

De la monoculturalidad forzada a la búsqueda de interculturalidad: reflexiones sobre la inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno

Informe Final de Seminario de Título

Belén González Vicuña

Seminario:

Indagación sobre políticas de inclusión en el aula

Profesora Guía:

María Beatriz Fernández

4 de agosto de 2021

Pedagogía en Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas
Departamento de Estudios Pedagógicos
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile

Resumen

Esta investigación, desarrollada como un auto-estudio, indaga en mi experiencia estudiantil y prácticas como docente en formación, relacionándolas con la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en aulas con numerosos estudiantes extranjeros. A partir de la pregunta sobre las habilidades y herramientas que he adquirido para propiciar la interculturalidad en la educación, se presenta una reflexión sobre las políticas orientadas a la inclusión de niños, niñas y jóvenes migrantes, las resistencias de la escuela, las falencias en la formación pedagógica y las contradicciones de un sistema educativo que pretende alcanzar la interculturalidad, pero sin dejar de responder a la lógica monocultural del Estado-Nación.

Palabras clave: Educación Intercultural, Interculturalidad, Multiculturalidad, Monoculturalidad.

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a todos los que me han acompañado en este proceso:

A Jessica, mi madre, por siempre impulsarme a intentar cosas nuevas y por devolverme a la vida una y otra vez.

A Abel, mi padre, por gastar sus fuerzas en darme todo lo que él no tuvo.

A Álvaro y Sebastián, mis hermanos menores, y a S. Ignacio. Qué sería de mí sin su presencia y esa envidiable capacidad de ser ruidosos a tal punto que en ocasiones apenas consigo escuchar mis pensamientos.

A Ana Lizana, por su afecto, su compañía y por gastar todo el toronjil de su huerto en mí.

A María Angélica, la mejor abuela del universo entero. Si aún estuviera aquí, de seguro estaría más emocionada que yo.

A Tiare y toda la familia Ortiz Mejías, por adoptarme hace tantos años y quererme como si fuera uno de ellos.

Finalmente, a la profesora María Beatriz por guiarme en la realización de este estudio y a Carolina por sus críticas constructivas.

Índice

Introducción	5
Marco conceptual	8
Metodología	13
Revisando la experiencia.....	16
Relato: primera experiencia de práctica	16
Relato: segunda experiencia de práctica	18
Resultados	21
Políticas, programas: pertinencia de su enfoque sobre la diversidad cultural	21
Dificultades en las escuelas. Replicando la formación monocultural	24
“Historia desde los bordes”: oportunidades y limitaciones de propuesta para propiciar la interculturalidad en el aula virtual.....	27
Conclusiones	33
Bibliografía	35

Introducción

En las últimas décadas, Chile se ha posicionado como un importante destino migratorio para América del Sur y el Caribe.

Particularmente desde inicios del milenio las estadísticas dan cuenta de una fuerte alza en el número de inmigrantes residentes en el país. Según datos del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2021), en el año 2000 fueron otorgadas 19.592 visas, cifra mucho menor a las 199.583 registradas en el 2020. Si bien durante este período se identificó que los migrantes provenían mayoritariamente de Perú (26 %), Colombia (13 %) y Bolivia (11 %), en la actualidad se aprecia un cambio en esta tendencia. El Instituto Nacional de Estadísticas (INE) sostiene que para el año 2019 la cifra de extranjeros residentes en Chile ascendió a 1.492.525, siendo las nacionalidades más numerosas las de Venezuela, Perú y Haití (INE, 2020).

Consecuentemente, también se produjo un aumento de matrículas extranjeras en el sistema educativo. El Servicio Jesuita a Migrantes (2020) señala que, en el año 2019, 160.463 niños, niñas y adolescentes extranjeros se encontraban inscritos en establecimientos educacionales del país, concentrándose en instituciones de carácter público en las regiones Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Metropolitana, las cuales dan cabida a casi el 80 % de los estudiantes migrantes en el territorio nacional.

Pese a que el porcentaje de estudiantes extranjeros es todavía bajo, llegando al 4,4 % en el 2019 (Servicio Jesuita a Migrantes, 2020), es probable que observemos un aumento acelerado en los próximos años, puesto que tan solo en el período 2014-2019 sufrió un incremento del 615,6 %. Atendiendo a esto es que la inclusión de extranjeros en el sistema escolar se ha convertido en una necesidad urgente, a la vez que ha sido foco de algunas de las políticas educativas de los últimos años.

En esta materia destaca la ley 20.845 o Ley de Inclusión Escolar (2015), la cual establece que el sistema debe respetar y promover los distintos proyectos educativos institucionales, al igual que la diversidad en el ámbito cultural, religioso y social, eliminando cualquier forma de discriminación arbitraria y señalando además que los centros de educación se

deben constituir como puntos de encuentro para las diferentes etnias, culturas, géneros, nacionalidades, religiones y niveles socioeconómicos.

A esta se suma también la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros del Ministerio de Educación (2018), entregando lineamientos y orientaciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de derechos de los estudiantes migrantes que se encuentren matriculados en establecimientos reconocidos oficialmente, garantizando su acceso a los distintos niveles de escolaridad en igualdad de condiciones que cualquier chileno, sin importar la situación migratoria de sus familias. Esto implica que, en su calidad de estudiantes regulares, pueden acceder a los mismos beneficios, tales como alimentación escolar, textos, TNE y seguro escolar.

Otra política destacable es el Programa Biblioteca Migrante (División de Educación General Ministerio de Educación, 2020), implementado a partir del 2018 y que considera a 50 establecimientos educacionales municipales distribuidos en las cuatro regiones que concentran la mayor cantidad de matrícula extranjera, entregando materiales de lectura y bibliografía para trabajar en la sala de clases, con el objetivo de propiciar un diálogo simétrico entre los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a las distintas culturas presentes en el aula. El programa contempla también jornadas de capacitación para los docentes que deban implementarlo, así como su eventual participación en estudios que permitan evaluar la medida.

Pese a estos esfuerzos, los lineamientos oficiales para abordar la diversidad cultural en el aula continúan siendo escasos, en ocasiones poco claros o insuficientes, dejando la responsabilidad de afrontar la situación en manos de los docentes y otras autoridades de los establecimientos que cuentan con un alto porcentaje de matrícula extranjera. Esto fue parte de mi experiencia durante mi primera práctica pedagógica en la universidad. En el año 2020 se me asignó trabajar con un tercero medio en un liceo polivalente de la región Metropolitana, contando con muy poca información sobre el curso en gran medida a causa de las dificultades propias de la educación remota sumadas al escaso tiempo disponible para relacionarme con ellos. A pesar de que desde el comienzo el profesor guía me hizo saber que, de los 12 estudiantes inscritos, casi la mitad eran extranjeros, no consideré esto como un dato importante al momento de planificar la unidad que me correspondía abordar,

pensando y desarrollando la totalidad de mis intervenciones como destinadas a un grupo homogéneo de estudiantes.

No fue hasta las últimas etapas del proceso que comprendí mi error, cuando al revisar los trabajos de fin de semestre me encontré con que algunos estudiantes no habían seguido las instrucciones planteadas o utilizaron equivocadamente ciertos conceptos. Al indagar, supe que algunos de ellos llevaban poco tiempo en Chile, provenientes de Haití, y que aún no dominaban el español, por lo que el profesor jefe debía recurrir a sus conocimientos de francés para comunicarse. Esto me hizo reflexionar sobre la complejidad del trabajo en aulas donde no todos los presentes son hispanohablantes nativos. Con el tiempo esta línea de pensamiento se amplió hasta hacerme comprender que erróneamente daba por hecho que quienes tenemos el español como lengua materna compartimos también códigos culturales.

