cosas, y en el segundo, le sobran cosas. Ambos aspectos llevan a proponer estrategias de distinto plano, pero que veremos, pueden – y deberían- ser complementarias.

En una primera instancia (respondiendo al segundo defecto nombrado) se plantea que debiera existir cierta “autonomía” para modificar y adaptar el currículum. Esto parte de la base, de que si el currículum no tuviera las exigencias excesivas que los profesores están obligados a cumplir, los mismos podrían poner un énfasis inclusivo e intercultural al aplicarlo. En las palabras de los mismos profesores:

P1: Es que el tema está en la autonomía para modificar (*el currículum*) ...

P2: Si, esa es la palabra...la autonomía...

P3: Y la problematización curricular...”

(Paréntesis Propio)

Con esto, lo que se hace es apelar a que el sujeto docente pueda desarrollar por sí mismo las estrategias de educación intercultural o inclusiva, al darle la libertad necesaria

para aquello. Vale mencionar que no son pocas las referencias hechas en todos los grupos focales, a que las circunstancias en las que se construye una educación inclusiva y respetuosa con la diversidad cultural finalmente dependen de la disposición o motivación individual de los profesores o profesionales de la educación. Comunes fueron las referencias a que, por ejemplo, 'Independiente de la formación, depende de lo interno del profesor, que tenga interés' (*Grupo Focal de Asistentes de la Educación Área Psicosocial*). De hecho, una de las características importantes atribuidas a las *escuelas abiertas a la diversidad cultural*, era el perfil de sus docentes.

Por su estrecha ligazón con este punto (autonomía para modificar el currículum), me detendré aquí en las *prácticas pedagógicas*⁴⁶. Al inicio de este capítulo he mostrado una tabla sobre las *Fichas*, en ella se observan las prácticas pedagógicas como una de las menos desarrolladas por los establecimientos de la comuna. Al hacer el cruce con la información recabada en los grupos focales, se da cuenta de que la respuesta institucional (que se puede ver en las Fichas) no da cuenta de todas las estrategias que se llevan a cabo dentro de los establecimientos. Y esto, además, releva la importancia de integrar a la totalidad de los estamentos en el proceso de producción de la información, pudiendo -a través de los grupos focales- dar cuenta de que muchas estrategias son llevadas a cabo de manera no oficial, con la iniciativa de grupos pequeños o individualidades, y que no por ello son menos importantes en la inclusión cotidiana de los estudiantes migrantes. Después de todo, el factor discrecional es un hecho confirmado en esta realidad escolar y forma parte del desarrollo de estrategias para acoger al estudiantado migrante. En definitiva, estas prácticas pedagógicas están ausentes en las fichas no porque no existan, sino porque efectivamente no alcanzan a constituir iniciativas institucionales.

Dentro de los grupos focales se describen varias prácticas pedagógicas, que parecen ser motivadas por un interés individual de los docentes que las ejecutan. Algunas de las descripciones emanadas de los grupos focales fueron descritas en el capítulo anterior, y se pueden resumir en: los "Diccionarios Multiculturales", que consisten en revisar contenidos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, como las definiciones, códigos de habla, sinónimos y antónimos, a través de la creación de diccionarios que abarquen distintos dialectos latinoamericanos; las "Salidas Pedagógicas" que se hacen con el objetivo de reflexionar sobre la cultura nacional y migrante; o, el simple hecho de ampliar a otros países los contenidos que están focalizados en la experiencia chilena, ya sean ciertos procesos históricos o elementos tradicionales de una cultura como los mitos y leyendas.

Planteo que este plano de estrategias que apuntan a la flexibilidad y adaptación del currículum por parte del docente, son una medida que se encuentra al alcance, ante la imposibilidad o lejanía para llevar a cabo un proceso que logre realmente cambiar el currículum escolar o reorientarlo. Flexibilizar el currículum a partir de la propia práctica pedagógica es una herramienta que está a la mano dentro de sus espacios escolares, ya que cambiarlo requiere de una reforma estructural que excede a su agencia. Problematizar esto, lejos de quitarle importancia a las adaptaciones, modificaciones e innovaciones que los propios docentes realicen por iniciativa propia dentro de las aulas,

⁴⁶ No ignoro el hecho de que muchas de las prácticas pedagógicas mencionadas aquí, puedan ser en otros contextos parte de una modificación contundente del currículum. Sin embargo, aquí se plantean como parte de dos opciones distintas (las prácticas pedagógicas, por un lado, y la modificación del currículum, por otro) porque en este escenario específico, las primeras no alcanzan a ser parte del segundo fenómeno, y responden sólo a iniciativas no oficializadas.

busca abrir la reflexión sobre las formas en que las buenas estrategias en el ámbito individual puedan extenderse y exceder un grupo curso o una asignatura que depende de tal o cual profesor.

De todas maneras, resulta una debilidad el hecho de que -en general- las instituciones no se dan por enteradas de estas prácticas como estrategias para la interculturalidad e inclusión, y en los discursos de estudiantes y de los mismos docentes sí se identifiquen. Es decir, si la obvia intención es que la pertinencia cultural de los contenidos pueda aplicarse para todos/as las estudiantes, eso sin duda va a requerir mecanismos que puedan asegurarlo.

Esto nos lleva al segundo plano de estrategias a desarrollar para paliar el problema del curriculum monocultural. A través de los discursos en el mismo grupo focal compuesto por docentes, vemos que se tensiona aquella vía de las disposiciones individuales o espontáneas hacia la adaptación del curriculum. A saber:

“Uno revisa los curriculum y son totalmente uniformes. No toma en cuenta la diversidad. Entonces ¿cómo lo abordo? Queda para el curriculum oculto. Si el profesor lo decide o no lo decide, entonces es una red en el agua. Porque si el niño pasa de curso, y el otro docente no está ni ahí con la diversidad.... el curriculum no lo aborda.”

Aquí se problematiza el hecho de que se descansa la pertinencia cultural del curriculum tan sólo en el criterio docente, ya que no garantizaría la permanencia y sistematicidad del enfoque intercultural de los contenidos para la totalidad de los estudiantes.

En esta línea, la principal forma de asegurar que ciertas temáticas o metodologías sean enseñadas de manera transversal a todos los estudiantes es que se inscriban en el curriculum. En otras palabras, si primero se planteaba la autonomía para que cada docente pueda modificar el curriculum, aquí se plantea que el curriculum mismo comprenda los contenidos y metodologías necesarias para abordar el proceso de enseñanza de una manera inclusiva y culturalmente pertinente. Sobre todo, tomando en consideración de que otra de las principales carencias era la falta de herramientas y formación por parte de muchos profesionales de la educación para enfrentarse a un escenario multicultural. Poblete (2017) menciona que la modificación de los contenidos del curriculum es una medida que es posible pero que resulta lejana para los profesores y escuelas, ya que si bien el MINEDUC permite que se flexibilicen los curriculum y se hagan propuestas curriculares propias, no se otorgan mecanismos de adaptación, ni lineamientos técnicos, por lo que las escuelas carecen de las herramientas -y cómo mencionaba, el tiempo- para realizarlas.

En esta cuestionable libertad que da el MINEDUC para la modificación curricular -es decir, se permite pero no se contribuye a sentar las condiciones para que sea posible-, de todas maneras existen algunos pocos antecedentes de experiencias institucionales de modificación. Un caso pionero en la adaptación institucional del curriculum resulta la creación de la asignatura Historia de Sudamérica en una escuela de la comuna, con el fin de ampliar los contenidos antes focalizados en Historia de Chile para un séptimo básico.

La potencialidad que tiene el cuestionar el curriculum en sus contenidos excede al sólo hecho de adaptarlo hacia un contexto multicultural y, por ejemplo, pasar de la historia de un país a la de un subcontinente. Así como ilustraba en el primer capítulo en que la diversidad cultural migrante significaba el hecho gatillante para cuestionar la disposición

del espacio escolar hacia la diversidad en general, el cuestionamiento del currículum monocultural es una manera de acceder a las formas en que cierta cultura nacional hegemónica se impregna en los contenidos curriculares, constituyéndose como un *deber ser* que no siempre dialoga con las realidades e identidades incluso de los mismos estudiantes chilenos. Recordando a Bourdieu y Passeron (1980), la escuela se erige como ese espacio ideal para que una clase dominante instaure sus pautas culturales como correctas.

Para los países colonizados de América Latina, entre los cuales está Chile, Salas (2014) (Rescatando a Roig (1981) y Rodolfo Kusch) plantea que existe una profunda lógica de la negación, en la cual la cultura popular adquiere una falta de reconocimiento en la sociedad en general y en la educación en particular. Esto se traduce en los contenidos y conocimientos que se valoran como dignos de traspasarse en las instituciones educativas, y en esa línea, la educación intercultural sería una vía para trabajar en ese auto-reconocimiento, en otras palabras, re-conocer el saber propio como un saber valioso (Roig, 1981; en Salas, 2014). Fernet Betancourt (2006) plantea que estos mismos países en general se caracterizan por poseer un "analfabetismo biográfico y contextual", y que una pedagogía liberadora debiera enseñar para combatir esta carencia de conocimiento situado, conocimiento sobre la propia historia de los estudiantes, sus realidades y cosmovisiones. A esto, Fernet Betancourt (2006) le llama "pluralizar epistemológicamente la educación", y plantea que la forma adecuada de hacerlo es a través de los programas educativos.

Menciono todo esto como una potencialidad ya que, como es de esperar, el sólo cambio del currículum no es una garantía de esta perspectiva crítica. Banks (1994; en Lluch Balaguer, 2011), de hecho, clasifica en cuatro niveles la vía hacia un currículum intercultural. Parte por (a) el enfoque de las contribuciones, en el cual se integran a nivel curricular la cultura de los grupos minoritarios por la alusión a héroes o tradiciones folclóricas, sin modificar el currículum propiamente tal; después plantea (b) el enfoque aditivo, el cual añade conceptos, lecturas y contenidos, pero aún sin tocar la estructura del mismo; seguido vendría (c) el enfoque de transformación, en el cual se producen cambios en la estructura del currículum buscando plantear variadas perspectivas y no sólo la mayoritaria; y por último estaría (d) el enfoque centrado en la ética-social-cívica, en el cual el objetivo sería ayudar a los estudiantes a tomar decisiones y llevar a cabo acciones a nivel sociocultural, buscando que sean críticos y participantes (Jordán, 1992; en Lluch Balaguer, 2011).

Este último modelo curricular planteado por Banks, nos lleva al otro tipo de estrategias que he agrupado aquí: la *Formación Integral y la Educación Cívica*. Existe en los grupos focales, abundancia de propuestas en torno a estos tópicos, estas propuestas ocupaban distintas denominaciones, pero en general acentuaban la necesidad de que los contenidos tuvieran un asidero en la sociedad en que vivían los estudiantes y en todos los procesos que, como personas, experimentaban en su edad formativa. Estas apreciaciones se relacionan directamente con la extendida idea ya abordada sobre la escuela como un lugar que debía dejar de cerrarse a lo que ocurría fuera de ella. La cita a continuación engloba la noción -repetida dentro de los grupos focales- de cómo deben reorientarse los planes educativos:

"Yo creo que lo que debería de pasar son dos cosas para trabajar este tema en serio, sería trabajar la formación en las emociones, y tener formación, una formación crítica,

transformadora, abierta a la comunidad. Es decir, que los estudiantes se puedan vincular con lo que efectivamente pasa. Voy a hacer matemáticas por ejemplo tendré que aprender de las matemáticas, pero el presupuesto de la casa... en matemática debiéramos saber cuánto sale un crédito, en matemática debiéramos de poder saber hacer arreglos en la casa usando la geometría, etcétera, o sea que el currículum tiene que cambiar... ”

(Grupo Focal Cargos Directivos).

A lo que se apunta es finalmente a una coherencia entre los contenidos y de los contenidos hacia la sociedad, por eso se le nombra como Integral, y en ella se incluyen aprendizajes tanto al área académica como al área emocional. La escuela intercultural, ha sido descrita, tanto por autores (Walsh, 2009) como por los estamentos, como un lugar en que el vínculo afectivo no puede ignorarse. Se reconoce en estas instancias que, aunque comprendamos que la migración no debe asociarse automáticamente a carencias o dificultades, se sabe por experiencia dentro de la escuela, que el proceso migratorio es una vivencia fuerte y tiene efectos en la salud emocional y mental de quienes la viven, y por lo mismo, el trabajo y gestión de las emociones es algo que resuena en las opiniones de los agentes escolares⁴⁷.

Estas orientaciones sobre educación integral para el currículum están en un nivel abstracto. Es específicamente el tema de la Educación Cívica el que se abordó de forma más concreta, pero no sin discrepancias.

Por ejemplo, en el grupo focal de Estudiantes de Educación Media, se planteó la necesidad y urgencia de dar clases de Educación Cívica a los estudiantes migrantes, sin embargo, desde una mirada asimilacionista, reparando en el hecho de que estos necesitan adaptarse a la institucionalidad de la sociedad de acogida para lograr ser *buenos* ciudadanos (o, minimizar el riesgo para la propia sociedad). Este mismo tema fue problematizado en el grupo focal de profesores/as, en el cual algunos plantearon la necesidad de inculcar en la totalidad del estudiantado los valores de la ciudadanía, como el respeto, los derechos y los deberes. Otros, en cambio, adoptaron una posición más crítica y plantearon que el concepto de ciudadanía era insuficiente, y era necesaria la práctica política dentro de la escuela. De todas maneras, se consensua el hecho de que una estrategia necesaria de impulsar es que el docente pueda mostrarse como un sujeto con opinión dentro de la sala de clases, y pueda guiar y fomentar los debates sobre la sociedad.

Finalmente, en la realidad observada se da cuenta de pocas estrategias implementadas que potencien la educación integral o educación cívica, se pudo documentar la existencia de un taller de formación ciudadana en una escuela de la comuna, el cual se utilizaba para reflexionar sobre las temáticas de la migración, éste sin embargo, lejos de aprovechar su potencialidad crítica, se describió como una instancia para la reflexión desde una perspectiva multinacional, muy centrada en las diferentes culturas

⁴⁷ Esto resuena sobre todo en el grupo focal de Asistentes de la Educación del Área Psicosocial, en la medida que reflexionan sobre el rol de contención emocional que muchas veces se les adjudica dentro de la escuela, siendo críticos en torno a que ese vínculo y la conversación sobre aspectos personales descansa sólo en la labor del psicólogo. Un ejemplo que viene al caso, es que como 'iniciativa para la inclusión de estudiantes migrantes' en las Fichas, algunas escuelas mencionaban que a los estudiantes se le derivaba a un especialista del área psicosocial cuando se necesitaba, dando cuenta esa consideración de la derivación como una estrategia de inclusión.

nacionales, sus instituciones y el concepto de lo público, más que en la reflexión y el posicionamiento en torno a las problemáticas sociales.