De esta manera surgieron y tomaron fuerza las interrogantes que orientan este texto, planteado como un auto-estudio que pretende responder las preguntas sobre ¿Cuáles son las habilidades conceptuales y herramientas didácticas de las que dispongo para propiciar la interculturalidad entre estudiantes extranjeros y chilenos en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? Y ¿De qué manera podría utilizarlas a fin de alcanzar este objetivo en dicha asignatura? Más allá del proceso personal de indagar en mis propias prácticas pedagógicas y preconcepciones sobre la diversidad cultural, el propósito de este texto es reflexionar en torno a aspectos tales como las políticas educativas, la pertinencia de la formación docente y la postura de algunos establecimientos educativos respecto a la urgente y necesaria educación intercultural, dando cuenta de cómo la conjugación de estos elementos muchas veces contradice los discursos institucionales a favor de la inclusión cultural. Finalmente se analizará la propuesta de trabajo construida para uno de mis procesos de práctica en un curso con numerosos estudiantes extranjeros, evaluando las oportunidades y limitaciones que esta ofrece para propiciar el diálogo simétrico entre culturas.

Marco conceptual

La pregunta de investigación que he planteado integra los términos Habilidades Conceptuales, Herramientas Didácticas y, como centro de la discusión, el concepto de Interculturalidad y su aplicación al campo de la educación.

En el caso de los primeros, estimo de mayor utilidad otorgar una definición concisa desde un enfoque netamente operacional. Para ello, me he basado en el trabajo que Arias (2017) realizó en su estudio sobre el desarrollo e implementación de herramientas didácticas en algunas áreas del Programa de Ingeniería Industrial en la Universidad Santo Tomás, Colombia. Dicho autor consideró las Habilidades Conceptuales como aquellas de orden intelectual, que permiten, por ejemplo, la formulación de conceptos e ideas, la comprensión de relaciones abstractas y la resolución de problemas a través de la creatividad. Para el caso particular de este estudio, con el término pretendo abarcar también mis propias preconcepciones sobre la diversidad cultural, entendiéndolas como el cristal a través del cual he observado y basado mis posicionamientos en mis prácticas pedagógicas. De esta forma, en lugar de reducir el asunto a una perorata sobre las habilidades que adquirí para propiciar la interculturalidad en la escuela, intento dar cuenta de cómo, desde mi experiencia, esta batería de habilidades conceptuales con las que todos los individuos contamos puede ser limitada por filtros tales como una formación que no reconoce la diversidad cultural.

Según el mismo autor, las Herramientas Didácticas corresponden a estructuras a través de las cuales se materializan los contenidos y objetivos de la enseñanza y el aprendizaje. Dentro de esta gama podemos encontrar recursos de diversa índole que los docentes emplean con ese fin y cuya eficacia depende en gran medida de la selección de un enfoque apropiado, en conjunto con una adecuada planificación y dirección. Para efectos de esta investigación, al hablar de Herramientas Didácticas, a diferencia de las Habilidades Conceptuales, remitiré principalmente a aquellos recursos inmateriales de los que dispongo para hacer realidad esos contenidos y objetivos en la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, comprendiendo tanto habilidades y competencias que me fueron otorgadas por la formación docente de la carrera de Pedagogía de Educación Media con mención en asignaturas científico-humanistas y la Licenciatura en Historia, ambos

programas que cursé en la Universidad de Chile, así como también a una batería de conocimientos y habilidades propias que puedo, individualmente, movilizar con el objetivo de propiciar la interculturalidad en el aula.

Por otra parte, es Interculturalidad el concepto que articula y da sentido a este auto-estudio, por lo que requiere de una revisión más profunda.

Cuando hablamos de interculturalidad y educación intercultural estamos optando por un modo en particular de pensar y vivenciar la diversidad cultural presente en nuestras sociedades, pudiendo también cuestionar las relaciones de poder y subordinación que moldean las estructuras de los Estados y, por supuesto, también del sistema educativo.

Walsh (2005) señala que, en tanto concepto y práctica, la interculturalidad implica la relación entre diferentes culturas, pero sin limitarse al contacto entre las mismas, sino que conllevando un intercambio que debe ocurrir en condiciones de equidad, entendiendo al otro como a un igual. Solo así pueden ocurrir la comunicación y el aprendizaje permanentes entre personas o grupos de tradiciones distintas con sus respectivos conocimientos y valores.

A lo anterior se suma que la interculturalidad requiere, con el objeto de convivir y establecer ese intercambio, que la sociedad completa tenga preparación y disposición para ello (Barrios-Valenzuela y Palou-Julian, 2014). Esta es una de las características que diferencian a la interculturalidad de otros conceptos que frecuentemente se utilizan para tratar el tema. Alavez (2014) refiere a al menos otros dos términos que se han usado a lo largo de la historia: tolerancia y multiculturalidad.

La tolerancia se relaciona estrechamente con la dignidad de la persona y se entiende como el no interferir en los comportamientos de otros motivado por el respeto hacia esa dignidad. Habría surgido en la Europa del siglo XVI, con motivo de la tolerancia religiosa establecida en Francia en el Edicto de Nantes. Según la misma autora, el concepto mutó a fines del siglo XX hacia el respeto a la diversidad de etnias y culturas bajo el alero del Estado, existiendo un dominador que interviene e impone sus relaciones de poder (Alavez, 2014).

La multiculturalidad, en cambio, corresponde a un término descriptivo para referir a las múltiples culturas que habitan un espacio sin que necesariamente ocurra una relación y

comunicación entre ellas (Walsh, 2005). Similar es la definición de Muñoz Sedano (2016), para quien el concepto solo da cuenta de la existencia o la yuxtaposición de culturas dentro de una sociedad. Además, es importante tener presente que los sujetos de la multiculturalidad cambian dependiendo de la cultura dominante desde la que son distinguidos, por ejemplo, es común que el concepto se utilice para señalar a inmigrantes en Europa y Estados Unidos, mientras que en América Latina las políticas multiculturales tienen una larga trayectoria enfocándose exclusivamente en los pueblos indígenas, señalados como minoritarios dentro del Estado-Nación (Quilaqueo y Torres, 2013).

Considerando lo anterior, sumado a los cambios que hemos observado en las últimas décadas en el desarrollo de un mundo globalizado, a la agudización de las crisis políticas, económicas y sociales aceleradas por la emergencia sanitaria derivada del Covid-19 y, por supuesto, al momento único que se presenta de escribir democráticamente una nueva Constitución para Chile, es que urge pensar en cómo construir la interculturalidad en nuestras salas de clases.

Sin embargo, pese a que una educación de tipo intercultural parece el camino ideal para una sociedad más justa y en algunos países se han llevado a cabo reformas que buscan instaurarla en el sistema escolar, señala Walsh (2005) que esta continúa siendo una meta por alcanzar y que aún no existe un consenso sobre lo que este modelo implicaría pedagógicamente. Por lo mismo, para construir mi definición he tomado algunas de las características más notables que han postulado diversos autores.

En principio, consignar que la educación intercultural, consecuentemente a lo que hemos visto que el término interculturalidad implica, requiere de la construcción de espacios de encuentro y diálogo entre las culturas, por ende, no bastaría solo reconocer al otro (como podríamos afirmar que ocurre en la educación de cariz multicultural) o, en el peor de los casos, invisibilizarlo por completo (educación monocultural), pero también cuidando de no caer en una visión esencialista de las culturas, en la que procedemos entendiéndolas como inmutables y rescatando elementos inconexos de las mismas, folclorizándolas (Walsh, 2005).

Muñoz Sedano (2016) resumió los fines de este tipo de educación, dentro de los que se encuentran la aceptación de la diversidad como una realidad social, el aporte para el

desarrollo de una sociedad donde la igualdad de derechos y la equidad sean la norma y la construcción armoniosa de relaciones interétnicas. Para lograr estos objetivos, se repiten mucho como requisitos el desarrollo del diálogo y la empatía (Escámez, s.f.) en el marco de lo que Peiró-i-Gregori y Molina (2012) llamaron “educación en valores”, donde el respeto y la tolerancia resultan claves y deben estar presentes en todos los aspectos del currículum y la vida escolar, no solo en asignaturas particulares ni mucho menos como un tipo de formación destinada únicamente a los miembros de los grupos subalternos. En la misma línea, Ortega y Mínguez (1997) advierten que estos valores, ampliados a tolerancia, justicia, solidaridad, entre otros, no deben ser incorporados a la enseñanza como habitualmente se hace, es decir, como un anexo de profundización en las disciplinas del programa escolar, sino que se debe crear un nuevo currículum flexible, adaptable a las necesidades de las comunidades y que tenga estos valores como el eje central que aglutina los saberes.