Es difícil determinar de manera general (sin una revisión caso a caso) las razones de por qué, siendo un aspecto consensuado como de alta necesidad en la escuela, no alcanzan a constituir estrategias implementadas; sin embargo, podemos establecer que el cambio en aspectos curriculares que excedan la práctica pedagógica individual requiere de esfuerzos tanto en gestión como en recursos que los colegios no se ven en condiciones de ejecutar, de hecho, las experiencias en adaptaciones curriculares institucionales han tenido efectivamente apoyo de actores externos a la escuela.

7. Los Lineamientos Comunes: Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia.

Una de las principales deficiencias que resonaron en el capítulo anterior a medida que se avanza en la descripción de los contextos escolares, es el famoso *factor discrecional*. Esta falta de oficialidad o lineamientos comunes, consensuados y establecidos, es un factor que como podremos haber visto, atraviesa la mayoría de los ámbitos de estrategias del qué hacer frente a la diversidad cultural en educación. Desde las instancias de reflexión hasta las prácticas pedagógicas, la falta de una orientación común que haya sido acordada por la institución o el conjunto de instituciones se hace notar, y es esta carencia básicamente la que hace muy difícil dictaminar lo idóneo o no de una estrategia en particular, debido a que sus variaciones demandan la observación específica y análisis minucioso de cada una de ellas.

Los autores que he venido revisando, como Salas (2013), han hablado de que un auténtico diálogo intercultural *requiere* de un establecimiento de bases conceptuales mínimas para asumir la diversidad de razones, culturas, y contextos. El ejercicio – y digo ejercicio, porque no es posible pensarlo como un momento único, sino un proceso constante - de tener un lineamiento común es finalmente ese, ya no solo reflexionar y formarse, sino que ponerse de acuerdo sobre hacia donde avanzar. De esta forma, todos los esfuerzos individuales pueden dialogar y construir algo de mayor significancia para los estudiantes y para más estudiantes.

Una forma de tener un lineamiento común intercultural, o por lo menos, uno que tenga una visión clara sobre qué hacer frente a la diversidad cultural en las instituciones escolares, sería el -ya extensamente tratado- currículum. Además de éste, existen otras instancias oficiales en las escuelas en las cuales se dictaminan ciertos criterios generales, como el Manual de Convivencia, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y Los Planes de Mejoramiento Escolar (PME). Este tema no fue abordado directamente en los grupos focales, más bien se hacía referencia al PEI o al Manual de Convivencia, como documentos que *debían* tener orientaciones en el tema de la diversidad cultural por parte de algún organismo central. Estas directrices mencionadas están pensadas desde el Ministerio de Educación como instancias participativas para todos los estamentos de la comunidad escolar⁴⁸, lo que dista con lo señalado en el

⁴⁸ Tanto en la página web que posee el Ministerio de Educación con orientaciones para la Ley de Convivencia Escolar (www.convivenciascolar.cl), como en los instructivos con orientaciones para elaborar los Proyectos Educativos Institucionales (MINEDUC, 2014) y los Planes de

diagnóstico de los agentes escolares en cuanto la carencia de instancias de participación real y posibilidades de generar lineamientos comunes en torno al tema.

A excepción de una estrategia escolar en la cual se orientaba la Jornada de Convivencia Escolar para la reflexión y formación sobre el respeto hacia la diversidad cultural, quedan varias interrogantes por el poco protagonismo que se les adjudica a estos procesos como herramientas útiles para construir en esa dirección. De todas maneras, (aunque escasamente) algunos actores de la comunidad escolar proponen a estas instancias como herramientas a utilizar ante la falta de orientaciones en el tema de la inclusión de los estudiantes migrantes.

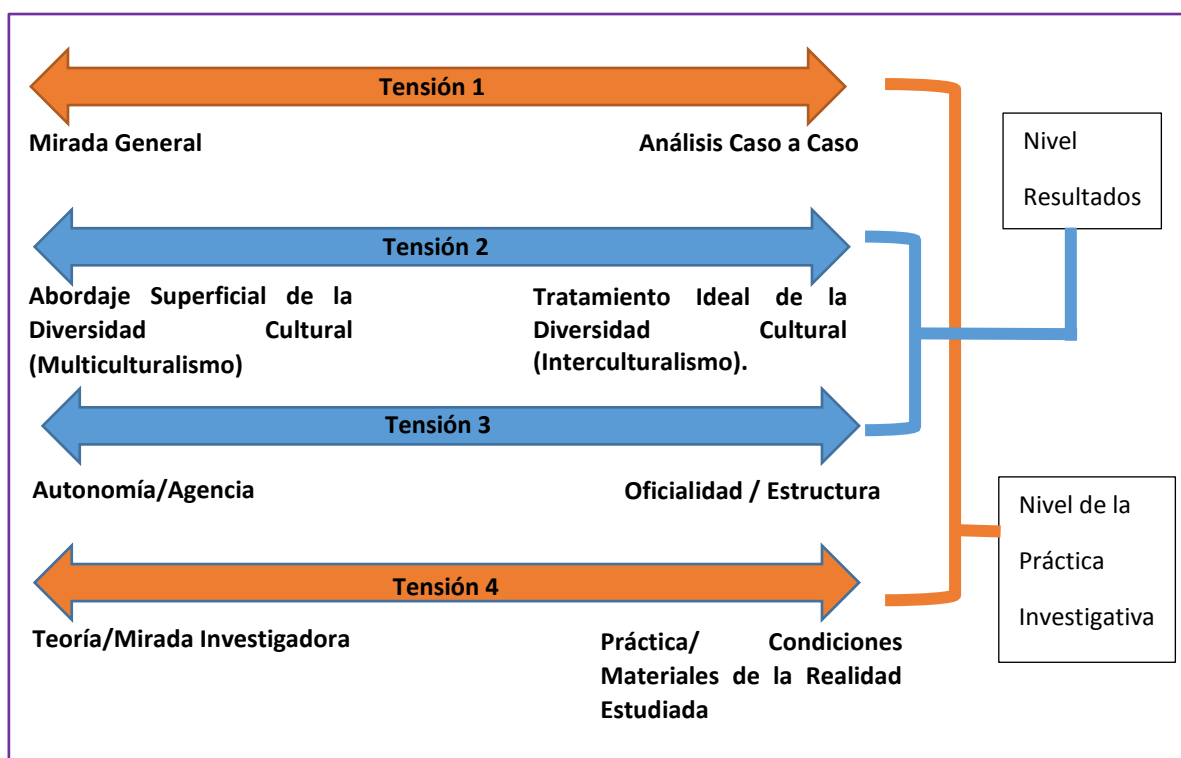
El conocer desde cerca la forma en que se desarrollan estas instancias que se plantean como participativas; las trabas y mecanismos de cierre que operan para no aportar a las limitaciones identificadas aquí; los ámbitos que se priorizan y terminan opacando otros; y también, las potencialidades que puedan tener para orientarlas hacia la inclusión de la población migrante en los establecimientos; quedan como preguntas necesarias de responder en investigaciones futuras.

Finalmente, hablando específicamente en torno a la educación intercultural, sabemos que no existen orientaciones prácticas oficiales para estos establecimientos. Y, durante los grupos focales, es constante la demanda que se le realiza al organismo municipal encargado, que dote de éstas a las escuelas, las cuales, como hemos visto aquí, han desarrollado de forma casi intuitiva, diferentes estrategias que han ido considerando necesarias.

Mejoramiento Educativo (MINEDUC, 2017), se establecen los mecanismos para elaborar estas instancias de forma *participativa*.

Tensiones Transversales: Una mirada general de las estrategias, y algunas reflexiones finales.

Para dar fin a esta memoria de título, propongo una mirada general a través de cuatro tensiones que identifico como transversales a las estrategias caracterizadas y al proceso investigativo en general. Estas son: (1) Mirada General/ Caso a Caso; (2) Abordaje Superficial/Profundo de la diversidad cultural; (3) La Autonomía/Oficialidad que proponen las estrategias; y, (4) La mirada Teórica/Práctica investigativa. Dos de ellas (2 y 3) se encuentran a un nivel de resultados del campo estudiado, las restantes (1 y 4), están a un nivel de reflexión antropológica de la práctica educativa, como muestra el Cuadro n°5. Todas estas se exponen con la intención de volver a delimitar el problema, reposicionarme en éste, y proyectar lo expuesto, visibilizando las interrogantes que permanecen abiertas⁴⁹.



Cuadro n°5: Tensiones transversales.

Desde una perspectiva abarcadora, se puede dar cuenta de diferentes aspectos. Primero, hay una diferencia en cuanto a discusión y reflexión para cada tipo de estrategias. Por ejemplo, las que refieren a los *Programas de recopilación de documentos* no dejan espacio para relativizar en el juicio que de ellas se hace, es decir, son mínimas y urgentes dentro del espacio escolar, en ellas sólo se puede poner la alerta y ser clara en remarcar su necesidad: el no regularizar los documentos de menores de edad descuida sus derechos más básicos, como el acceso a alimentación. A diferencia de, por ejemplo, las referentes a la Fiesta Multicultural, que fue uno de los fenómenos que suscitó más debate dentro de la exposición de resultados, esta es parte

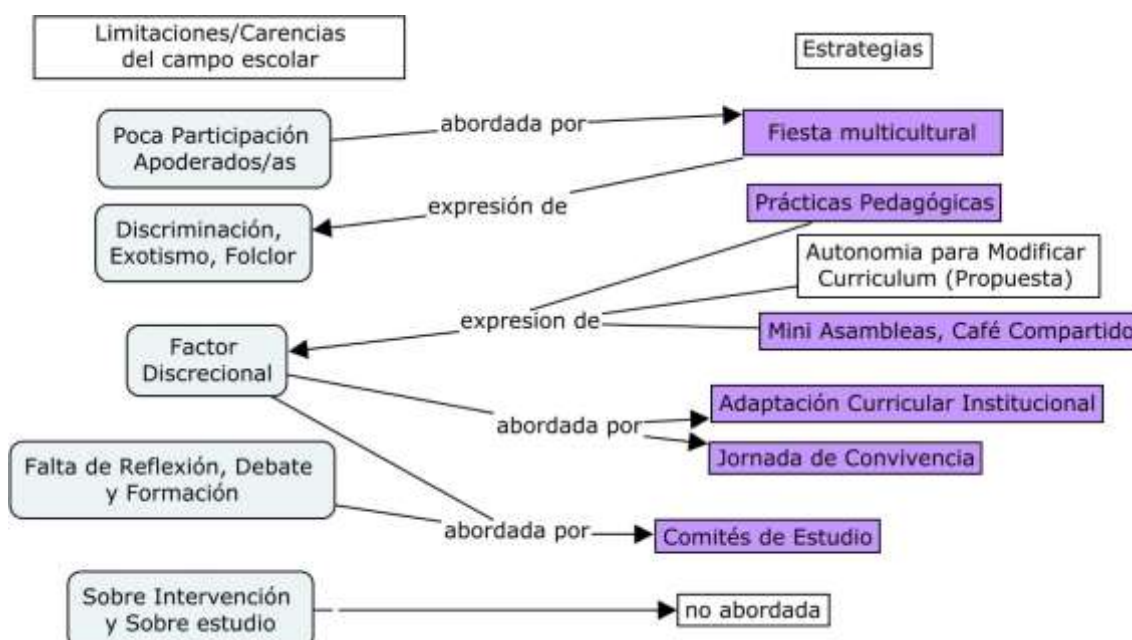
⁴⁹ En vista de la cantidad de instancias encontradas, y la necesidad de explayarme en su análisis durante el último capítulo, ofrezco como Anexo n°7, un cuadro-resumen que insto a revisar.

de un conjunto de práctica normalizadas que figuran en esos terrenos medios en los que la dicotomía diversidad/homogeneidad pierde sentido. Allí es donde se revela la mirada investigadora y se aportan nuevas perspectivas, más allá de la caracterización.

Otro aspecto importante por relevar es la distinción entre las estrategias que son propuestas y aquellas que son implementadas: No existe un patrón que reúna a las primeras o a las segundas. Se hace imposible aquí explicar con veracidad por qué unas estrategias se llevan a cabo y otras sólo quedan como propuestas. Cada espacio escolar tiene condiciones específicas que juegan un papel en ese proceso, sin embargo, a través de los capítulos se puede determinar algunas limitaciones que se repiten y algunas orientaciones u horizontes que se comparten, lo que nos otorga una caracterización del panorama de manera general.

Así como hay estrategias que no responden a carencias identificadas como importantes; hay también carencias en las que se eleva la crítica, pero no se desarrollan estrategias. Esto puede deberse a lo incipiente que es la identificación de esas carencias como, por ejemplo, *la Sobre Intervención y el Sobre Estudio*, frente a lo cual no existe ninguna iniciativa. O bien, puede deberse a que las mismas limitaciones lo dificultan, por ejemplo, el hecho que no se pueda desarrollar estrategias para las *Carencias del Estamento Docente*, porque existe la carencia del *Presupuesto Estrecho*.

De esta manera, no existe una relación lineal entre carencias y limitaciones, por un lado, y estrategias como respuestas a ellas, por otro. Deben pensarse aquí como conjuntos aparte que tienen diferentes tipos de relaciones entre ellos, algunas de esas relaciones consisten en iniciativas que están respondiendo a algunas limitaciones, o bien, iniciativas que son expresión de (e incluso profundizan) esas limitaciones, como lo muestra el Cuadro nº6 a modo de ejemplo utilizando elementos de ambos conjuntos⁵⁰.



Cuadro nº6: Relación entre Limitaciones/carencias y Estrategias.

⁵⁰ Para una visión más abarcadora de estas relaciones, existe un mapa conceptual en el Anexo nº5.

Todo esto forma parte de la primera tensión introducida y parte de las primeras decisiones investigativas: la tensión entre proporcionar una mirada general del escenario comunal o centrarse en la mirada caso a caso de las estrategias para la gestión de la diversidad cultural. Hay diversos elementos; como la relación directa entre las características de cada campo escolar y las estrategias que responden o no a aquellas necesidades, y además, el por qué tal o cual estrategia allí no se desarrollaba a pesar de que algunos agentes las consideraban apropiadas; que requieren un análisis minucioso que considere caso a caso algunas preguntas que aquí quedan esbozadas. Por ejemplo, los cursos de idiomas para funcionarios fueron propuestos por los/las auxiliares y paradocentes, ¿era posible que plantearan estas cuestiones en sus espacios escolares? ¿cuál habría sido la llegada o respuesta? ¿por qué no lo habían hecho hasta ahora? Al hacer estas preguntas vienen a la cabeza muchas de las limitaciones aquí caracterizadas: la falta de espacios para elevar inquietudes, la falta de espacios incluso para pensar estas cuestiones, la falta de presupuesto, o el excesivo énfasis que tiene la figura de el/la directora como agente movilizador; todas estas pueden haberse conjugado de distintas formas en cada campo escolar para evitar su concreción. Estas cuestiones constituyen interrogantes que quedan a los márgenes de esta investigación como una invitación. Por ejemplo, el fenómeno de la Fiesta Multicultural, por su complejidad y popularidad, podría ser en sí mismo un tema de investigación etnográfico de mucha fertilidad.

Aquí se priorizó un punto de vista que, sin ser menos importante, estuvo motivado por la información pre-existente del campo de estudio y dónde se encontraban los vacíos del mismo. Como mencioné en un principio, existen abundantes estudios sobre las condiciones en que se están integrando los/las estudiantes migrantes en las escuelas, y se puede determinar que es de una manera deficiente en cuanto a convivencia intercultural significa. En ese escenario de sobre estudio (Suárez, 2013), fue necesario cambiar levemente el foco y observar a la institución escolar. Mientras se desarrollaba esta memoria (año 2016), la Fundación para la Superación de la Pobreza publicó un estudio el cual ha sido referido aquí en varias ocasiones, y que se asemeja en cuanto al foco que quiero relevar ya que presenta como 'Orientaciones Prácticas' algunas estrategias para la gestión de la diversidad cultural que han desarrollado establecimientos de la Región Metropolitana. No obstante aquello, aún son pocas las nociones que se tienen sobre qué están desarrollando y cómo se están desarrollando las escuelas frente a la diversidad cultural, y menos aún, sobre las confusiones conceptuales y múltiples significados que acompañan esas acciones. Esta investigación tuvo como intención poner una primera piedra, o mejor dicho, servir de mapa general para orientar a futuras investigaciones que puedan profundizar en estos mecanismos de respuestas institucionales. Lejos de estar todo dicho, planteo estas caracterizaciones para seguir adentrándose en ellas, y con la intención de que estas nociones puedan aportar a ese futuro trabajo académico, e idealmente (como veré en breve), poder ligarlo con la acción e intervención.

Como segunda tensión está precisamente una de esas nociones generales que buscan ser parte de ese *mapeo*. Esta es la que refiere a la forma de abordar la diversidad cultural en la que puede fluctuar una misma estrategia: En un punto se encuentra el abordaje que se relaciona más con un enfoque multicultural y todo lo que ello conlleva, como sus -ampliamente revisados- riesgos; y en el otro, un abordaje ideal, profundo o consciente de dichas cuestiones, que en este caso sería el enfoque intercultural. Si bien, hay

estrategias que tienden más hacia determinado enfoque por las características que les dan los/las participantes (como La Fiesta *Multicultural*), la mayoría de las iniciativas poseen la potencialidad de tender a uno y otro punto. En otras palabras, no hay estrategias aconsejables o desaconsejables por sí mismas (Por eso la importancia de presentarlas con sus pros y contras en el Cuadro-resumen). El análisis que podamos hacer de ellas va a depender de la intencionalidad que se les dé; las consideraciones que tengan sus ejecutores sobre las problemáticas referidas aquí; y, de su interacción con otras formas de abordar la diversidad cultural en los espacios escolares específicos. Por ejemplo, dista el hacer un evento con stands y gastronomía típica en una escuela en donde se han trabajado durante todo el año escolar las temáticas de la inclusión, la convivencia intercultural, y en identificar los elementos que reproducen la exclusión; de hacer una en donde el resto de los días de clases se niega la existencia de diferentes culturas y no se desarrollan iniciativas para trabajar con las múltiples preguntas que el reconocimiento de una diversidad cultural en el aula suscita.

Esta tensión se vio especialmente evidenciada en el análisis de las iniciativas sobre *Reflexión, Debate y Formación*; en donde todo va a depender con qué enfoque se aborde un Taller de Interculturalidad, además de la metodología que se use para asegurar ser un espacio de reflexión a la vez que de formación, y la importancia que se le dé dentro de los otros contenidos que se imparten en el colegio. Puede haber talleres de interculturalidad que no superen la mirada multinacional, así como puede haber *cafés compartidos* que se hagan cargo de estas problemáticas y trabajen la interculturalidad desde una actividad espontánea y cotidiana.

Como se ha priorizado una observación general que pone énfasis en las relaciones entre distintos escenarios escolares y distintas agencias dentro de ellos, fue fundamental para el análisis, el ver cómo estas iniciativas se relacionan con los referentes y valoraciones expuestas en un principio. Y poder ir viendo en paralelo, la práctica con lo que la sostiene. Allí es donde emerge la importancia de diagnosticar aquella parte no práctica de conceptos y confusiones. Nuevamente sucede lo mismo: una Radio Escolar, por ejemplo, no va a generar una educación intercultural en un establecimiento en donde sus agentes validan la segregación como una práctica aconsejable para educar estudiantes de distintas culturas, o donde creen que a los/las migrantes se les debe enseñar una forma de ser chilenos/as.

Aún dentro del plano de los resultados del campo de investigación, se encuentra la tercera tensión. Esta tiene que ver con un tema que ya se puede ver esbozado en el apartado sobre el curriculum, pero que no respecta únicamente a ese ítem: la tensión que he llamado Autonomía/Oficialidad. La falta de lineamientos comunes y el factor discrecional aparece como una de las principales limitaciones del campo escolar, no obstante, a través de los resultados se puede ver que efectivamente sí existen algunas orientaciones comunes (todos concuerdan en varias temáticas sobre hacia dónde avanzar⁵¹), lo que falta es que ellas tengan el peso u oficialidad para ser elevadas al status de directrices y llevadas a cabo. ¿Cómo se conjugan allí las demandas de mayor autonomía y la agencia de los actores escolares? Se da simultáneamente un posicionamiento entre el “nadie nos ha dicho qué hacer”, y el “queremos decidir

⁵¹ La consideración de la diversidad como un valor; la crítica al curriculum como estrecho en su perspectiva cultural; el enfoque inclusivo como horizonte; la necesidad de tener educación cívica y ampliar los espacios para debatir; entre otros, son ejemplo de aquello.

nosotros el qué hacer”. Es allí en donde ambos planos deben encontrar un puente de trabajo conjunto. En última instancia, la autonomía para modificar el currículum, por ejemplo, requiere a profesores que estén formados y sean reflexivos, lo que a su vez depende de presupuesto y tiempo, y así, la confianza en la agencia remite rápidamente a la estructura educacional.

Hoy en día son las escuelas las que deben idear y desarrollar de forma autónoma la mayoría de estas estrategias, pero que allí se gesten no es precisamente lo problemático. El conocimiento situado y la experiencia hace de esos lugares los sitios idóneos para generar políticas, sin embargo, es un hecho el que no se encuentran en condiciones apropiadas para generarlas por sí solas. Como se muestra en lo referido a las limitaciones y carencias, muchas de estas responden a dimensiones estructurales de un sistema educativo que es rígido, y al cual las instituciones en su ritmo cotidiano, sólo alcanzan a hacer acomodaciones que dejan sin consideración la mayoría de los aspectos necesarios para abordar la situación desde el enfoque intercultural.

Las articulaciones entre los planos locales y las problemáticas globales, y los nuevos roles de los gobiernos locales o de los Estados, así como la popularidad que toman las políticas participativas, son parte de las dinámicas que hoy se plantean como explicativas del funcionamiento del mundo actual. Allí, las escuelas son agentes de gobierno (Rose, 2007), y para algunos, en el capitalismo globalizado el plano local es potenciado como el espacio indicado para generar la integración social (Sassen, 2003).

En este tablero de juego, emerge la reflexión sobre el propio rol como investigador y la figura del *experto*, ¿quién debe generar conocimiento sobre cómo proceder? En otras palabras ¿El conocimiento debe ir de la escuela a los expertos o de los expertos a la escuela? Esta pregunta introduce la cuarta y última tensión: la de la mirada teórica de el/la investigador/a frente al conocimiento situado de los agentes escolares, su experiencia y vivencia de las presiones del entorno cotidiano.

Esta tensión asaltó este proceso investigativo constantemente, el cómo erigir las críticas desde una posición fuera de la escuela. Con esa inquietud en mente, en la búsqueda encontré una reflexión del ya citado Henry Giroux (1992), que ayuda a pensar este punto. Este dice que, por ejemplo, si un estudio empírico dice que los trabajadores inmigrantes son menos productivos, esto podría ser real, sin embargo, no dice nada sobre las condiciones de trabajo de esos trabajadores inmigrantes y la posibilidad del no- trabajo como una forma de resistencia. Lo mismo sucede aquí, desde la mirada del teórico o experto se puede decir que las escuelas están haciendo todo mal (como puede que suceda), pasando por alto las condiciones en las que se encuentran quienes hacen, y hacia dónde están mirando. Giroux introduce ese ejemplo para dar cuenta que más allá de lo verdadero en la investigación social, lo que consideramos como correcto toma un peso importante. La distinción con la que irrumpe la investigadora es una que establece *lo que es*, pero también, *lo que debería ser* (Giroux, 1992), asumiendo un carácter político y un afán transformador en la práctica investigativa. En esa línea, la tensión teórica-práctica tiene que ver con no confundir el posicionarse como investigadora desde lo que se considera como correcto (en este caso hacia dónde avanzar en temas de abordaje de la diversidad cultural), con dejar de comprender las formas en que en la práctica ese ‘correcto’ se negocia en torno a lo posible (Bourdieu, 1991). El caso emblemático de esto durante la investigación es el del concepto de

Inclusión, un concepto ideal que ayuda y funciona como horizonte, pero que en la práctica debe negociarse. Esta tensión entre ser lo suficientemente crítica, ser lo suficientemente útil para quien está en el campo, y poder posicionarse políticamente en pos de una investigación para la transformación, se relaciona con una condición estructural de interacción entre la teoría y la práctica educativa.

Algunos autores señalan que esta espinosa relación entre teoría y práctica en el área de la educación responde a la organización institucional que tiene el sistema educativo, en que una y otra se disocian en espacios distantes hasta dejar de comunicarse y hasta utilizar lenguajes distintos. Los profesores, por ejemplo, se vuelven meras piezas de engranaje de un sistema educacional (Rozada, 2007), siendo expertos en la práctica, pero despojados de sus cualidades críticas, condición que también identifican los profesores en los grupos focales. A su vez, en la academia, el conocimiento teórico alcanza un nivel de abstracción que lo disocia de la realidad a la que están sometidos los actores que estudia (Álvarez-Álvarez, 2015). Esto vuelve compleja la relación entre el *saber hacer* y el *pensar ese hacer*. Ambas prácticas importantísimas para la concreción de este enfoque llamado educación intercultural.

Algunos efectos de esta disociación son el que no exista un lenguaje compartido entre la academia y la escuela, y que muchas veces los expertos consideren como su audiencia a otros expertos, más que a profesionales de la educación (Klein, 1992). Esto genera una brecha comunicacional entre *ejecutantes* y *pensadores*, que no solo remite a profesores, de hecho, en el grupo en que participaban auxiliares de los establecimientos, éstas mostraban un gran interés en su formación y capacidad de pensar y diagnosticar lo que estaba sucediendo en la escuela.

De todas maneras, la solución a la tensión teórica y práctica no tiene que ver con una disolución de dicha distinción, sino que deben ser de por sí una alianza, la teoría necesita abstraerse (en términos de reflexión) de la práctica que estudia para poder ver (Giroux, 1992). Es deseable que la academia, como lugar donde reside la teoría, y la escuela, lugar de la práctica por excelencia, trabajaran conjuntamente más de lo que lo hacen (Álvarez-Álvarez, 2015). Además de empeñarse en buscar relaciones dialógicas entre ambas y situarlas en planos de igualdad de status (Callejas, 2002; en Álvarez-Álvarez, 2015). Es allí donde podemos pensar el rol del antropólogo como dinamizador del ejercicio teórico-reflexivo en el espacio local, para favorecer la adquisición de un conocimiento pedagógico más completo y abierto a la complejidad. La española Carmen Álvarez-Álvarez, remarca la necesidad que "los teóricos deben; en vez de difundir su propio saber entre los prácticos, servirse de ella (y ellos/as) para comprobar sus hipótesis; aprender a oír las interrogantes que se plantean los prácticos, orientando a partir de ahí su trabajo de investigación hacia la búsqueda de respuestas útiles para todos" (Álvarez-Álvarez, 2012, p. 7). Por esta razón, relevo la estrategia de los *comités de estudio*, como una digna de replicar y potenciar, ya que rompe con esta disociación, y establece un espacio en el que *se piensa lo que se hace*, con sus ejecutantes y con la posibilidad de acompañamiento de los teóricos.

Por último, no se puede dejar de mencionar y recordar lo dicho en torno al reconocimiento y la representación como procesos fundamentales de potenciar en el espacio educativo. Y junto con ello, la necesidad de acostumbrarse a vivir en las diferencias, sin negarlas ni potenciarlas artificialmente, y sobre todo, cuestionando aquél supuesto lugar neutral de observación que ocupa la institución escolar. La mirada crítica

al fenómeno global del multiculturalismo ayuda a evidenciar muchas prácticas que no alteran ese motor de la auto-referencia, paso primordial para poder cambiarlas. Para esto, es imperante -como dicen estos/as profesores/as- dejar de temer al debate y a temer reconocer las condiciones que contribuyen diariamente a continuar aquella herencia colonial que establece solo determinados cuerpos y saberes como válidos.