Olivencia (2008) nos habla también de la importancia que el conflicto escolar intercultural tiene en la educación homónima. Este se define como aquellas situaciones donde se producen tensiones o divergencias entre personas provenientes de distintos grupos culturales por motivos de dicha índole (malentendidos por uso de códigos culturales diferentes, incomunicación, entre otros). En la educación intercultural, señala el autor que este tipo de conflictos se valoran positivamente en lugar de intentar prevenirlos y eliminarlos, pues se entienden como una oportunidad de aprendizaje y de fomento del diálogo, la cooperación y el respeto hacia los demás.

Llegado este punto podríamos cometer el error de suponer que el gran escollo para la instauración de un modelo de educación intercultural radicaría únicamente en que nuestros sistemas educativos se posicionan desde un marco eurocéntrico y reproducen el mismo (Walsh, 2008), pero en realidad el conflicto es mucho más profundo. Para generar un diálogo e intercambio entre iguales, donde la relación se conciba simétrica, evidentemente todos los participantes deben tener condiciones similares y equitativas. ¿Es posible que tal igualdad exista al interior de las aulas y del sistema educativo, mas no en el resto de las estructuras y sistemas que sustentan la hegemonía de la cultura nacional “chilena” por sobre las demás que habitan el territorio?

Es por lo anterior que, recurriendo nuevamente a Walsh (2010), la interculturalidad no tiene un solo modo de instaurarse, sino que es posible distinguir entre una de carácter funcional y otra crítica.

La autora clasifica como funcional aquella interculturalidad que se construye sin cuestionar las estructuras de dominación, de carácter neoliberal y colonial, que dan pie a las desigualdades sociales y a la subalternidad de ciertas culturas. En ese sentido, reconocer la diversidad cultural e incluirla en el sistema tal como está establecido en la actualidad sería solo una manera de responder a las necesidades de las instituciones sociales dominantes, transformando lo que podría ser una herramienta de emancipación en una estrategia más para ejercer el control y dominio sobre los conflictos étnicos, a fin de que estos no constituyan un riesgo para la pervivencia del Estado-Nación que conocemos. Por el contrario, la interculturalidad es crítica cuando reconoce que la diferencia ocurre en el marco de estructuras coloniales, jerarquizadas racialmente y, en consecuencia, exige la transformación de estas, apuntando a la construcción de una sociedad completamente nueva, edificada por las personas, por los subalternos, y no determinada unidireccionalmente por un Estado que sostiene la monoculturalidad.

A partir de estas consideraciones, para efectos de esta investigación se entenderá la interculturalidad y la educación intercultural tal como se ha caracterizado anteriormente, pero comprendiendo que la definición construida a través de los distintos autores presentados constituye aún un ideal y una meta por alcanzar, requiriendo condiciones específicas que no tenemos en el presente en Chile y que difícilmente existen en estos momentos en otros lugares del mundo.

En ese sentido, tampoco se puede negar que cualquier esfuerzo realizado en la actualidad para propiciar el desarrollo de este modelo de educación no logra trascender, en el mejor de los casos, a la versión funcional de la interculturalidad, pues se limitaría a buscar espacios de diálogo e intercambio y a incluir a la diversidad de culturas en un sistema ya establecido, sin cuestionar ni cambiar otras estructuras que sustentan y reproducen la dominación de la cultura “mayoritaria” sobre las otras “minoritarias”.

Metodología

Esta investigación se planteó como un auto-estudio sobre mis experiencias como estudiante de pedagogía y docente en práctica, reflexionando sobre la relación de estas vivencias con las políticas orientadas a la inclusión de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno y las preconcepciones sobre el tema que he adquirido y desarrollado en el transcurso de los casi 20 años continuos que he estado formándome al interior de instituciones educativas del país.

Para ello utilicé diversas fuentes tales como diarios de campo y bitácoras de los dos semestres en que realicé mi práctica pedagógica en cursos con numerosos estudiantes extranjeros, planificaciones correspondientes a ambos proyectos, escritos de reflexión sobre mi formación escolar y universitaria y los textos oficiales de las tres políticas o programas educacionales que seleccioné como las más importantes para esta investigación: Ley de Inclusión Escolar, Política Nacional de Estudiantes Extranjeros y el Programa Biblioteca Migrante.

El desarrollo del análisis se basó en el reconocimiento de tres dimensiones-tipos de educación que podrían estar presentes en los documentos como objetivo al que estos apuntan o como lugar de enunciación desde donde se construyen y posicionan. De esta manera, la matriz de análisis incluyó la Educación Monocultural, Educación Multicultural y Educación Intercultural, subdivididas e identificadas a través de la presencia de tres códigos delimitados para cada una, los cuales construí a modo de traducción personal de los planteamientos de los autores revisados en el marco conceptual.

En la primera dimensión, Educación Monocultural, se agrupan todos los elementos que sugieren que la política, programa, formación o planificación fue ideada a partir de la cultura dominante y destinada a reproducir y perpetuar su hegemonía. Esta intencionalidad se evidencia a través de los siguientes códigos:

1. Invisibilización de la diversidad cultural: se niega la existencia de diferentes grupos y tradiciones coexistiendo en un mismo espacio, forzando la concepción de la comunidad educativa como culturalmente homogénea.

2. Negación del conflicto: al sostener la imagen de homogeneidad se inhibe la posibilidad de entender las tensiones como consecuencias de la diversidad cultural.
3. Enseñanza de tipo nacionalista: el enfoque de las disciplinas curriculares y la actividad escolar propuesta se orientan a alentar y exacerbar el patriotismo, tratando contenidos sobre la historia y geografía de Chile, engrandeciendo la cultura nacional y el Estado-Nación, promoviendo el respeto a los símbolos patrios, entre otros.

La segunda dimensión, Educación Multicultural, da cuenta de un intento por aceptar e incluir a las diferentes culturas presentes, mas no propiciando el diálogo entre ellas ni un intercambio entre iguales. En este caso, los códigos que la identifican son:

1. Reconocimiento de diversidad cultural: se tiene conocimiento de la heterogeneidad de la comunidad escolar, se reconoce y se orientan medidas para respetar y abordar esta, pero en una coexistencia asimétrica donde las culturas minoritarias están en desventaja y son inferiorizadas por la cultura dominante.
2. Mirada negativa del conflicto: Se reconoce la existencia de tensiones producto de la diversidad cultural, pero estas son entendidas como no deseables, por lo que se intentan evitar y/o solucionar con premura.
3. Multiculturalidad como anexo compensatorio: se incluyen objetivos de aprendizaje y contenidos que buscan responder a las necesidades de los distintos grupos culturales, pero sin generar intercambio simétrico, propuestos como instancias de profundización del currículo hegemónico que permanece inmutable.

La tercera dimensión, Educación Intercultural, indica la existencia de propuestas intencionadas para desarrollar el diálogo simétrico entre culturas. No obstante, como se revisó anteriormente, en el contexto nacional actual solo sería posible desarrollarla en su variante funcional, puesto que de otra forma implicaría un cambio diametral en las estructuras y sistemas que sostienen la lógica colonial del Estado-Nación. Sus tres códigos son:

1. Reconocimiento de diversidad cultural, diálogo e intercambio: Se lleva a cabo una relación dialógica entre las culturas, posicionándose todas como simétricas, en igualdad de condiciones.

2. Conflicto como oportunidad de aprendizaje: el conflicto intercultural se concibe como una oportunidad para trabajar con base en estrategias como el diálogo, la cooperación y similares.
3. Enseñanza de valores: respeto, solidaridad, empatía, conforman la base para establecer relaciones entre culturas diferentes; siendo estos objetivos de aprendizaje que articulan el quehacer pedagógico y no anexos de profundización de los contenidos disciplinares.