Bibliografía

- Alonso, A. M. (1994). The Politics of Space: State Formation, Nationalism and Ethnicity. *Annual Review of Anthropology*, 23, 379–405. Recuperado desde http://www.famsi.org/reports/03101es/88zamora_cojti/88zamora_cojti.pdf
- Alcalde Campos, R. (2007). La atención del alumnado de origen extranjero: ¿modelos de actuación orientados a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Papers. Revista de Sociología*, 85(85), 201. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v85n0.2020>
- Alvarado, (2016). Presentación. En Fundación Superación de la Pobreza (2016). *Educación e Interculturalidad en escuelas públicas Orientaciones desde la práctica*. Santiago: Fundación Superación de la Pobreza e Instituto de Estudios Municipales.
- Álvarez, R. (2010). Significados, Categorías de Análisis y Posibilidades Interpretativas del Concepto de Vulnerabilidad. *Revista de La Facultad de Trabajo Social*, 26(26), 142–159. Recuperado desde <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/749/674>
- Álvarez-Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(60). <http://doi.org/1681-5653>
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172–190. Recuperado desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011
- Alvites, L., & Jiménez, R. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*, 7, 121–136.
- Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Universidad de Granada, 10(2), 1–34. Recuperado desde <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Arango, J. (2007). Las Migraciones Internacionales en un Mundo Globalizado. *Vanguardia Dossier*, 22. Recuperado desde http://pendientedemigracion.ucm.es/info/gemi/descargas/articulos/45ARANGO_Las_Migraciones_Mundo_Globalizado.pdf
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*. Universidad de Zaragoza, 19(1), 159–174.
- Benavides, A., & Galaz, K. (2013). Realidad de Niños y Niñas inmigrantes en Chile y la Integración en la educación (Tesis de Pregrado Trabajo Social). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile
- Berger Sacramento, R. (2015). *Migrant Education and Community Inclusion: Experiences of good practice*. Bruselas: Migration Policy Institute Europe and SIRIUS Policy Network on the education of children and youngsters with a migrant background.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 4(3), 1–15.
- Bourdieu, P. (1991). *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1980). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia Barcelona.
- Cáceres Ramírez, M., & Márquez Bustos, F. (2016). Relaciones interculturales entre estudiantes chilenos y estudiantes migrantes en el contexto escolar (Tesis Pregrado Trabajo Social). Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.
- Canales (coomp.), M. (2006). *Metodologías de la Investigación Social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones (Vol. 1). Santiago de Chile. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Carrillo, C. (2013). Inclusión educativa de hijos de inmigrantes en Chile. un estudio de caso (Tesis de Magíster en Educación). Universidad de Chile. Santiago de Chile
- Carrillo, C. (2014). Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/ras respecto de la “inclusión educativa” de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, (11), 43–56. <http://doi.org/ISSN 0719-6520>
- Castells, Manuel (2001), *La era de la información*, vol. 1, Alianza, Madrid.
- Castles, S. (1997). Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes. En Texto del discurso inaugural presentado en la reunión del Consejo Intergubernamental del MOST UNESCO, 16 de junio de 1997. Recuperado desde <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/nautas/18.pdf>
- Castro Gommez, S. (2015). Revoluciones sin sujeto. Slavoj Zizek y la crítica del historicismo posmoderno. AKAL. Recuperado desde <http://www.akal.com/libros/Revoluciones-sin-sujeto/9786079564148>
- Centro de DDHH. Universidad Diego Portales. (2014). Capítulo 8. Derechos de los Migrantes y Refugiados. En *Informe Anual de Derechos Humanos en Chile 2014* (pp. 333–376). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales. Recuperado desde <http://www.derechoshumanos.udp.cl/derechoshumanos/images/InformeAnual/2014/Cap 08 Migrantes y refugiados.pdf>
- CIESAS, CONAPRED, CGEIB-SEP, DGPLADES-SS, DGCP-CONACULTA, DGEI-SEP, ... UNESCO. (2008). Campaña nacional por la diversidad cultural de México. Marco Conceptual. Recuperado desde <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/SEPLADIVERSIDADCULTURALMARRCOCONCEPTUAL.pdf>
- Comaroff, J., & Comaroff, J. (2011). *Etnicidad S.A.* Buenos Aires: Katz Editores.
- Correa, J. (2013). Capitales culturales de hijos de niños/as hijos/as de inmigrantes peruanos desde la perspectiva de la comunidad educativa de escuelas básicas de Santiago de Chile (Tesis Pregrado Sociología). Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- De Souza Santos, B. (2004). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Quito: Ediciones Abya-Yala. Recuperado desde <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/48027.pdf>
- Dirección de Educación Municipal de Santiago. (2016). Diagnóstico sobre Interculturalidad e Inclusión en el contexto Migratorio de Escuelas y Liceos Municipales de la Comuna de Santiago. Santiago de Chile. [NOTA: no publicado. Para acceso al documento

contactar: Sofía Bravo (sofiapilarb@gmail.com), Trinidad del Río (trinidelrio@gmail.com)]

- Donoso, A., Mardones, P., & Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *DOCENCIA*, (37). Recuperado desde [http://www.alpacaproducciones.com.ar/Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes copia.pdf](http://www.alpacaproducciones.com.ar/Propuestas_y_desafíos_a_partir_de_la_experiencia_de_una_escuela_con_migrantes_copia.pdf)
- Essomba, M. A. (2014). Enhancing EU Education Policy. Building a framework to help young people of migrant background succeed. Bruselas: Migration Policy Institute Europe and SIRIUS Policy Network on education of children and youngsters with a migrant background. Recuperado desde <https://www.migrationpolicy.org/research/enhancing-eu-education-policy-building-framework-help-young-people-migrant-background>
- Fornet Betancourt, R. (2011). La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento. Temuco: Universidad Católica de Temuco. Recuperado desde http://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/163/FORNET_CATEDRAFBC_2009_ES.pdf?sequence=3
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Mainz. Recuperado desde <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/la-interculturalidad-prueba>
- Franzé Mudanó, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación* 345(1), 111–132. Recuperado desde [http://eprints.ucm.es/36329/1/franze mudano diversidad.pdf](http://eprints.ucm.es/36329/1/franze_mudano_diversidad.pdf)
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista."* Bogotá: Siglo del Hombre.
- Fundación Superación de la Pobreza, & IMECH. (2016). *Educación e Interculturalidad en escuelas públicas Orientaciones desde la práctica*. (M. J. Rubio, Ed.). Santiago de Chile: Fundación Superación de la Pobreza.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Mexico D.F.: Grijalbo.
- Gil Araujo, S. (2010). Presentación: Una sociología (de las migraciones) para la resistencia. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 19, 235–249.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. *Harvard Education Review*, (3).
- Giroux, H. A. (1992) (1era ed. en español). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- González, R. (2009). Antecedentes psicológicos de las dinámicas intergrupales entre Chilenos e inmigrantes Peruanos. Presentación coloquio CPCE-IPP, Expansiva-UDP sobre políticas públicas.
- Grimson, A. (2011). *Los Límites de la Cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grinberg, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. En VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de

- Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía (pp. 1–20). La Plata . <http://doi.org/ISSN 18539602>
- Hall, S. (1997). The Spectacle of the “other.” En S. Hall (Ed.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 223–290). London: SAGE Publications Ltd.
- Hevia, P. (2009). Niños Inmigrantes Peruanos en la Escuela Chilena (Tesis Pregrado Antropología Social). Universidad de Chile. Recuperado desde http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-hevia_m/pdfAmont/cs-hevia_m.pdf
- Kaulino, A. (2015). Historia Crítica y Teoría Social: La Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth Como Enfoque Teórico Para una Historia Crítica de la Psicología. *Psykhé* (Santiago), 24(1), 1–11. <http://doi.org/10.7764/psykhe.24.1.655>
- Krotz, E. (2004). Alteridad y pregunta antropológica. En Bolvin, Rosato & Arribas (Editores) (2004) *Constructores de Otredad: Una introducción a la Antropología Social y Cultural* (pp. 16-21). Buenos Aires: Antropofagia. Recuperado desde <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/bolvin-m-rosato-a-arribas-v-2004-constructores-de-otredad.pdf>
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. LOM Ediciones. Santiago de Chile.
- Lluch Balaguer, X. (2011). Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar - Aula Intercultural. Recuperado el 31 de Julio del 2017, desde <http://aulainter-cultural.org/2011/02/02/educacion-inter-cultural-y-curriculum-una-oportunidad-de-repensar-la-cultura-escolar/>
- Mardones, P. (2006). Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Recuperado desde: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/mardones.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). CASEN 2015 INMIGRANTES Principales Resultados (versión extendida). Santiago de Chile. Recuperado desde http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_INMIGRANTES_21122016_EXTENDIDA_publicada.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2014). ELABORACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Cartilla para la comunidad educativa. Santiago de Chile. Recuperado desde http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201410091522060.pei_cartilla.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). PLAN DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO 2017 (Material elaborado por profesionales de la Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa). Santiago de Chile. Recuperado desde http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/ORIENTACIONES-PARA-EL-PLAN-DE-MEJORAMIENTO-EDUCATIVO_2017.pdf
- Ministerio de Educación de Chile, & Programa de Educación Intercultural Bilingüe. (2011). PEIB-ORÍGENES ESTUDIO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. Santiago. Recuperado desde

- http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf
- Municipalidad de Santiago. (2015). PLAN ANUAL DE DESARROLLO EDUCATIVO. PADEM 2015-2016.
- Naciones Unidas. (2008). *América Latina y el Caribe: migración internacional, derechos humanos y desarrollo*. (J. Pizarro, Ed.). Naciones Unidas: Santiago de Chile.
- Navas, Leandro, & Sánchez, Alejandra. (2010). Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales. *Psykhé (Santiago)*, 19(1), 47-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282010000100004>
- Nusche, M. D. (2009). What Works in Migrant Education? A Review of Evidencie and Policy Options. OECD Education Working Paper (JT03259280 No. 1). Paris. Recuperado desde [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp\(2009\)1&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp(2009)1&doclanguage=en)
- Obuljen, N. (2006). From Our Creative Diversity to the Convention on Cultural Diversity: Introduction to the debate. In Nina Obuljen & Joost Smiers (Eds.), UNESCO'S Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. Making it Work. Zagreb: Institute for International Relations. Recuperado desde https://www.culturelink.org/publics/joint/diversity01/Obuljen_Unesco_Diversity.pdf
- Organización de Estados Americanos & Agencia Candiense para el Desarrollo Integral. (2009). Mapeo de políticas públicas para el proyecto de Educación de niños y jóvenes migrantes. Oficina de Educación y Cultura, Secretaría Educativa para el Desarrollo Integral. Recuperado desde <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=Ew4wkCdTUnY%3D&tabid=1232>
- Organización Internacional Migrante. (2006). *Nº7 Derecho Internacional sobre Migración. Glosario sobre Migración*. (R. Perruchoud, Ed.). OIM. Recuperado desde http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf
- Pavez Soto, I. (2012a). Inmigración y Racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75–99. <http://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pavez Soto, I. (2012b). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile (Tesis Doctoral)*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Pavez Soto, I. (2013). Los significados de ser niña y niño migrante: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis (Santiago)*, 12(35), 183–210. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200009>
- Penchaszadeh, A. (2008). La cuestión del extranjero. Una mirada desde la teoría de Simmel. *Revista Colombiana de Sociología*, 31, 51–67. Recuperado desde <http://www.bdigital.unal.edu.co/15110/1/9647-16841-1-PB.pdf>

- Poblete, R. (2006). Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona .
- Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy : reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 140-156.
- Poblete, R. (2017) " El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile", en PERFILES EDUCATIVOS, MÉXICO, VOL. XL, NÚM. 159, 3A. ÉPOCA, ENERO-MARZO, PP. 90-106.
- Poblete, R., & Galaz, C. (2007). La identidad en la encrucijada: migración peruana y educación en el Chile de hoy. *EMIGRA Working Papers*, 3, 2–19. Recuperado desde https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n3/emigrarp_a2007n3p1.pdf
- Presidencia de la Republica. Circular Presidencial n°5 2015 "Lineamientos e Instrucciones para una Política Nacional Migratoria" (2015). Recuperado desde <http://transparenciaactiva.presidencia.cl/Otros%20Antecedentes/Inst.%20Pres.%20N%C2%BA5.pdf>
- Presidenta de la República. Circular Presidencial n°9 Imparte Instrucciones sobre la "Política Nacional Migratoria" (2008). Recuperado desde <http://transparenciaactiva.presidencia.cl/Otros Antecedentes/16.- Inst. N%C2%BA9.pdf>
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, (42).
- Rockwell, E. (1996). La Dinámica Cultural en la Escuela. En Alvarez, A. (Editora) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. (pp. 21–38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rojas, T. M. (2014). Fin a la selección escolar: desafíos de una decisión necesaria. *Cuadernos de Educación. Centro de Investigación Y Desarrollo de La Educación*, (59). Recuperado desde http://www.cide.cl/documentos/Cuaderno59_fin_a_la_seleccion.pdf
- Romero, J. (2016). De la Extirpación a la Folklorización: a propósito del continuum colonial en el siglo XXI. *Estudios Artísticos: Revista de Investigación Creadora.*, 1(1), 14–37. <http://doi.org/10.1448/EAR.V111.10246.G11462>
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5, 1667–9261.
- Rozada, José María (2007), "¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por Todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?", en Romero & Gómez (editores), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*, pp. 47-53. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio (2003) *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salas, N. (2015). Informe Final FONIDE F911424: Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.

- Salas, R. (2013). Desde el Reconocimiento a la Interculturalidad. *Cuadernos de Pensamiento Latinoamericano*, (20), 56–75. Recuperado desde http://www.cuadernoscepla.cl/web/wp-content/uploads/Texto-4_Ricardo-Salas.pdf
- Salas Astrain, R. (2014). Debates teórico-metodológicos acerca de reconocimiento e interculturalidad. *Revista F@ro*, 2(20). Recuperado desde <http://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/350/256>
- Sales, A., & García, R. (1997). Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclee de Brouwer. Recuperado desde <http://www.educatolerancia.com/pdf/Enfoques y Modelos de Educacion Multicultural e Intercultural.pdf>
- Santos Rego, M. A., Cernadas, F., Ríos, M., & Moledo, L. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*. <http://doi.org/DOI:10.6018/reifop.17.2.196931>
- Sassen, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado desde <http://www.acuedi.org/ddata/9217.pdf>
- Sassen, S. (2011a). Uniandes - Ciudad Global - Saskia Sassen - YouTube. Recuperado desde https://www.youtube.com/watch?v=7Rz_bDzqC5g
- Sassen, S. (2011b). «Ciudad Global y la Lógica de Expulsión del Neoliberalismo» amb Saskia Sassen. - YouTube. Barcelona: CCCB (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona). Recuperado desde https://www.youtube.com/watch?v=7Dc-2v_YjJ4
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Buenos Aires: Katz Editores. Recuperado desde <http://www.katzeditores.com/images/fragmentos/SassenII.pdf>
- Schwartz, S. J., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., Forthun, L. F., . . . Luyckx, K. (2013). Converging identities: Dimensions of acculturation and personal identity status among immigrant college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19(2), 155-165. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030753>
- Simmel Georg (2012 [1908]). *El extranjero. Sociología del extraño*. Ediciones Sequitur, Madrid, p. 21-26.
- Solimano, A. (2003). Globalización y migración internacional: la experiencia latinoamericana. *Revista CEPAL*, 80, 55–72. Recuperado desde http://intranet.oit.org.pe/WDMS/bib/virtual/coleccion_tem/migracion/glob_mig_lcg_solimano.pdf
- Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. En Feldman-Bianco, Rivera Sánchez, Stefoni, & Villa (Coomp.). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina Prácticas, representaciones y categorías*. Quito: FLACSO Ecuador. Recuperado desde <http://www.flacso.org.ec/portal/publicaciones/detalle/la-construccion-social-del-sujeto-migrante-en-america-latina.3880>
- Suárez, L. (2010). Jugando y Construyendo Identidades en el Patio de Recreo: Etnografía en una escuela con niños/as hijos/as de inmigrantes y niños/as chinelos/as. (Tesis Magister Psicología Comunitaria). Universidad de Chile. Santiago de Chile

- Suárez, L. (2013). De la construcción marginal de los niños y las niñas de la migración andina y la invisibilización de otras infancias migrantes en Santiago de Chile. En Acta Científica del XIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2013.
- Sutcliffe, B. (1998). *Nacido en otra parte*. Bilbao: Hegoa. Recuperado desde http://www.bantaba.ehu.es/obs/files/view/Nacido_en_otra_parte_Parte_1.pdf?revisión%5Fid=54745&package%5Fid=54707
- Taylor, C. (1993). *El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado desde <https://erichluna.wordpress.com/2009/10/28/la-politica-del-reconocimiento-de-taylor-1/>
- Tello, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología Universidad de Chile*, (26), 45–57.
- Tijoux, M. E. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)*, 12(35), 287–307. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. E. (2013b). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61), 83–104.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los Otros*. México D.F.: Siglo XXI.
- Tubino, F. (2001). Interculturalizado el multiculturalismo Fidel Tubino Arias-Schreiber. In Intecultural. Balance y Perspectivas. Encuentro internacional sobre interculturalidad (pp. 181–192). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Tubino, F. (2002). Interculturalidad y política. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: Desafíos y Posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En Samaniego & Garbarini (comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp.151-164). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Universidad de Chile (2015), Recomendaciones de Políticas Públicas contra el Racismo en Chile. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado desde <http://www.uchile.cl/portal/extension-y-cultura/vicerrectoria-de-extension-y-comunicaciones/catedra-de-derechos-humanos/113362/seminario-racismo-en-chile>
- Van Dijk, T. (1992), “Discourse and the denial of racism”. *Discourse & Society*, 87–118.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17. <http://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. (pp. 1–18). La Paz.
- Wilks, A. (2004). Auntes Sobre la Noción de Estrategia en Pierre Bourdieu. *Revista Argentina de Sociología*, 2(3), 118–130. <http://doi.org/ISSN: 1667-9261>

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Jameson & Zizek, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.