Revisando la experiencia

En el marco de mi formación como docente realicé dos períodos de prácticas en diferentes establecimientos públicos, correspondientes al segundo semestre del año 2020 y al primero del 2021. Si bien es posible reconocer similitudes entre los contextos por ser ambos liceos técnicos ubicados en comunas del centro de la Región Metropolitana, estar categorizados como centros educativos de alta vulnerabilidad socio-económica, tener un gran porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados tanto a nivel de institución como al interior del curso específico que me fue asignado, la cercanía etaria de ambos grupos de estudiantes, por tratarse de tercero y segundo medio respectivamente y, por supuesto, la exigencia de implementar en la modalidad de educación remota; mi manera de abordar la diversidad cultural en la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales difiere notablemente entre una y otra experiencia, pasando de forzar la monoculturalidad en el aula a reconocer la diversidad cultural en esta y buscar propuestas de intervención adecuadas para la misma.

Relato: primera experiencia de práctica

En el segundo semestre del año 2020, mi compañera de práctica y yo fuimos asignadas a un tercero medio constituido por solo 12 estudiantes. En las primeras reuniones de trabajo, el profesor guía nos comentó que al establecimiento asistían muchos extranjeros, no obstante, este dato no fue considerado al momento de planificar la unidad que debíamos abordar, “Justicia y Derechos Humanos, ¿Cómo resguardarlos?” En consecuencia, los objetivos de aprendizaje fueron enfocados exclusivamente al conocimiento y la comprensión de cómo en Chile se tratan estos temas: el funcionamiento del sistema judicial, la ejemplificación a través de noticias nacionales de gran impacto mediático, el contexto de la dictadura cívico-militar y la violenta represión ocurrida en el marco del Estallido Social del año 2019.

Indagando en los documentos resultantes de dicho proceso (diarios de campo, bitácora y planificaciones de clases) considero que la posible carencia de herramientas didácticas para propiciar la interculturalidad en el aula no fue la principal causa de la inadecuada aproximación a los contenidos, sin embargo, tampoco puedo asegurar tener estas herramientas debido a que en esta ocasión no fueron puestas a prueba. Desde el comienzo, el sesgo de mi visión monocultural limitó mis habilidades conceptuales a tal punto que la

necesidad de buscar nuevos enfoques y modos para la multi e interculturalidad no estuvo presente dentro de mis reflexiones e ideas durante el semestre de práctica.

De hecho, los tres códigos propuestos para este tipo de educación se encuentran presentes en las entradas de mi diario de campo. Incurrí en la invisibilización de la diversidad cultural, por ejemplo, al sobreestimar la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes, sin pensar que la composición cultural heterogénea del curso era también un aspecto importante.

Precisando, considero la frase *“recuerdo cuando era estudiante y llegaba algún profesor o profesora practicante; las primeras clases siempre eran de poca participación, imagino que porque no había vínculo entre nosotros”*, escrita en noviembre del 2020, como un indicador de mi negación del conflicto cultural, debido a que ante el problema de la participación, evidencia de que el enfoque no era el más adecuado, niego la posibilidad de que se deba a que la implementación fue pensada para una audiencia homogénea que no existía en la realidad que afrontaba. De manera similar, la enseñanza hacia lo nacional se presenta con claridad en la expresión *“creo que en términos de contenidos y desarrollo de la clase estuvimos bien (...) Aterrizamos la temática a la situación chilena y a la dureza de nuestro sistema”*, también de noviembre del 2020. Cabe la posibilidad de que aquella fuera una buena forma de conducir una clase sobre estas temáticas en un contexto diferente, pero definitivamente no era la más acertada para un grupo de 12 estudiantes, donde 6 de ellos eran extranjeros o pertenecían a pueblos originarios.

Hacia el término de la práctica ocurrieron los puntos críticos que me llevaron a reflexionar sobre la importancia de reconocer la diversidad cultural y trabajar con ella. Como mencioné al comienzo de este estudio, un momento importante fue la revisión de las evaluaciones finales del semestre, para la que se pedía que los estudiantes escogieran una situación de vulneración de derechos y la explicaran a través de una carta de denuncia, un dibujo o respondiendo un pequeño cuestionario. Algunos no comprendieron las instrucciones y realizaron las tres acciones; esto adquirió mayor relevancia al constatar que quienes habían tenido este error eran jóvenes provenientes de Haití, en proceso de aprendizaje de español. Otra situación clave tuvo lugar durante una clase sobre el funcionamiento del sistema judicial, para la cual trabajamos utilizando noticias publicadas recientemente. Una de estas

trataba sobre un caso de femicidio, término que no explicamos previamente por considerar que su uso es muy frecuente en los medios de comunicación, por lo que, pensamos, todos tendrían nociones sobre su significado. Fue desconcertante cuando un estudiante extranjero preguntó en medio de la clase qué era un femicidio. Varios de los presentes intentamos explicarlo, pero inclusive después de eso el joven continuó manifestando no comprender el concepto.

Esta situación resultó fundamental para tomar conciencia de que no es correcto suponer que el hecho de nacer en el mismo continente, siendo hispanohablantes nativos, nos hace compartir los mismos códigos culturales; por lo que es necesario valorar la importancia de la experiencia, individual y colectiva, para la construcción de significados e interpretaciones.

Relato: segunda experiencia de práctica

El primer semestre del año 2021, apenas unos meses después de terminada la experiencia anterior y con una nueva compañera de práctica, se nos asignó trabajar con un segundo medio de un establecimiento técnico en el centro de Santiago. A nuestra llegada, comenzando como observadoras de las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el curso no tenía profesor jefe, por lo que fue el docente de la asignatura quien nos entregó indicaciones. Una de nuestras primeras inquietudes planteadas fue respecto a la composición cultural del grupo, en especial sobre la presencia de estudiantes extranjeros no hispanohablantes nativos. El profesor, quien no tenía mucha información, nos aseguró que tanto el liceo como el curso tenían un gran porcentaje de matrícula extranjera, pero que en este último todos hablaban español como primera lengua.

Después de observar las primeras sesiones sincrónicas, donde los objetivos de aprendizaje correspondían a la unidad de primero medio “El nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo” y abordaban las transformaciones económicas, políticas y sociales del país a fines del siglo XIX, acordamos que sin importar la unidad temática que el profesor nos pidiera trabajar, intentaríamos hacerlo desmarcándonos de la visión nacional y de aspectos propios de la historiografía tradicional como una manera de reconocer y valorar la diversidad cultural del curso, al tiempo que buscaríamos reorientar las sesiones para fomentar que los

estudiantes participaran opinando, compartiendo sus reflexiones, ideas y percepciones y no solo respondiendo a determinados momentos de la clase en la que luego de la exposición unidireccional del docente este realizara preguntas interpelando directamente a alguno de los presentes. De esta forma, llamamos “Historia desde los bordes” a la propuesta pedagógica de abordar la unidad “Crisis, totalitarismo y guerra: desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX” desde una perspectiva social y cultural. Si bien la propuesta será revisada con más detalle en otro apartado, el sentido de esta era acercar los procesos más importantes de la historia de Europa a las realidades de los estudiantes a través de testimonios y fotografías de época, con el objetivo de despertar la imaginación y desarrollar empatía al reflexionar que todo lo que entendemos por Historia sucedió a personas reales, quizás más semejantes a nosotros de lo que las fronteras del tiempo nos hacen pensar.