Anexo nº1: Ficha de Buenas Prácticas de Inclusión e Interculturalidad.



Buenas prácticas y desafíos en la inclusión de estudiantes migrantes a escuelas y liceos municipales de Santiago

Abril 2016

Datos del Establecimiento
Nombre:
Nombre del Encargado/a de Migrantes:
Profesión del Encargado/a de Migrantes:

Características de la Población Escolar
Matrícula abril 2016:
Matrícula migrantes abril 2016:
Matrícula migrantes en situación irregular abril 2016:

Las preguntas de desarrollo a continuación se plantean con la intención de conocer la perspectiva y evaluación que ha hecho su establecimiento sobre la situación general de inclusión de los/las estudiantes migrantes, y los principales desafíos identificados y estrategias implementadas para ésta.

Evaluación del escenario del establecimiento en cuanto a la población escolar migrante.
<i>Según la experiencia de su establecimiento en particular, ¿En qué año(s) se genera un cambio en cuanto a la mayor presencia de estudiantes migrantes en la población escolar?</i>
<i>¿Cuáles son las dificultades iniciales que experimentó su establecimiento ante este nuevo escenario? (Detallar en qué ámbito se dieron: Pedagógico, Convivencia/Relacional, Beneficios estudiantiles, Participación de actores u otro)</i>
<i>¿Qué aspectos positivos sobre la presencia de estudiantes migrantes han sido identificados por el establecimiento? (Detallar en qué ámbito se dieron: Pedagógico,</i>

1

Convivencia/Relacional, Beneficios estudiantiles, Participación de actores u otro)

Evaluación de la inclusión de los/las estudiantes migrantes en su establecimiento.

*¿Se han identificado nuevas dinámicas en la convivencia escolar de los/las estudiantes?
¿Cómo se ha dado la convivencia de los/las estudiantes migrantes con sus pares en su establecimiento?*

¿Se han identificado nuevas dinámicas en la convivencia de la comunidad escolar en su conjunto? ¿Cómo se ha dado la convivencia de los/las estudiantes migrantes con los/las demás integrantes de la comunidad escolar (docentes y asistentes de la educación)?

¿Cómo se ha dado la inclusión en términos desempeño académico de los/las estudiantes migrantes?

¿Cómo se ha dado la participación de los/las estudiantes migrantes en las distintas instancias de la comunidad escolar (actividades extraprogramáticas, centros de estudiantes, aniversario, etc.)?

¿Cómo se ha dado en términos generales la inclusión de los/las apoderados/as de estudiantes migrantes a la comunidad escolar?

Estrategias implementadas por su establecimiento para la inclusión de los/las estudiantes migrante. *Complete las fichas que sean necesarias según las estrategias implementadas en su establecimiento.*

1) Nombre de la iniciativa:

Ámbito (*Pedagógico, Convivencia/Relacional, Beneficios estudiantiles, Participación de actores u otro*):

Fecha de inicio de implementación:

Descripción:

Cantidad de estudiantes a los que se dirige (especificar por curso):

Resultados:

2) Nombre de la iniciativa:

Ámbito (<i>Pedagógico, Convivencia/Relacional, Beneficios estudiantiles, Participación de actores u otro</i>):
Fecha de inicio de implementación:
Descripción:
Cantidad de estudiantes a los que se dirige (especificar por curso):
Resultados:

3) Nombre de la iniciativa:
Ámbito (<i>Pedagógico, Convivencia/Relacional, Beneficios estudiantiles, Participación de actores u otro</i>):
Fecha de inicio de implementación:
Descripción:
Cantidad de estudiantes a los que se dirige (especificar por curso):
Resultados:

Desafíos y proyecciones a futuro en cuanto a la inclusión de los/las estudiantes migrantes.
¿Cuáles son las temáticas que usted considera que aún faltan por abordar en su establecimiento? ¿Cuáles desafíos usted considera que aún no se les han podido dar solución? ¿Por qué?

Anexo nº2: Pauta de Grupo Focal

- **OBJETIVO FOCUS GROUP:** Conocer las formas en que las escuelas entienden la diversidad cultural dada por la presencia de estudiantes migrantes, y las formas en que ésta se debería abordar.

2 ejes preguntas

¿Cómo entendemos la diversidad cultural en el colegio? Es un problema, un desafío, una oportunidad
¿Cómo la escuela debería abordar la diversidad cultural? Interculturalidad, multiculturalidad, segregación, integración, inclusión, etc.

3 ejes de Temáticas

Para analizar el proceso educativo en relación a la interculturalidad, la UNESCO (2008) propone tres ejes desde los cuales observar la realidad de la diversidad cultural en la escuela:

- Pertinencia
- Convivencia
- Inclusión

División Operativa de estos ejes en 5 temáticas a tratar, considerando las principales problemáticas identificadas en los estudios hechos en las escuelas de la comuna:

1. Integración, admisión y disposición de la escuela a aceptar a la diversidad
2. Convivencia Escolar
3. Los docentes, sus expectativas y formación para abordar la diversidad cultural
4. Curriculum, lo que se enseña en la escuela
5. Participación, organización estudiantil y vínculo con la comunidad y las familias.

Operacionalización: Categorías temáticas y categorías analíticas para el instrumento

Temáticas a tratar:	Admisión y disposición de la	Convivencia escolar	Curriculum: lo que se enseña.		Participación, organización escolar y	
----------------------------	------------------------------	---------------------	-------------------------------	--	---------------------------------------	--

	escuela a la diversidad cultural.			Docentes, expectativas y formación	el vínculo con comunidad	Categorías Analíticas o de Contenido:
Ejes de Preguntas:						
¿Cómo entendemos la diversidad cultural en nuestros establecimientos?						Discriminación, prejuicio, racismo.
						Cultura, Nacionalidad, (Folclorización)
¿Cómo la escuela debe abordarla?						Discriminación, prejuicio, racismo.
						Multi e Interculturalidad
						Integración e Inclusión.

Metodología:

Dos aplicadoras:

1. Moderador: Plantear las preguntas y guiar la conversación
2. Observador: ir documentando la forma en cómo se van adaptando la discusión según los actores que participan para hacer una que describa la metodología. Ir ayudando a la moderadora a ver qué temáticas no se han tratado según la tabla.

Preguntas focus Group:

- ¿Cómo entendemos la diversidad cultural en nuestros establecimientos?
- ¿Hay diversidad cultural en su escuela/liceo? ¿Por qué?

- ¿Quiénes componen esa diversidad cultural? ¿Cómo son? ¿Qué características tienen? Ser concreto en preguntar para que nos respondan de forma concreta.
- ¿Es algo que se propicia desde el establecimiento? ¿Cuál es la postura del establecimiento? (postura activa, pasiva)
- ¿En qué cosas podemos ver esa diversidad? ¿Qué ejemplos concretos hay en el establecimiento de diversidad cultural?
- ¿Qué efectos ha tenido el ingreso de esta población a la escuela/liceo? ¿Y con los estudiantes? ¿Y con los profesores?

Preguntas para guiar la discusión

- ¿Hay diferencias en el comportamiento de los estudiantes migrantes con los nacionales?
- ¿De qué formas se relacionan los extranjeros con los nacionales?
- ¿Hay algunas personas que discriminan en su escuela/liceo?
- ¿Cómo influye la diversidad cultural en el rol de escuela?
- ¿Y en lo que se enseña?
- ¿Aprenden igual todos/as los/as estudiantes?
- ¿Hay algunos/as que les cuesta más?
- ¿Y en la participación de los/las estudiantes?
- ¿En cómo nos vinculamos con las familias y la comunidad?

- ¿Cómo la escuela debe abordarla?

Plantear el siguiente contexto: Si los asistentes de este focus formáramos el equipo de trabajo de una escuela que tiene la tarea de pensar las iniciativas y lineamientos para la construcción de una escuela inclusiva e intercultural. (Guiar esto hacia iniciativas concretas)

Vamos por ámbito:

- integración de éstos a la escuela

- Convivencia entre pares
- Pertinencia de lo que se enseña
- En cuanto a los profesores y su preparación para el aula multicultural
- En cuanto a la participación de todos los estudiantes activamente
- En cuanto a la comunidad y las familias y su vínculo con la escuela

Si no se logra el aterrizaje hacia un plano más propositivo: ¿Cómo sería una escuela ideal en términos de inclusión e interculturalidad?

Si es que el tema de la interculturalidad no aparece: ¿La educación intercultural es una forma de abordar la diversidad en la escuela? ¿Qué opinan de ella?

Situaciones o Citas para Ocupar:

Sobre la diferencia cultural como deficiencia:

- “Los estudiantes peruanos vienen con un nivel cultural más atrasado”.

Sobre iniciativas de otros establecimientos:

- A un Liceo de la R.M. llegaron muchos niños de origen haitiano, ellos/as hablaban otro idioma y estaban aprendiendo el español. El liceo decidió agrupar un gran parte de ellos en un mismo curso, con la idea de que iban a poder apoyarse entre ellos.
- En una comuna de la R.M. se estaban discutiendo propuestas para la integración de los nuevos estudiantes migrantes que se habían incorporado a los establecimientos de la comuna, una de las propuestas que se presentó consistía en, debido a las dificultades que presentaban las escuelas para incluir a los/las nuevos/as estudiantes, hacer que escuelas específicas aceptaran a todas las matrículas de migrantes, con el objetivo de tener un espacio especializado en esos casos.
- En el cuarto básico A de una escuela de la comuna hay 40 niños, este año llegaron 3 niños/as que vienen del extranjero, particularmente de los países de Perú y Colombia. En el ramo de Historia y Ciencias Sociales les tocaba ver la independencia de Chile. Debido a la diversidad que tenía la sala, a la profesora se le ocurrió pasar los contenidos de las independencias de los tres países, considerando los factores que tenían en común y las cosas que los diferenciaban.

Variación del instrumento para Focus 6: Estudiantes de escuelas.

¿Cómo entendemos la diversidad cultural en nuestra escuela?

> ¿En nuestra escuela hay niños y niñas distintos entre sí? ¿hay niños y niñas con culturas diferentes? ¿Cómo son y por qué son distintos? ¿Qué características tienen?

> ¿Esa diversidad ha existido siempre? ¿o ahora es más visible? ¿En qué cosas podemos ver esa diversidad? ¿Qué ejemplos concretos hay en la escuela de diversidad cultural?

> ¿Hay diferencias en la convivencia entre compañeros? ¿En la relación con los profesores? ¿En lo que aprendemos? ¿Aprenden igual todos/as los/as estudiantes? ¿Hay algunos/as que les cuesta más? ¿Eso tiene que ver con la diversidad cultural?

> ¿En la escuela qué se hace para que se integren las personas que son distintas?

> ¿Cómo sería una escuela que acogiera a los y las estudiantes distintos/as? ¿Qué cosas tendría que tener esa escuela?

> ¿Cómo serían los recreos?

> ¿Cómo sería la clase y lo que enseña el profesor?

> ¿Cómo serían las actividades de la escuela?

Plantear el siguiente contexto: Si los asistentes de este focus formáramos el equipo de trabajo de una escuela que tiene la tarea de pensar las iniciativas y lineamientos para la construcción de una escuela inclusiva e intercultural. (Guiar esto hacia iniciativas concretas)

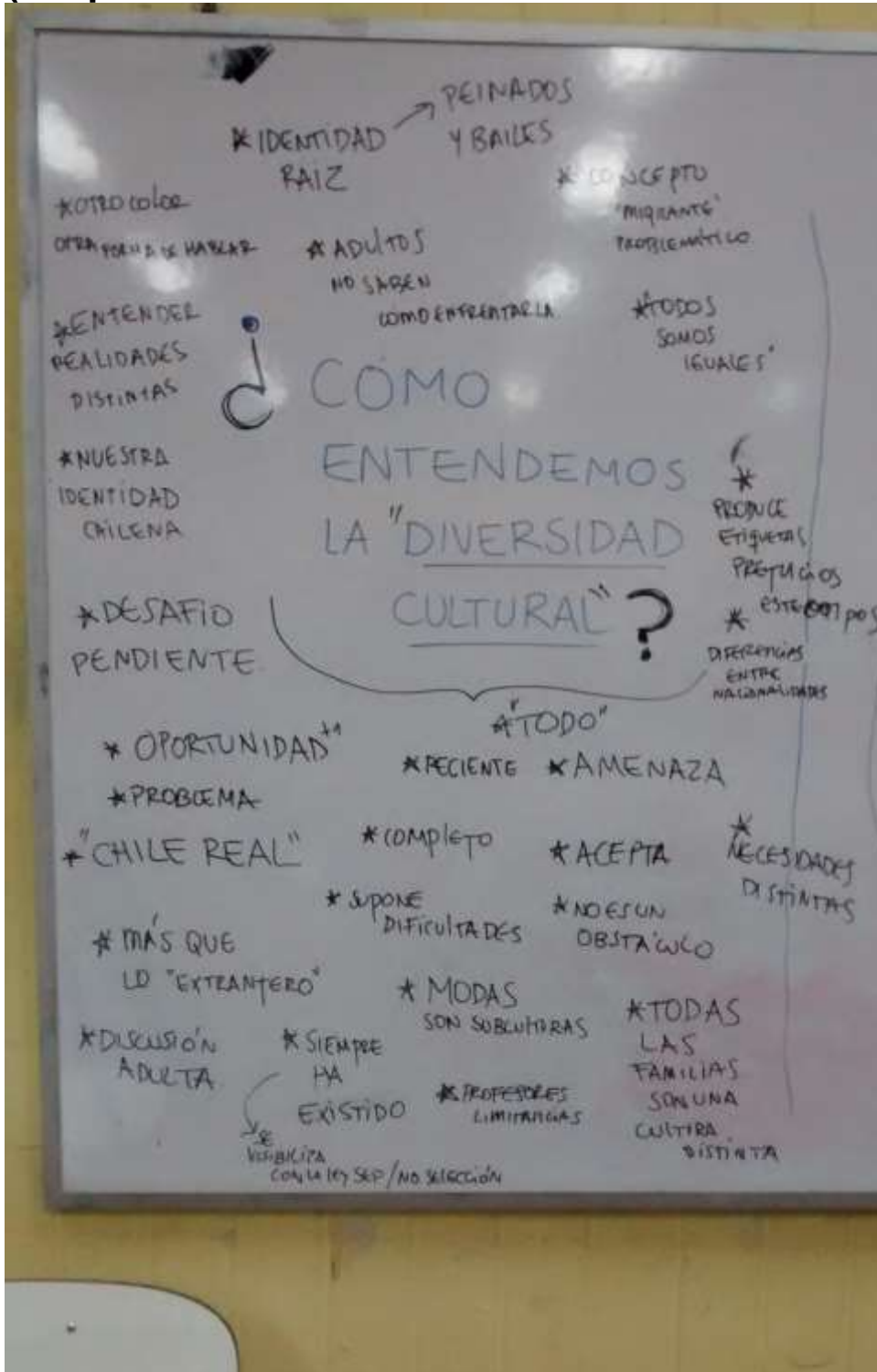
> ¿Qué podría hacer la escuela para lograr aquello? ¿Qué podríamos nosotros?