Al someter a análisis el mismo tipo de documentos usados para el primer proceso de práctica (diario de campo, bitácora y planificaciones de clases) considero que hay un cambio en mi posicionamiento frente a la diversidad cultural, dando los primeros pasos hacia una reflexión personal del cómo podría ser a futuro la educación intercultural. Al menos dos de los códigos correspondientes al modelo de educación multicultural están presentes en mi diario. El reconocimiento de la diversidad en la decisión ya explicitada de recabar más información sobre la composición cultural del curso y en desenfocar la mirada chilena de los contenidos por abordar; y la intención de pensar en las necesidades de los distintos grupos, prestando atención al lenguaje nacionalista empleado en las sesiones sincrónicas, por ejemplo, como cuando en una oportunidad el profesor se refirió a la “Pacificación de la Araucanía” lo cual en el momento registré acompañado de cuestionamientos a la pertinencia del término: *“No tengo claro si en clases anteriores discutió con los estudiantes dicho concepto o si solo lo entregó de esta forma; si fue la segunda, me parece algo cuestionable y hasta simbólicamente violento.”* Es necesario aclarar que de ninguna manera pretendo cuestionar el trabajo realizado por el docente guía ni por otros profesores, sino solo dar un ejemplo de lo normalizadas que están en nosotros expresiones como esa, reproductoras de la hegemonía de nuestra cultura nacional e inferiorizantes para las otras culturas, porque tal como lo señalan Barrios-Valenzuela y Palou-Julián (2014) es importante recordar que los docentes fuimos formados en un sistema educativo monocultural y que aspira a preservar esa característica.

También en las reflexiones escritas estaba presente la comprensión de que cualquier cambio que quisiera introducir constituía simplemente un anexo compensatorio, puesto que correspondía solo a un esfuerzo particular de nuestra dupla de trabajo, el cual probablemente desaparecería una vez terminadas nuestras intervenciones para retomar la monoculturalidad forzada a la que estamos tan acostumbrados.

Resultados

Políticas, programas: pertinencia de su enfoque sobre la diversidad cultural

La Constitución Política de la República establece en su primer capítulo que Chile es un país unitario, negando el reconocimiento a la multiculturalidad presente en el territorio (Olate, 2018). A pesar de ello, tanto la Ley de Inclusión Escolar, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros y el Programa Biblioteca Migrante señalan la existencia de diversidad en los establecimientos educacionales y las comunidades educativas, incluida la dimensión cultural de esta; pero en concordancia con la Carta Fundamental que estipula que la soberanía reside en la Nación, en singular (Const., 1980, art.5), también los documentos oficiales analizados en el marco de este estudio muestran que este reconocimiento no se otorga entre iguales, sino desde un sistema sustentado en una cultura dominante y reproductor de la misma que, similar a la interculturalidad funcional de Walsh (2010), pretende incluir a las culturas minoritarias realizando pequeñas modificaciones con el objetivo de evitar y controlar conflictos derivados de la coexistencia de grupos diversos.

La Ley de Inclusión Escolar establece que el respeto a las diferencias religiosas, sociales y culturales se promueve mediante el respeto a la diversidad de proyectos educativos institucionales, permitiendo cierta flexibilidad para que estos sean adaptados a las realidades particulares de las comunidades en el marco de la libertad de enseñanza (Ley 20845, 2015).

Sin embargo, pese a que esta legislación sirve como base para la eliminación de la discriminación arbitraria en los establecimientos educativos, en más de una ocasión se distinguen incongruencias y contradicciones, tanto dentro del mismo documento como al ser contrastado con los correspondientes a la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros y al Programa Biblioteca Migrante.

A modo de ejemplo, el artículo 1° del texto legal introduce modificaciones al decreto con fuerza de ley del año 2009, afirmando que el Estado debe encargarse de fomentar el acceso y la permanencia en el sistema de los “*estudiantes con necesidades educativas especiales*” (Ley 20845, 2015, art.1). Aunque la expresión no se utiliza exclusivamente para referir a los estudiantes extranjeros, estos si están contenidos dentro de la amplitud de esta, dando a

entender que aquellas necesidades tildadas como especiales lo son porque escapan a lo “normal”, inmediatamente adquiriendo un tono que inferioriza a estos “otros”, posicionándolos como sujetos en desventaja que deben ser integrados al sistema sin que esto conlleve necesariamente un cambio en la norma.

Algo similar ocurre con la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, donde ellos son mencionados como un “*grupo de especial atención*” (Ministerio de Educación, 2018, 13), nuevamente considerados como sujetos a quienes se debe asistir a través del desarrollo de planes e iniciativas dirigidas a estos colectivos, muy en concordancia con lo descrito por Quilaqueo y Torres (2013) sobre el hecho de que los programas a menudo son enfocados en los dominados, cuando deberían focalizarse en cambiar las conductas de los dominantes. Walsh (2010) afirma que lo intercultural suele entenderse como la relación que los estudiantes indígenas deben establecer con la cultura dominante y no el caso contrario, situación que considero extensible también a los extranjeros.

Por lo mismo resulta interesante encontrar que algunos aspectos específicos de la política efectivamente presentan rasgos que, bien desarrollados, podrían considerarse como parte de una educación intercultural, en su variante funcional. El documento establece entre sus propósitos avanzar hacia una escuela basada en la interculturalidad, entendiendo claramente que esta debe promover la inclusión en relaciones simétricas y advirtiendo que las diferencias culturales no deben ser tomadas como faltas de habilidades a ser compensadas para la integración de los sujetos al sistema, cuidando también de que este intento por incluir a esos “otros” se convierta en una nueva forma de discriminación estructural. Sin embargo, estos propósitos continúan siendo solo intenciones para las que no hay orientaciones concretas, permaneciendo como un “poder ser” expuesto en el marco de desafíos a futuro, entre los que se cuentan, por ejemplo, modificar los criterios de acreditación de las carreras de pedagogía para asegurar que las temáticas de inclusión estén presentes en la formación docente, la promoción de lo intercultural como un elemento establecido y que permanezca fijo en el currículum y la elaboración de protocolos transversales para la diversidad cultural, a fin de cortar su dependencia de las voluntades individuales de los establecimientos.

El documento más próximo a esas orientaciones y medidas concretas que se requieren para la diversidad cultural en el aula es la guía que desarrolla los contenidos a la base del Programa Biblioteca Migrante (División de Educación General, 2020), de igual manera, es también el que presenta un mejor posicionamiento respecto a la educación intercultural, sin incurrir en tantas contradicciones como las expuestas en los párrafos anteriores.

La propuesta consideró a 50 establecimientos educacionales municipales ubicados en las cuatro comunas que concentran los mayores índices de matrícula extranjera (Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Metropolitana), donde a partir del 2018 se buscó que los estudiantes de diferentes niveles de la enseñanza básica establecieran diálogos e intercambios simétricos a través de los libros, interpretándolos con base en sus experiencias personales e identidades individuales y colectivas. La justificación que se otorga para el uso de los libros es que estos exigen que cada lector asuma nuevos puntos de vista para poder comprender la historia narrada, lo que a la vez permite introducir cuestionamientos sobre las propias creencias y prejuicios.

Si bien esto parece concordar bastante con los códigos atribuidos a la educación intercultural (reconocimiento de diversidad y fomento del diálogo entre los distintos grupos, valoración del conflicto como oportunidad de aprendizaje y enseñanza centrada en valores), el principal problema que se le puede atribuir es que pese a que el mismo documento señala la bibliografía a trabajar como libros adecuados para todos, no solo útiles para los extranjeros por tratar sobre ellos, el hecho de que la implementación se lleve a cabo en una escala tan reducida inevitablemente hace que la propuesta incurra en aspectos que de por sí intentaba evitar, como es el caso de destinar estas medidas hacia los “otros” que deben ser incluidos, latente en el hecho de que el programa se pone en práctica en zonas donde se concentra un alto número de estudiantes extranjeros y no en la totalidad del territorio, o en su defecto también en espacios donde la presencia extranjera sea escasa.

Por último, el documento da cuenta de la necesidad de expandir su implementación hacia el desarrollo de objetivos de aprendizaje en otras asignaturas, mencionando artes e historia; y señalando además que es menester que por lo menos las Unidades Técnico-Pedagógicas de los establecimientos conozcan el programa y propicien espacios para que los docentes de otras asignaturas puedan implementar tal metodología. De esta forma, una vez más las

orientaciones sobre el cómo proceder para la interculturalidad apenas se observan, eclipsadas por el traspaso de la responsabilidad que debería corresponder al Estado hacia las manos de los docentes, forzados a buscar alternativas.