Opinión sobre situaciones

- A un Liceo de la R.M. llegaron muchos niños de origen haitiano, ellos/as hablaban otro idioma y estaban aprendiendo el español. El liceo decidió agrupar un gran parte de ellos en un mismo curso, con la idea de que iban a poder apoyarse entre ellos.

- En el cuarto básico A de una escuela de la comuna hay 40 niños, este año llegaron 3 niños/as que vienen del extranjero, particularmente de los países de Perú y Colombia. En el ramo de Historia y Ciencias Sociales les tocaba ver la independencia de Chile. Debido a la diversidad que tenía la sala, a la profesora se le ocurrió pasar los contenidos de las independencias de los tres países, considerando los factores que tenían en común y las cosas que los diferenciaban.

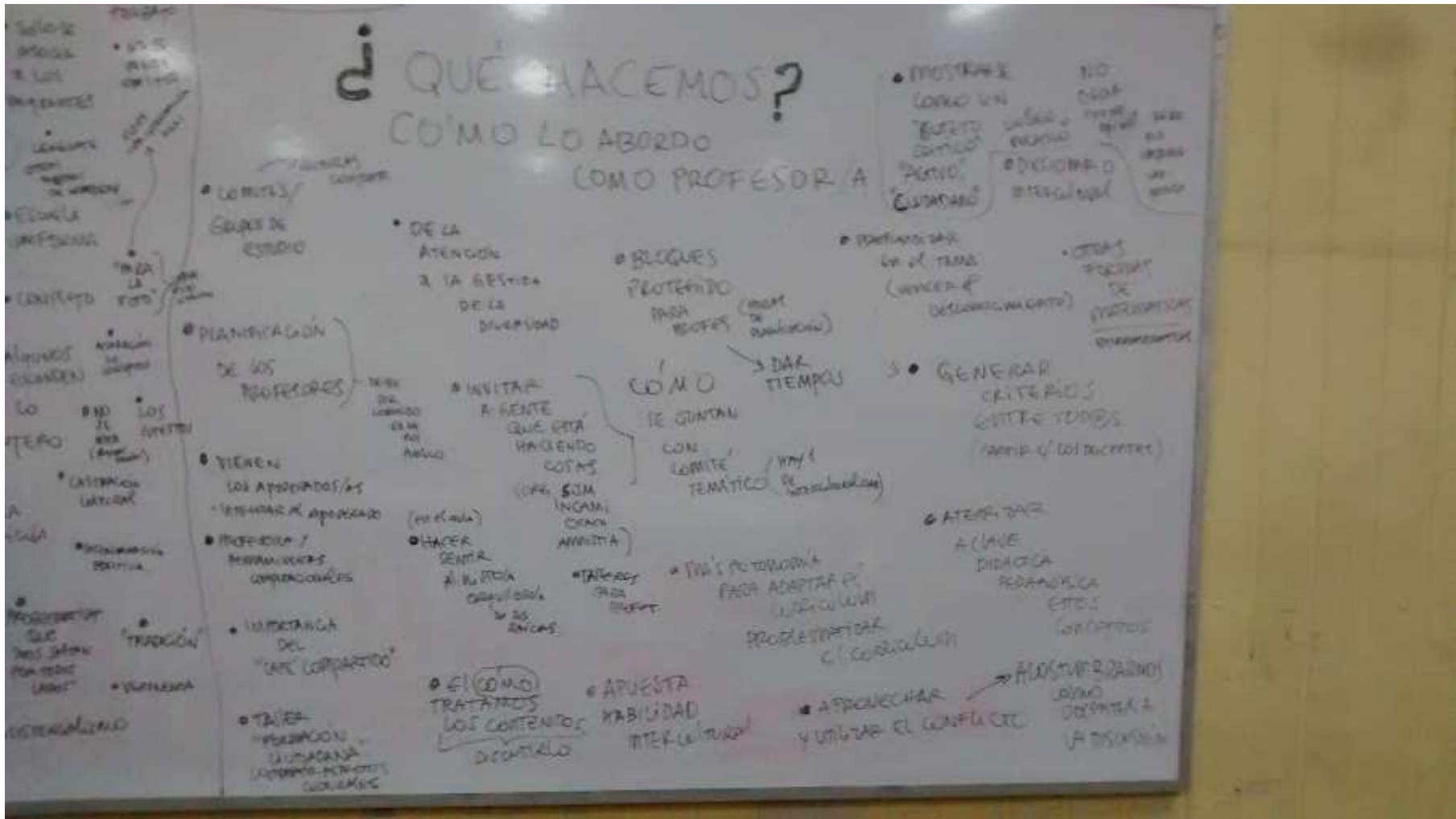
Anexo nº3: Archivo Fotográfico Trabajo de Campo (Grupos Focales)



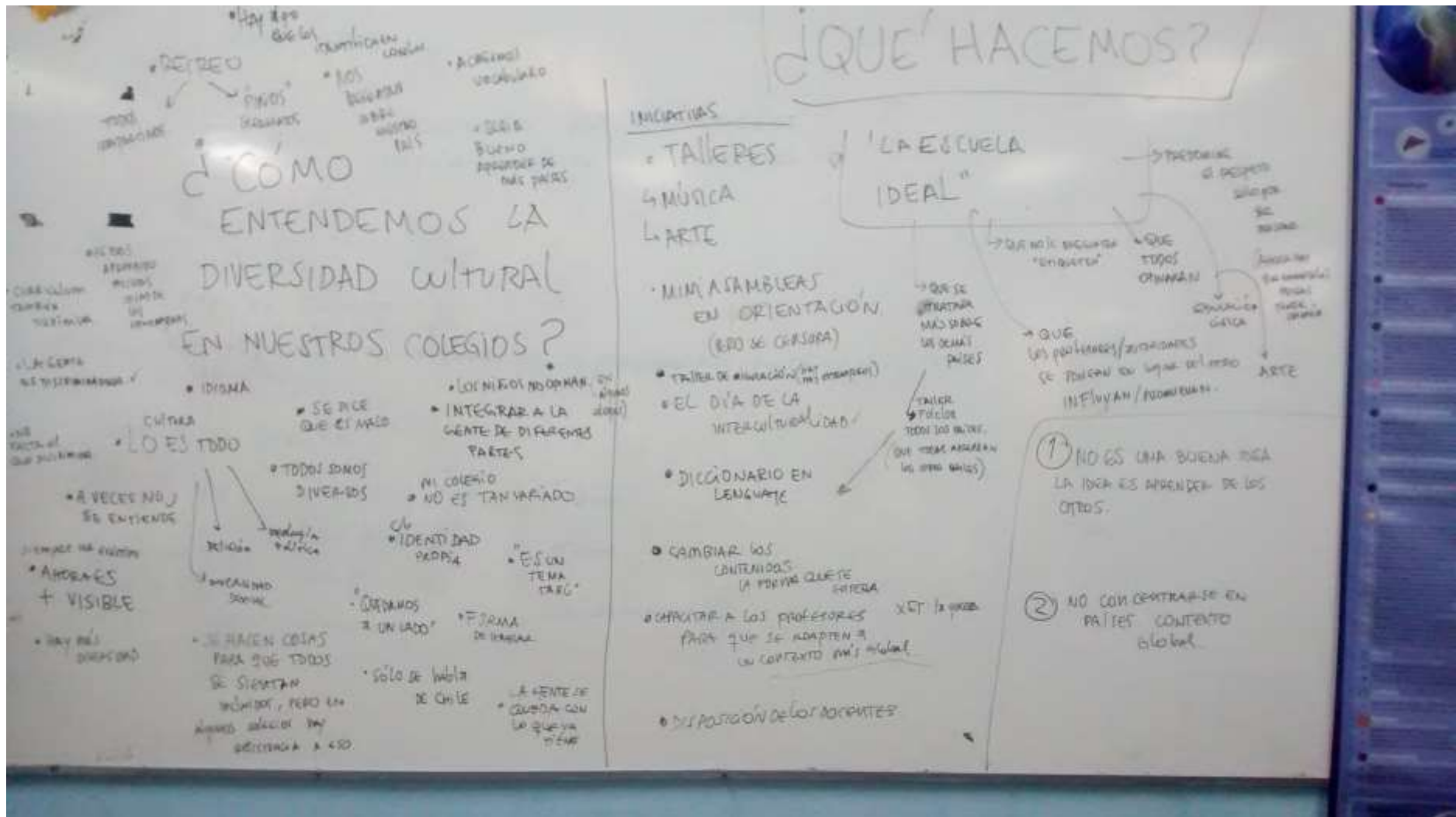
Grupo Focal Asistentes de la Educación del Área Psicosocial.



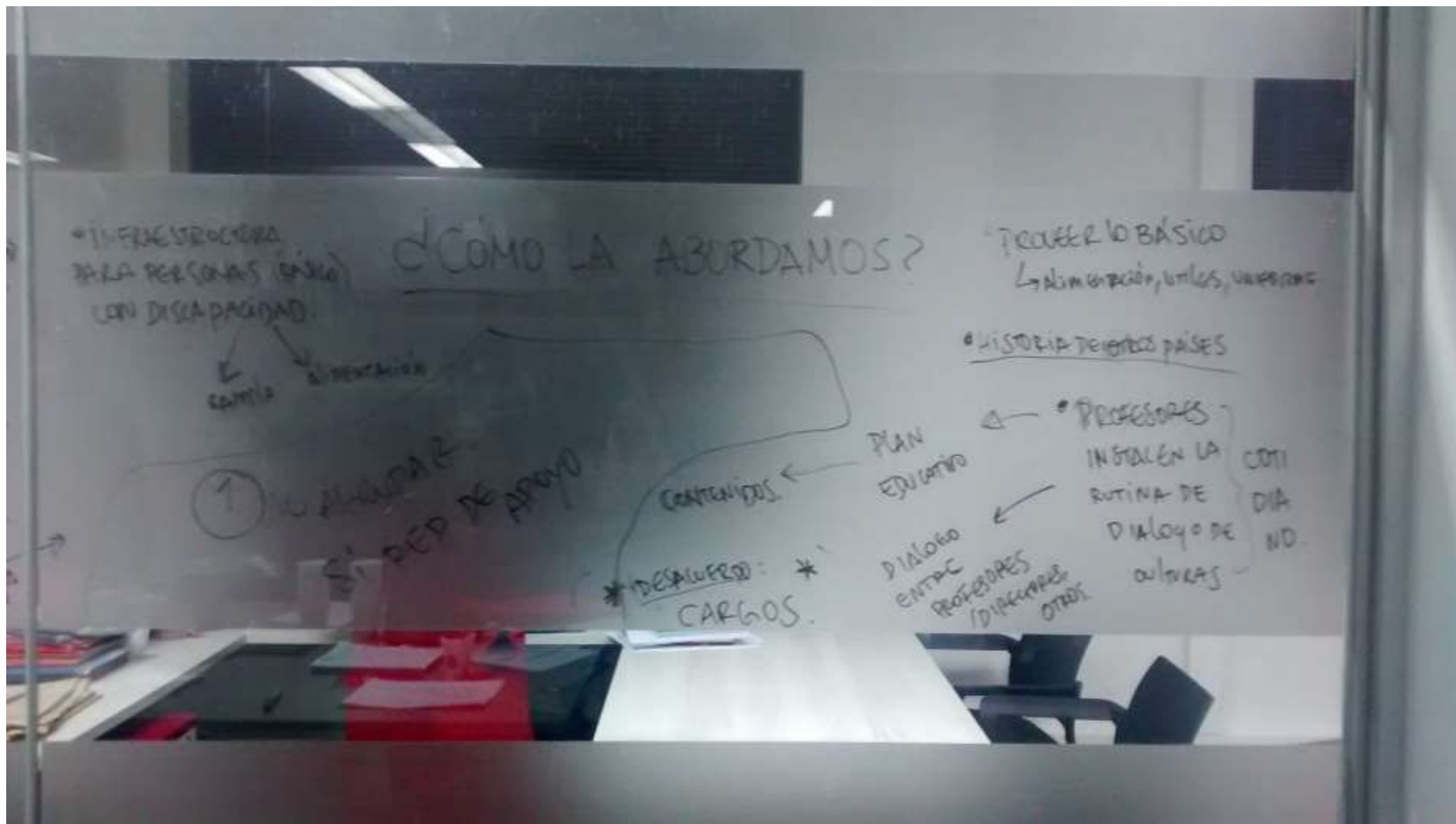
Grupo Focal Asistentes de la Educación Paradocente y Auxiliares.



Grupo Focal Profesores/as



Grupo Focal Estudiantes de Educación Básica.



Grupo Focal Apoderados/as

Anexo nº4: Consentimientos Informados

Consentimiento Informado

Diagnóstico sobre Inclusión e Interculturalidad en Escuelas y Liceos de Santiago

Estimado/a colaborador/a:

El presente documento tiene como finalidad solicitar y acordar con usted la participación en el *Diagnóstico sobre Inclusión e Interculturalidad en Escuelas y Liceos de la Comuna de Santiago* realizado por la Dirección de Educación Municipal (DEM). Su participación consistiría en la asistencia voluntaria a un Grupo de Discusión que tiene como objeto conocer la forma en cómo los diferentes estamentos abordan la diversidad cultural dentro de sus establecimientos.