Dificultades en las escuelas. Replicando la formación monocultural

Como consecuencia de la insuficiencia de políticas y programas orientados a la construcción de una educación intercultural, es que, reitero, en la actualidad los proyectos para implementar un tipo de educación acorde a la diversidad de nuestro país corresponden a iniciativas individuales, donde la responsabilidad de planificar y adquirir conocimientos y habilidades para llevarlos a cabo queda en manos de profesores y otros miembros de las comunidades educativas; a pesar de esto, en algunos establecimientos de la región Metropolitana se realizan esfuerzos para la inclusión de estudiantes extranjeros, pero sin la conducción del Ministerio de Educación (Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014).

Hacer realidad la educación intercultural requiere a lo menos de un esfuerzo de la totalidad de la comunidad educativa (Ortega y Minguez, 1997), por lo mismo, uno de los aspectos que me sorprendió en el transcurso de mi segunda práctica, cuando ya había pasado por un proceso de reflexión sobre el cómo debería ser una educación inclusiva para con los extranjeros, es que pese a que el establecimiento y los docentes tenían conocimiento y reconocían la multiculturalidad de la comunidad, aparentemente no era este un elemento clave para ellos, pues en las sesiones que observé no parecían considerarlo para realizar sus clases. La única medida que oí mencionar a un docente fue el uso de un lenguaje “neutro”, evitando utilizar modismos locales que pudieran dificultar la comprensión para alguien que no maneja los mismos códigos. Fuera de esto los contenidos y objetivos de la asignatura de Historia continuaban marcadamente desde y hacia lo nacional, negando incluso la instancia compensatoria que resultaría por ejemplo del permitir que los estudiantes trabajaran las distintas temáticas aplicándolas a la realidad de sus países de origen.

Recuerdo que una de mis primeras solicitudes fue acceder a la información sobre la cantidad de extranjeros en el curso, datos sobre su lugar de procedencia, situación migratoria y cualquier otro que fuera relevante para decidir los enfoques y estrategias a

utilizar, pero esta no me fue otorgada hasta bastante avanzado el semestre, y al recibirla constaté que se trataba de la nómina de los estudiantes acompañada de una letra “C” para señalar a los chilenos y “E” para los extranjeros; por causa de esto solo pude conocer que 13 estudiantes de un total de 35 provenían de otros países, sin otras informaciones.

Sin embargo, este escaso interés que los docentes demostraban respecto a la búsqueda de otros modelos que pudiesen contrariar la hegemonía de la cultura dominante no debe atribuírsele a una intencionalidad manifiesta de ellos, sino que es consecuencia de haber sido socializados profesionalmente en el marco de un discurso etnocentrista (Escámez, s.f.), de esta manera hay que tener presente que el objetivo de modificar nuestras prácticas monoculturales no es sencillo porque implica que la sociedad, y en especial los actores de la educación, cuestionen sus paradigmas y preconcepciones (Fiorucci, 2015), adquiridas en el transcurso de toda una vida inmersos en las estructuras y sistemas de un Estado que necesita negar la diversidad cultural para asegurar su prevalencia.

El mismo autor aclara que dentro de las medidas básicas que se deberían adoptar está el reinterpretar los conocimientos enseñados en las escuelas, transformándolos para dar énfasis en el diálogo intercultural (Fiorucci, 2015), lo cual se complementaría con que tanto profesores y estudiantes desarrollen las perspectivas adecuadas para lograr reconocer el racismo y la discriminación en sus múltiples formas, a la par que posean las capacidades para enfrentarlas y eliminarlas (Peiró-i-Gregori y Molina, 2012).

Pero nuevamente recurriendo a mi experiencia, el peso de crecer al alero de la educación monocultural, en un espacio que se construyó a sí mismo como homogéneo, dificulta sobremanera pensar más allá de los límites impuestos por este, puesto que aún cuando se disponga de información básica sobre la conformación cultural de un curso específico, estos datos pueden ser recibidos tal como los recibí yo en mi primera experiencia de práctica: anotándolos en una lista mental de extras que no lograba cuadrar con mi visión del trabajo que tenía que realizar.

Indagando un poco en lo que recuerdo de mis años de escolar y de estudiante universitaria puedo observar con claridad lo que significa un sistema educativo planteado monoculturalmente. Estudié en un colegio particular subvencionado de alta exigencia académica y bastante renombre en la comuna, en la periferia sur de la región Metropolitana,

y durante los trece años que asistí al establecimiento solo en la enseñanza media tuve, por primera y única vez, una compañera extranjera. Antes de eso la comunidad me parecía bastante homogénea, la migración no era un tema que me preocupara ni tampoco lo era la situación de los pueblos indígenas, sencillamente porque los consideraba bastante lejanos a mi realidad. Recuerdo que con mucha frecuencia se nos entregaban mensajes de tipo nacionalista, tanto en la rutina diaria a través de instancias como reunirnos en el gimnasio todos los lunes para cantar el himno frente a la bandera, la enseñanza de la historia como una compilación de nombres y hechos de grandes héroes nacionales y de vez en cuando comentarios de algunos docentes que nos instaban a ser “mejores patriotas” a raíz de situaciones cotidianas como partidos de fútbol, competencias deportivas, etc.

Años más tarde, ya en la universidad, el entorno continuaba pareciéndome homogéneo. Los años que pasé estudiando Licenciatura en Historia no ayudaron a deconstruir esa idea. No recuerdo haber participado entonces en cursos donde se abordase la diversidad cultural. En el caso de pedagogía, si bien la diversidad fue una temática presente en la formación generalmente a través de la discusión teórica de lo que esta implica, solo en un curso se nos entregaron estrategias y herramientas para la inclusión en el aula, aunque a nivel general, sin focalizar estas hacia la diversidad cultural.

Esta carencia de herramientas didácticas concretas para desarrollar la interculturalidad en el aula es especialmente notoria cuando nos alejamos del entorno relativamente homogéneo de la universidad, pues al momento de encontrarnos con la multiculturalidad cada vez mayor de las salas de clases de nuestro sistema escolar, dimensionamos hasta que punto esa carencia es perjudicial, no solo para nosotros en nuestro rol docente, sino que también para nuestros estudiantes y para el Chile más justo y equitativo que necesitamos con urgencia construir.

“Historia desde los bordes”: oportunidades y limitaciones de propuesta para propiciar la interculturalidad en el aula virtual

Con motivo de la emergencia sanitaria del Covid-19, en poco más de un año hemos sido testigos de la forzosa implementación de la educación remota y los tropiezos que las instituciones han tenido en el proceso de adaptarse a la misma, considerando las brechas tecnológicas entre los estudiantes, la dificultad que supone estudiar en casa, especialmente cuando solo se puede hacer uso de dispositivos y espacios compartidos, el desgaste que conllevan largas horas frente a una pantalla, entre otras. Por esto no pocos establecimientos han modificado sus horarios y frecuencia de evaluaciones; tal como sucedió en el que realicé mi segundo semestre de práctica, donde se determinó tener dos sesiones sincrónicas de una hora cronológica semana por medio, alternadas con semanas de trabajo asincrónico. Siendo docente en práctica de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, esto se tradujo en que en condiciones ideales contaría con solo cuatro horas sincrónicas al mes, sin considerar otros elementos en la calendarización: semanas dedicadas solo a evaluaciones y otras de receso académico.

A raíz de esto, mi compañera de práctica y yo nos enfrentamos al reto de abordar la unidad “Crisis, totalitarismo y guerra: desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX” de manera que lograra ser interesante para los estudiantes y diferente al ritmo de trabajo al que estaban acostumbrados, que permitiera generar instancias de diálogo, intercambio de opiniones y sentires y que además se ajustara lo mejor posible al escaso tiempo disponible, finalmente concretado en cinco sesiones sincrónicas.