A través de este documento, aseguramos total confidencialidad y anonimato en el uso de esta información, la que será grabada y transcrita para ser usada con fines investigativos y no será difundida por ningún otro medio, por lo tanto, su participación no conllevará consecuencia alguna con su empleador, compañeros de trabajo u otros. Si durante la dinámica usted no desea responder alguna pregunta o bien retirarse de la conversación, está en plena libertad de hacerlo sin repercusión alguna.

Todas las dudas o consultas serán debidamente contestadas por las investigadoras responsables del Diagnóstico: Trinidad del Río, Coordinadora de Estudios, Departamento de Control de Gestión; y, Sofía Bravo, Practicante Área de Estudios, Departamento de Control de Gestión y Tesista de Antropología de la Universidad de Chile. En caso de que tenga dudas sobre la investigación con posterioridad a la realización de esta instancia, puede comunicarse con ellas a través de los siguientes correos electrónicos tdelrio@munistgo.cl, sofiapilarb@gmail.com; o bien al siguiente teléfono: 226188605.

Por medio del presente documento, yo _____, confirmo que he sido informado(a) por las responsables del estudio, Trinidad del Río y Sofía Bravo, acerca de las condiciones de la investigación a realizar. Por lo tanto, en forma informada y voluntaria doy mi consentimiento para participar en la presente investigación, con el resguardo de que mis datos personales se mantendrán en reserva.

.....Firma Trinidad del Río, RUT: 17.698.291-8

.....Firma Sofía Pilar Bravo Arias RUT: 18.392.088-k

.....Firma asiste a grupo de discusión.

Santiago, ____ de _____ de 2016

Consentimiento Informado para Apoderados/as

Diagnóstico sobre Inclusión e Interculturalidad en Escuelas y Liceos de Santiago

Estimado/a colaborador/a:

El presente documento tiene como finalidad solicitar y acordar con usted la participación de su pupilo(a) en el *Diagnóstico sobre Inclusión e Interculturalidad en Escuelas y Liceos de la Comuna de Santiago* realizado por la Dirección de Educación Municipal (DEM). Su participación consistirá en la autorización de el/la menor a su cargo a la asistencia voluntaria a un Grupo de Discusión que tiene como objeto conocer la forma en cómo los diferentes estamentos abordan la diversidad cultural dentro de sus establecimientos.

A través de este documento, informamos que la dinámica consistirá en un grupo de discusión que tiene por objeto plantear distintas posturas frente al cómo abordar la diversidad cultural en los establecimientos de forma abierta y respetuosa; y que no se realizarán preguntas sobre temáticas personales o que pudieran incomodar a los asistentes. Así mismo, aseguramos total confidencialidad y anonimato en el uso de esta información, la que será grabada y transcrita para ser usada con fines investigativos y no será difundida por ningún otro medio, por lo tanto, la participación de el/la menor no conllevará consecuencia alguna con el establecimiento, sus compañeros u otros. Esto será debidamente informado y asegurado antes de comenzar la dinámica, por lo que se entregará la seguridad de que, si el/la participante no desea responder alguna pregunta o bien retirarse de la conversación, está en plena libertad de hacerlo sin repercusión alguna. A la vez se extenderá otro documento en donde los/las menores puedan otorgar voluntariamente su consentimiento informado para la realización de la dinámica.

Todas las dudas o consultas serán debidamente contestadas por las investigadoras responsables del Diagnóstico: Trinidad del Río, Coordinadora de Estudios, Departamento de Control de Gestión; y, Sofía Bravo, Practicante Área de Estudios, Departamento de Control de Gestión, con quienes puede comunicarse a través de los siguientes correos electrónicos tdelrio@munistgo.cl, sofiapilarb@gmail.com; o bien al siguiente teléfono: 226188605.

Por medio del presente documento, yo _____, confirmo que he sido informado/a por las responsables del estudio, acerca de las condiciones de la investigación a realizar y he obtenido una copia de este documento firmado por ellas. Por lo tanto, en forma informada y voluntaria doy mi consentimiento para la participación de el/la menor a mi tutela _____, a participar en la presente investigación, con el resguardo de que nuestros datos personales se mantendrán en reserva.

..... Trinidad del Río

..... Sofía Pilar Bravo Arias

RUT: 17.698.291-8

RUT: 18.392.088-k

.....Firma apoderado/a.

Santiago,de de 2016

Asentimiento Informado Estudiantes

Diagnóstico sobre Inclusión e Interculturalidad en Escuelas y Liceos de Santiago

Estimado/a colaborador/a:

Has sido invitado/a a formar parte de este grupo de discusión (Focus Group) que es parte de un *Diagnóstico sobre Inclusión e Interculturalidad en Escuelas y Liceos de la Comuna de Santiago* realizado por la Dirección de Educación Municipal (DEM), y que va a tratar sobre cómo los estudiantes de las escuelas y liceos de Santiago entienden la diversidad cultural en sus establecimientos.

Te presentamos este documento para contarte de qué se va a tratar esta instancia y acordar si quieres o no participar:

1. La dinámica consiste en un grupo de discusión que busca que nos plantees tu opinión frente a algunos temas y no realizaremos preguntas sobre temáticas personales o que te pudieran incomodar a ti o a los demás asistentes.
2. Aseguramos total confidencialidad y anonimato en el uso de esta información, esto quiere decir que tu nombre no aparecerá en ningún lugar cuando se presenten los resultados del estudio.
3. La conversación será grabada y transcrita para ser usada con fines investigativos y no será difundida por ningún otro medio.
4. Tu participación no tendrá consecuencia alguna con la escuela/el liceo, tus compañeros/as u otros.
5. Entregamos la seguridad de que, si en algún momento no deseas responder alguna pregunta o bien quieres retirarte de la conversación, estás en plena libertad de hacerlo sin repercusión alguna.
6. Te entregaremos una copia de este documento para que lo conserves y puedas consultarlo cuando necesites.

Si tienes alguna duda sobre esto en el futuro, puedes contactarte con las investigadoras responsables del Diagnóstico: Trinidad del Río (Coordinadora de Estudios, Departamento de Control de Gestión) y Sofía Bravo (Practicante Área de Estudios, Departamento de Control de Gestión), a través de los siguientes correos electrónicos tdelrio@munistgo.cl, sofiapilarb@gmail.com; o bien al siguiente teléfono: 226188605.

Teniendo esto en consideración, ¿Quieres participar del siguiente Grupo de Discusión?

Sí ___ No ___

Nombre/Firma

..... Trinidad del Río

..... Sofía Pilar Bravo Arias

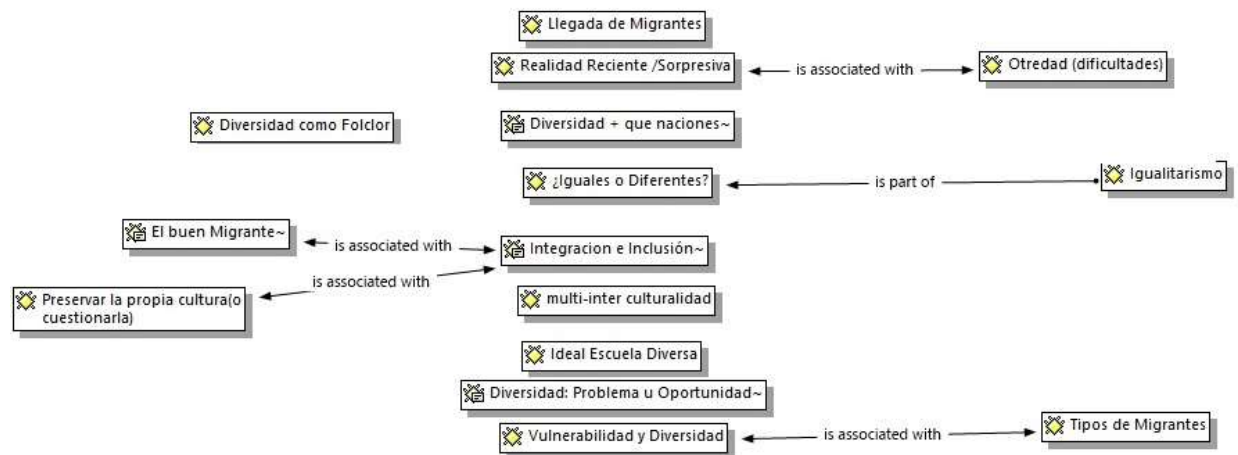
RUT: 17.698.291-8

RUT: 18.392.088-k

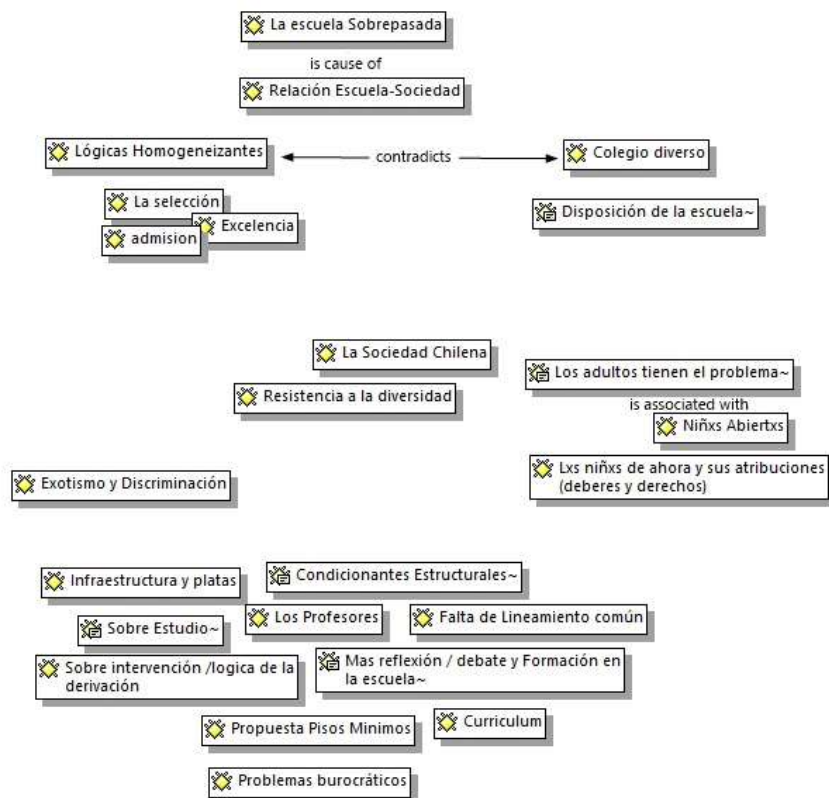
Santiago, de de 2016

Anexo nº5: Análisis, ordenamiento de códigos por capítulo.

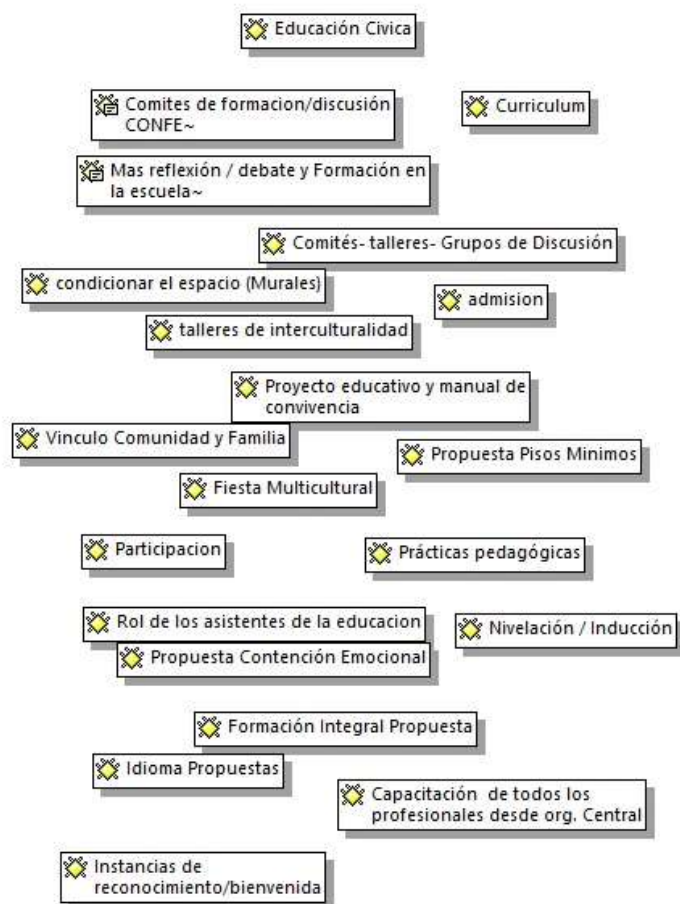
Capítulo 1



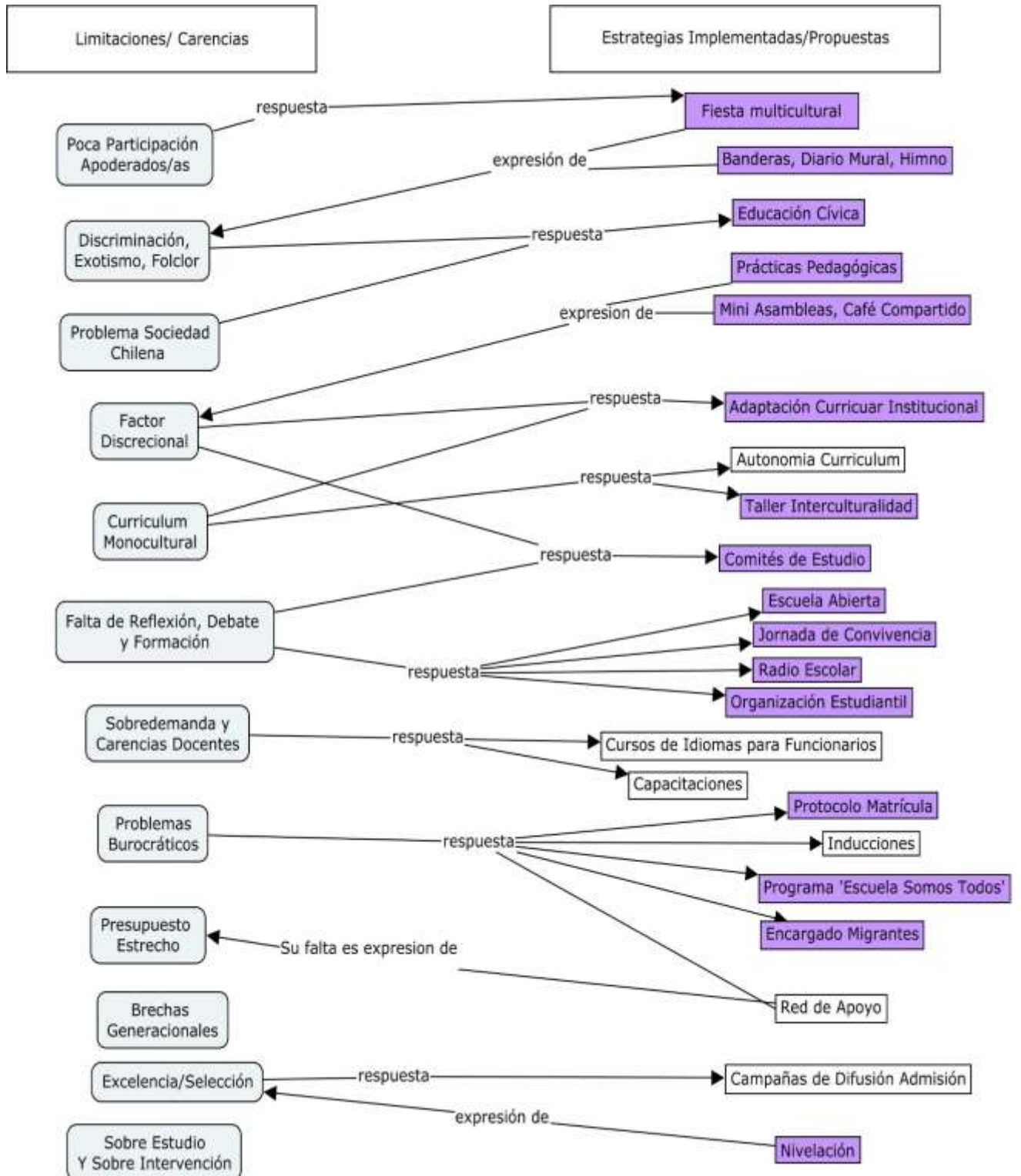
Capítulo 2



Capítulo 3



Anexo nº6: Mapa de relaciones entre limitaciones y estrategias desarrolladas.