Una de nuestras primeras decisiones fue desenfocar la mirada desde Chile, abordando los procesos y tensiones protagonizados por Europa buscando las voces de quienes los vivenciaron sin estar en el centro de ellos: niños, adolescentes, hombres y mujeres que fueron arrastrados a los conflictos por pertenecer a territorios coloniales de las potencias, dejando a un lado los triunfos y las derrotas de quienes han pasado a la historia por sus hazañas o bajezas. Con esto quisimos acercar los temas tratados a la cotidianidad de los estudiantes, que reflexionaran y empatizaran con las miradas individuales, el sufrimiento y los motivos de un otro que se encuentra lejano temporal y espacialmente.

El trabajo de la unidad se estructuró en torno a la reflexión sobre los conceptos de imperialismo y nacionalismo y la manera en que estos son claves para entender la primera mitad del siglo XX. En cada sesión se empleó una combinación de recursos audiovisuales en diferentes formatos incluyendo mapas, fotografías de época, testimonios escritos, canciones populares en el período, postales, videos y datos sobre la vida cotidiana, en presentaciones Power-Point cuya estética se inspiró intencionadamente en la del período para propiciar una inmersión en la historia, paralelamente la introducción de elementos como líneas de tiempo y secuencias de imágenes aportaron en la contextualización, situando los recursos en tiempos y lugares específicos, generalmente otorgando nombres y rostros a los temas estudiados.

La primera clase se centró en el paso del siglo XIX al XX, instalando el concepto de “paradigma” para reconocer continuidades y cambios en el período, instando a los estudiantes a que extendieran la aplicación del término hacia nuestro presente, enfatizando en el nacionalismo, imperialismo y colonialismo. A partir de la segunda sesión comenzó el abordaje testimonial de la unidad, en otras cuatro clases sincrónicas que trataron sobre los antecedentes de la Primera Guerra Mundial, el transcurso de la guerra, el período de entreguerras y finalmente la Segunda Guerra Mundial.

A mi parecer fue en la tercera sesión sincrónica cuando se logró concretar de mejor manera los objetivos de la propuesta. Para la clase utilizamos una presentación Power-Point titulada “Para cuando recibas mi carta...: La Gran Guerra en primera persona”, construida imitando la estética de las postales de principios del siglo XX. Después de la introducción del tema, una breve línea de tiempo contenía los hitos habitualmente considerados como los más importantes del desarrollo del conflicto, mostrando también el estallido de este a través de publicaciones realizadas por periódicos de la época. A continuación, una diapositiva presentaba cuatro cartas antiguas pertenecientes a distintos personajes, quienes contarían su versión de lo que significó vivir la guerra, ya sea participando directamente de ella u observándola. Cada uno de estos emisores tenía características particulares como nombre, edad, nacionalidad, lugar de residencia, datos familiares, entre otros, los cuales fueron explicados a los estudiantes para luego pedirles que en conjunto seleccionaran uno de los personajes, el cual seguiríamos durante la guerra.

Cada una de las cartas conducía a una historia de vida distinta, donde si bien el personaje en sí mismo era una invención nuestra, los testimonios eran auténticos, obtenidos de diarios de enfermeras en el frente, compilaciones postales de la época y archivos fotográficos. Así, la alternancia de testimonios escritos con retratos y mapas permitían conocer aspectos de la vida cotidiana de los personajes, al tiempo que los situaba geográfica y espacialmente. Se les pedía con frecuencia a los estudiantes que compartieran sus interpretaciones sobre imágenes de la presentación, así como también de recursos audiovisuales como canciones populares en la época, elementos de propaganda, los sonidos de una guerra, etc. La clase concluyó con las reflexiones de los presentes sobre las consecuencias que conlleva un conflicto de estas características y sus sentires respecto a la historia narrada.

El momento más destacable fue cuando uno de los estudiantes expresó que en una guerra se puede declarar ganador a un estado o alianza, pero que, para la población, sin importar su lugar en el conflicto, la victoria o derrota no cambia el sufrimiento y las pérdidas provocadas por el esfuerzo bélico.

En relación con los objetivos propuestos y con el interés que tenía en buscar maneras de propiciar el diálogo en aulas diversas a través de la enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como un ínfimo paso hacia lo que espero llegue en un futuro a ser una educación verdaderamente intercultural, es que afirmo que, en una escala muy reducida, logramos acercarnos a ella. Llegado este punto, las últimas entradas de mi diario de campo, correspondientes a junio y julio del 2021 cuentan con la presencia de los códigos asignados a una educación intercultural, que por supuesto Walsh (2010) calificaría como funcional. A modo de ejemplo, *“escuchamos sus reflexiones en torno a temas complejos como el nacionalismo, el imperialismo, la discriminación, la guerra y el genocidio (...) sus interpretaciones de distintas fotografías asociadas a estos conceptos y procesos, donde cada uno las interpreta con base en su propia subjetividad. No obstante, era posible identificar reflexiones similares”* da cuenta de que efectivamente hay un intento por propiciar un diálogo e intercambio al interior del curso, entre miembros de distintas culturas de origen; también la disposición a contrastar las interpretaciones personales sobre recursos audiovisuales podría ser una prueba de que la intención no era evitar el conflicto cultural, al contrario, era dialogar

en torno a la multiplicidad de visiones y sus particularidades, a fin de conocer lo que piensan los demás y en conjunto idear una respuesta común. Quizás lo más notable ocurre en relación con el código de enseñanza de valores, pues estos no fueron agregados como un extra al desarrollo de la unidad, sino que articularon la misma, aun cuando si pensamos en el marco general que es el programa de la asignatura, esta instancia corresponde tan solo a un pequeño experimento anexado al currículum monocultural.

Si bien es posible calificar con mayor o menor éxito la propuesta de implementación “Historia desde los bordes” en cuanto a su potencial para propiciar la interculturalidad en el aula, resulta preocupante que las habilidades conceptuales y herramientas didácticas empleadas con ese fin provienen, especialmente en el caso de las últimas, de la movilización de recursos que adquirí fuera de los márgenes de la formación docente otorgada por la universidad. Al respecto, es notoria la escasez de cursos dedicados específicamente a la preparación que los futuros profesores debemos recibir para trabajar adecuadamente en aulas multiculturales y aún más deficiente si nuestro objetivo es a largo plazo construir una educación basada en la interculturalidad.

En mi formación pedagógica solo dos de los trece cursos que componen la malla curricular se enfocaron en reflexiones sobre la diversidad, uno de ellos obligatorio y otro de carácter electivo, principalmente a través de discusiones teóricas sobre los alcances del concepto en distintos ámbitos, pero con la ausencia de orientaciones prácticas referentes a estrategias y herramientas didácticas cuyo uso favorecería la inclusión. De este modo, me inclino a pensar que apenas se desarrollan habilidades conceptuales que permitan pensar en una educación intercultural, por la sencilla razón de que la monoculturalidad se posiciona como una venda que nos impide concebir maneras de desarrollar otros modelos de educación diferentes a los que estamos acostumbrados, y cuyo sesgo no comienza a romperse hasta que, nuevamente de manera individual, nos vemos enfrentados a una situación de diversidad cultural que coloca en tela de juicio nuestras preconcepciones y competencias. Y dado que la reflexión necesaria como primer paso para la interculturalidad es solo un atisbo en la formación docente, aún más escasas son las herramientas didácticas requeridas para

ella; su desarrollo no parece pertinente cuando los cuestionamientos a la monoculturalidad no han sucedido en nosotros.

Retomando la propuesta pedagógica de “Historia desde los bordes” debo decir que especialmente útiles para la conformación e implementación de esta fueron los cursos sobre Historia Cultural e Historia Social tomados mientras me encontraba en la Licenciatura en Historia, también los conocimientos mínimos de algunos idiomas extranjeros que adquirí a través de asignaturas extracurriculares en el mismo período, ambas elecciones realizadas por interés personal, cuando todavía no pensaba en seguir el camino de la pedagogía.

Si bien valoro positivamente la utilidad que encontré en estas herramientas, es preocupante que producto de la falta de directrices y la deficiencia de la formación docente en temas como la inclusión de estudiantes extranjeros, muchos profesores, tal como ocurrió en mi caso, tengan que recurrir exclusivamente a conocimientos que obtuvieron en otros ámbitos y buscar la manera de movilizarlos individualmente para dar una solución provisoria a un tema tan urgente.

A raíz de esta situación se producen también las principales limitaciones para el desarrollo de propuestas como la de nuestra práctica, pensando tanto en aulas virtuales como en otros contextos. En primer lugar, el diálogo que se desarrolla no ocurre de manera fluida ni permitiendo el reconocimiento del otro producto de las dificultades técnicas derivadas de las tecnologías y la incapacidad de estar presencialmente en la misma sala, por lo que resulta imposible aventurar como se llevaría a cabo en una situación de normalidad tal como la conocíamos antes de la pandemia. En segundo lugar, la variedad de recursos empleados y la intencionalidad con la que fueron ordenados en la construcción del material implica idealmente el conocimiento previo de una gran variedad de fuentes sobre el tema a tratar, o en su defecto mucho tiempo destinado a la investigación y recolección de estas y a la creación de recursos específicos para trabajar con cada grupo de estudiantes; por lo mismo, sostengo que solo fue posible probar esta estrategia porque además de trabajar como dupla, implementábamos en un solo curso y apenas dos horas sincrónicas cada quince días. ¿Sería posible realizar este trabajo habitualmente en las condiciones reales que experimentan los docentes? La respuesta probable es no.

Y, en tercer lugar, planificar e implementar en la unidad “Crisis, totalitarismo y guerra: desafíos para Chile y el mundo a inicios del siglo XX” supuso menor complejidad por tratarse de un tema que fácilmente puede desprenderse de la mirada nacionalista, por no tratar exclusivamente de la historia de nuestro país. En ese sentido es importante cuestionar si es realizable este tipo de enfoques cuando el currículum nos exige abordar procesos como la conformación de Chile como Estado-Nación u otros temas similares. Reiterando lo expresado por Ortega y Mínguez (1997), para concretar los objetivos de la educación de tipo intercultural es necesario que exista un compromiso que involucre a la totalidad de la institución escolar, si no es posible aún que aglutine a la sociedad en conjunto, y que la formación de los futuros docentes sea modificada acorde al objetivo de alcanzar la interculturalidad, para lo que se requiere el desarrollo de competencias ético-morales y reflexiones profundas sobre los propios valores.

Como profesores fuimos educados desde y para la monoculturalidad (Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014) y tomará tiempo, esfuerzo y probablemente mucha presión social desde las culturas subalternas para que esto cambie.

Conclusiones

A través del análisis de mis prácticas pedagógicas y la experiencia que he adquirido siendo estudiante, he intentado dar cuenta de lo urgente que es desarrollar una educación inclusiva para la diversidad cultural. A la vez, la revisión de mis preconcepciones, errores y aciertos ejemplifican lo complejo que es pensar en la interculturalidad cuando la educación que hemos recibido invisibiliza la misma, las políticas educativas resultan escasas e insuficientes y la formación pedagógica presenta grandes falencias al momento de entregarnos herramientas para abordar la diversidad cultural en las aulas. Por lo mismo, mi intención es que este estudio sea de utilidad para que cada persona que lo lea pueda comenzar o profundizar su propia reflexión sobre el tema; además de evaluar la propuesta de trabajo planteada en estas páginas, recordando que la Historia no se limita a un recuento de nombres, fechas y hechos (aunque muchas veces así la hallamos recibido en nuestra etapa escolar), sino que es también un ejercicio para la imaginación y una oportunidad para desarrollar la empatía.

Por otra parte, no es suficiente realizar modificaciones menores e integrar la diversidad cultural en nuestro sistema educativo. Si tenemos por objetivo el desarrollo de una nueva educación pensada para la interculturalidad necesitamos que las transformaciones sean profundas, colectivas y democráticas; no limitadas a lo educativo, sino a nivel general, considerando las diferentes estructuras que sostienen la dominación de una cultura por sobre las otras.

El actual proceso constituyente, único en nuestra historia como país, nos permite discutir sobre el Chile que queremos construir a largo plazo, ya no persiguiendo siempre una quimera, sino como parte de una posibilidad real de cambio. Al respecto, considero que la meta final debe ser sentar las bases para un país justo, equitativo, que nos pertenezca a todos, y dentro de esa justicia se encuentra también el respeto a la diversidad cultural, entendiéndonos y relacionándonos como iguales. Un primer paso para llegar a ello está en la reflexión sobre las maneras en que se produce la dominación, atendiendo a los discursos explícitos e implícitos que vemos replicados a diario y de los que muchas veces no somos conscientes, como expliqué a lo largo de este texto, por haber sido formados en el marco de un sistema pensado desde y para la monoculturalidad; asimismo, cada individuo tiene la

responsabilidad de llevar a cabo su propio proceso de cuestionamiento, preguntándose, por ejemplo, cuál es el lugar que ha ocupado en esta dominación cultural y de que manera ha aportado a la misma. La interculturalidad no solo compete a los docentes y otros miembros de las instituciones educativas, sino que a la totalidad de la población que habita este territorio.

Es lamentable que, ante la insuficiencia de las políticas para la inclusión de la diversidad cultural, los docentes tengamos que actuar sin lineamientos claros, en medio de discursos contradictorios y orientados solo por el criterio individual, movilizándolo habilidades conceptuales y herramientas didácticas que adquirimos en distintos ámbitos de nuestras vidas para compensar la deficiencia de la formación pedagógica en esta materia. Sin embargo, aun cuando grandes son las dificultades para propiciar en estas condiciones la interculturalidad en aulas diversas, estos esfuerzos deben continuar. Mientras el sistema avanza lentamente, las pequeñas acciones que realicemos dentro y fuera del contexto escolar pueden marcar una diferencia en nuestros estudiantes y su manera de entender la diversidad en todas sus formas.

Bibliografía

- Alavez Ruíz, A. (2014). Interculturalidad: concepto, alcances y derecho. *México: Cámara de Diputados*.
- Arias, I. (2017). Desarrollo e Implementación de Herramientas Didácticas en las Áreas de Gestión y Procesos del Programa Ingeniería Industrial de la Universidad Santo Tomás con Enfoque de Tecnologías de Gestión de Producción. *Trabajo de grado*. Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia, 97.
- Barrios-Valenzuela, L. A., & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y educadores*, 17(3), 405-426.
- Constitución Política de la República de Chile [Const.] (1980) Artículo 5. Capítulo I, Decreto Supremo N° 1.150
- Departamento de Extranjería y Migración (2021). *Estadísticas migratorias*. Recuperado el 22 de julio de 2021 en <https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>
- División de Educación General Ministerio de Educación (2020). Biblioteca Migrante. Guía que desarrolla los contenidos a la base del Programa Biblioteca Migrante.
- Escámez, J. (s.f) Educación Intercultural.
- Fiorucci, M. (2015). La scuola e la prospettiva interculturale. The school and the Intercultural perspective. *Pedagogia oggi*, 2(2015), 77-90.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. Distribución regional y comunal. Síntesis de Resultados.
- Leiva, V. A. L., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., ... & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 157.
- Ley 20845. (29 de mayo de 2015). Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Ministerio de Educación (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo N° 12. Santiago, Chile.
- Muñoz Sedano, A. (2016). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural.
- Olate, M. L. M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis. Revista Latinoamericana*, (49).
- Olivencia, J. J. L. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-14.
- Ortega Ruíz, P., & Mínguez Vallejos, R. (1997). El reto de la educación intercultural. *Teoría Educativa*, 9, 41-53.
- Pastor Armendariz, R. P. (2019). Herramientas didácticas orientadas al estudiante y el rendimiento académico.
- Peiró-i-Gregori, S., & Molina, G. M. (2012). La interculturalidad en la educación: Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria: revista Castellano-Manchega de ciencias sociales*, (13), 127-139.
- Poblete, R., & Galaz, C. (s.f). Políticas educativas y migración en Chile: el largo camino hacia la inclusión.
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno)*, (37), 285-300.
- Rico-Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos.
- Servicio Jesuita a Migrantes (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Informe n°2.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- _____ (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152.

_____ (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.