(Las estrategias que son sólo Propuestas se encuentran de color blanco.)

Anexo nº7: Cuadro-Resumen de las estrategias propuestas e implementadas en los establecimientos de la comuna.

En este cuadro resumen se muestran las estrategias implementadas junto con sus potencialidades y riesgos asociados, Ambos se piensan teniendo como referencia lo revisado en cuanto a las características que reúne la interculturalidad e inclusión como horizonte a alcanzar, por un lado; y, la discriminación, folclorización, exclusión y exotismo como prácticas a evitar, por otro. Para el caso de las que son sólo propuestas, y debido a su bajo nivel de concreción, no se exponen los *pros* y *contras*, sino sólo un comentario para justificar su inclusión dentro de los resultados de investigación.

Tipo de Iniciativa	Iniciativa	Propuesta, Implementada u otra.	Pros	Contras	Comentario
1.- La Fiesta Multicultural y el Condicionamiento del Espacio	La Fiesta Multicultural	Implementada Ampliamente	Puede dársele un sentido crítico (Ej.: Día del fin de la discriminación racial). Vinculación con familias y comunidad aledaña. Visibilización: comunicacionalmente da un mensaje de apertura y aceptación.	Puede caer en una Folclorización y reforzamiento de estereotipos. Tratamiento anecdótico u ocasional de las temáticas. Estrategia que puede caer en un efectismo/sensacionalismo. No trabaja con los factores que generan la exclusión. Puede caer en formas autorreferentes de visibilizar la otredad.	En general, tienen un fin comunicacional. La representación está vinculada a la nacionalidad. Es importante no considerarlas de manera única, sino que junto a otras estrategias que abarquen el contacto cultural en toda su complejidad y múltiples aristas.
	Banderas, Murales, Himnos Nacionales	Implementada Ampliamente	Visibilización: Intervienen el espacio de manera permanente, por lo que comunicacionalmente da un mensaje de apertura y aceptación.	Puede caer en una Folclorización y reforzamiento de estereotipos. Efectismo/sensacionalismo. No trabaja con los factores que generan la exclusión. Puede caer en formar autorreferentes de visibilizar la otredad.	
2. Instancias de discusión,	Jornada de Convivencia Escolar enfocada al tema de la	Implementada a Caso aislado	Resignifica una instancia dada oficialmente, es un ejemplo de trabajar con lo que se tiene.	También puede caer en posicionamientos (que efectivamente son comunes en la sociedad chilena) esencializantes o incluso excluyentes.	Es necesario que se acompañe con guía, formación y un enfoque que tienda hacia el respeto por los derechos humanos, migrantes, etc. Es decir, un mínimo de

reflexión y formación	diversidad cultural.				orientación para avanzar en materia de interculturalidad.
	Mini Asambleas, Café compartido	Implementada Caso aislado	Instancias que son espontáneas y auto-convocadas, lo que da cuenta de la capacidad de agencia de los actores escolares.	Que se descansen en éstas y que los participantes las vean como una estrategia mínima o de última instancia, es lo problemático, ya que da cuenta de la falta de instancias instauradas que cumplan los mismos fines.	Factor discrecional: da cuenta de una tensión entre la importancia de la autonomía de los agentes, y la necesidad de tener más apoyo y voluntad de la oficialidad para llevar a cabo estrategias más significativas.
	Capacitaciones	Propuestas	Al ser propuestas sin mucho nivel de concreción aún, nos sirven principalmente para evidenciar la necesidad que se auto percibe dentro del establecimiento de recibir mayor formación en estas temáticas.		
	Taller de Interculturalidad	Implementada	Instancia de formación a la que se le destinan horarios y recursos, y da a conocer contenidos no abordados en el currículum oficial. Potencialidad de ocupar esas instancias y ampliarlas a la reflexión intercultural más allá de los pueblos originarios.	La mayoría están centrados en los pueblos originarios únicamente. Forman parte de una perspectiva 'complementaria' de incluir otros contenidos en la educación, es decir, no alcanzan a intervenir en currículum oficial, teniendo una relevancia menor.	Estrategia que da cuenta de espacios en donde se puede abrir una reflexión más acabada y profunda sobre la temática intercultural. En términos de educación intercultural, se plantea que los contenidos de estos talleres puedan formar parte de la estructura central de lo enseñado en la escuela.
	Comités de Estudio	Implementada Caso aislado	Iniciativa más completa: es auto-convocada y a la vez logra instalarse en la institución de forma oficial (con horarios destinados para ello). Es un espacio de formación y reflexión a la vez. Está pensada para intervenir y no sólo complementar los contenidos del currículum oficial.	Más allá de los riesgos -extensamente abordados- en que puede car toda estrategia si no se tiene la orientación adecuada, no hay mayores 'contras' en esta iniciativa.	Iniciativa importante de dar a conocer y replicar.

3. La Participación y el Vínculo con la Comunidad	Radio Escolar	Implementada Caso Aislado	Fomenta la participación estudiantil y la autonomía para dirigir la radio.	No está exenta de caer en prácticas folclorizantes y estereotipos. De hecho, es mencionada como una oportunidad para tocar música típica y celebrar efemérides.	No son estrategias interculturales por sí mismas, pero tienen potencialidades que pueden utilizarse para profundizar aquellas temáticas. En general, no son prácticas extendidas, y las cuales sí vale la pena fortalecer, intencionar desde una perspectiva intercultural, y replicar.
	Organización Estudiantil (Colectivos, comisiones de Centros de Estudiantes, Asambleas Pluriestamentales etc.)	Implementada	Fortalece el encuentro y capacidad de agencia de los/las estudiantes. Gran significancia para ellos/as. Funcionan como una matriz para la generación de estrategias.	Más allá de los riesgos -extensamente abordados- en que puede caer toda estrategia si no se tiene la orientación adecuada, no hay mayores 'contras' en esta iniciativa.	
	Escuela Abierta	Implementada	Resignificar el espacio escolar para la comunidad que lo circunda. Literalmente 'Abre la escuela', fija espacio y tiempo para la iniciativa de las propias comunidades dentro y fuera de la escuela.	Más allá de los riesgos -extensamente abordados- en que puede caer toda estrategia si no se tiene la orientación adecuada, no hay mayores 'contras' en esta iniciativa.	
	Instancias para Padres	Propuestas	Si bien se reconoce la importancia de integrarlos, y existen algunas iniciativas derivadas de la Fiesta Intercultural como 'El Día de la Familia'. Se identifica un déficit en este ámbito.		
4. El Foco en Migrantes: Nivelación, Inducción, e Idiomas.	Nivelación	Implementada Caso Aislado		Apoya la idea de que es más fácil educar a los iguales que a los diferentes. Sigue la lógica de la educación 'Especial' para niños/as 'Especiales'.	Se recomienda que en caso de ser estrictamente necesarias este tipo de estrategias, se hagan por períodos transitorios cortos.
	Talleres de Inducción para (Padres o Estudiantes) Migrantes.	Implementada	Puede funcionar como una bienvenida (idealmente para todos los apoderados/as o estudiantes que se integren al establecimiento) en la que se	Se debe cuidar evitar prácticas que refuercen la lógica de las instancias especiales, o la 'puesta a prueba' de quienes vienen integrándose.	Considerando lo poco preparados que se conciben algunos establecimientos, estas instancias pueden ser útiles en algunos espacios.

			aborden ciertos temas sobre documentación y la eventual red de apoyo para migrantes.		
	Red de Apoyo	Propuesta	Propuesta sin mucho nivel de concreción (emanada del grupo focal de Apoderados/as). Se plantea como necesaria por la vinculación que se da entre vulnerabilidad y diferencia cultural. Se debe procurar que la red de apoyo esté disponible para todos/as los/las estudiantes y sus familias. Aunque, en ocasiones, se pueden necesitar medidas focalizadas, compensatorias o de discriminación positiva para solucionar.		
	Agrupar a un Curso	Discutida/Hipotética	Fue utilizada como una estrategia hipotética para discutir. En general hay consenso en la idea de que es una medida excluyente y no contribuye a generar espacios abiertos a la diversidad cultural.		
	Cursos de Idioma para funcionarios de la escuela (Ej.: Creole, Lenguaje de Señas)	Propuesta	Esta propuesta, emanada del grupo focal de Asistentes de la Educación Paradocentes y Auxiliares, va en línea con la necesidad de capacitación que es identificada por los actores, y a la vez, la idea inclusiva de que la estructura escolar debe adaptarse a la diversidad cultural (y no al revés).		
	Campañas de Difusión de Matrícula Focalizadas.	Propuesta	En esta estrategia, la focalización responde a compensar una desinformación existente, o acercar y ofrecer posibilidades hacia las redes de personas migrantes. Tiene un fin comunicacional: intencionar y dirigir la información para llegar a quien no se está llegando.		

5. Programas de recopilación de documentos para regularización y obtención de beneficios.	Programa Escuela Somos Todos de Regularización de Visas	Implementada Ampliamente	Iniciativa urgente y necesaria para la protección de los derechos de los/las niños/as y jóvenes.	Por la forma en cómo se implementa, genera una sobre carga laboral en algunos casos.	Las instituciones necesitan apoyo, no sólo en términos de gestión, sino de condiciones materiales para llevar a cabo los programas de manera óptima. La forma en que se desenvuelven estos programas en los espacios locales y cómo las escuelas responden en la práctica a estas exigencias mayores, debe ser revisada. Esta estrategia es ejemplo de que la intervención de cierto programa en la realidad escolar, requiere estrategias adjuntas que las mismas escuelas deben resolver, y que no están previstas por dichos programas.
	Encargado/a de Migrantes en el Colegio.	Implementada Ampliamente	Operativiza ciertos programas dentro de las instituciones.	Focalizar en un cargo todas las temáticas referidas al tema migrantes puede caer en una lógica integrativa más que inclusiva, en donde los temas de interculturalidad remiten a una personalidad experta y no son abordados por la comunidad en su conjunto.	
	Protocolo de Matrícula	Implementada Caso Aislado	Recurso administrativo simple que agiliza procesos que son importantes para el bienestar de los estudiantes extranjeros (Como obtener la visa).	El cuidado recae en evitar que los/las apoderados/as sientan que se les interroga por ingresar a la institución. Sobre todo si se encuentran en condición de irregularidad, los esfuerzos deberán destinarse en generar un clima de confianza desde la institución en este proceso.	

6. Adaptación del Currículum: Prácticas Pedagógicas, Formación Integral y Educación Cívica.	Autonomía para modificar el currículum	Propuesta			Estas estrategias propuestas e implementadas, se encuentran con la tensión entre la autonomía y discreción de los agentes para transformar sus espacios y abrirlos a la diversidad cultural; y, los mecanismos para asegurar que esa apertura sea de goce de todos los cursos y niveles. Ninguna de estas estrategias es suficiente por sí mismas, la libertad suficiente de los agentes para idear propuestas, son necesarias junto a la capacitación y los lineamientos curriculares que los orienten.
	Prácticas pedagógicas innovadoras por parte de los docentes. (Diccionarios Multiculturales, Perspectiva comparativa entre países en procesos históricos y elementos culturales, Salidas Pedagógicas).	Implementadas	Ejemplo de cómo los propios docentes pueden idear en su práctica cotidiana, actividades que le den un enfoque que el currículum oficial no considera.	El que dependa únicamente de los y las docentes, las vuelve prácticas frágiles y no aseguran la inclusión dentro de las instituciones.	
	Adaptaciones curriculares institucionales (Ej.: Asignatura Historia de Sudamérica).	Implementada En Caso aislado.	Modificar el currículum es intervenir estructuralmente lo que se enseña en el aula, además de fijar una permanencia y obligatoriedad a aquellas innovaciones.	La Adaptación del currículum por sí misma no es, obviamente, una práctica intercultural. Podría caer en ser una adaptación poco crítica y no superar un enfoque aditivo y complementario de integración de otras culturas.	

Educación Cívica y Formación Integral.	Implementada en Caso Aislado. (Ampliamente propuesta).	Iniciativa que puede satisfacer las carencias de espacios de reflexión y debate, dándole un espacio determinado para aquello. Se da un espacio para reflexionar sobre la sociedad que los/las rodea y sus contingencias. Satisface la idea de que lo que se aprende en el colegio está desanclado de la realidad en que viven los/las estudiantes.	Nuevamente, la iniciativa descrita no supera el enfoque multinacional, orientado al folclor y efemérides, y no forma parte del curriculum oficial, sino que de una instancia optativa y complementaria.	Los agentes escolares dan cuenta de la necesidad de posicionar y sincerar, tanto la práctica educativa como la figura del docente, como procesos y personalidades políticas, con opinión y en relación con la sociedad que los rodea. Se propone la educación cívica con la idea de poder abordar problemáticas sociales contingentes (Aunque el concepto 'cívico' no esté del todo consensuado).
7. Los Lineamientos Comunes: Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia	Implementada en Caso Aislado (Apartado nº2). Propuesta, e interrogante.	Hay instancias oficiales que se plantean como participativas para elaborar principios comunes institucionalmente. Queda abierto en esta investigación el por qué esas instancias no satisfacen las carencias de orientaciones comunes.		

