



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**SIGNIFICADOS QUE OTORGA EL PROFESORADO A LAS PRÁCTICAS
INTERCULTURALES EN UN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO DE LA
COMUNA DE MAIPÚ**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención Currículo y
Comunidad Educativa**

Felipe Ibarra Bravo

**Director(a):
Claudio Millacura Salas**

Esta investigación ha sido financiada por ANID (Agenda Nacional de Investigación y Desarrollo) – Subdirección de Capital Humano/Magíster para Profesionales de la Educación/2021 – Folio 50210118

Santiago de Chile, año 2023

Resumen

La educación intercultural ha tomado fuerza en el último tiempo en nuestro país. Es por ello que los distintos establecimientos educativos deben situarse en esta realidad y comenzar a aplicar prácticas interculturales en pos de una efectiva inclusión. Siguiendo esta línea, el siguiente proyecto de tesis tiene por objetivo, mediante el análisis de contenido y una metodología cualitativa, analizar los significados que el profesorado otorga a las prácticas de interculturalidad en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú. Esto permitirá comparar y analizar las diferentes nociones que prevalecen por parte del cuerpo docente en relación de una escuela respecto a este concepto. Conjunto con lo anterior, se espera generar posibilidades de estudio respecto a esta temática y así comprender el fenómeno de la interculturalidad desde una nueva perspectiva, la cual pueda abrir nuevas preguntas para futuras investigaciones y nuevos desafíos para poner en práctica en las escuelas con el fin de ser un aporte al constructo de una educación intercultural.

Palabras Clave: Interculturalidad, prácticas interculturales, significados, educación básica.

Agradecimientos

A mi familia, a Paloma, a mis amigos y amigas, a los y las docentes que formaron parte de esta investigación, al profesor Claudio Millacura... Muchas gracias.

Índice de Contenidos

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO II: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
OBJETIVOS	7
Objetivo general:.....	7
Objetivos específicos:	7
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	8
Nociones sobre interculturalidad	8
Interculturalidad y educación.....	13
¿Qué se entiende por práctica intercultural?	18
Políticas educativas interculturales en Chile	21
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO	31
Alcance de estudio.....	31
Diseño de estudio	32
Muestreo	32
Técnicas de producción de datos.....	35
Validez y credibilidad	43
Aspectos éticos	43
Análisis de datos	44
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS	46
Categorías emergentes.....	48
Categoría I: Significados sobre interculturalidad.....	48
Categoría II: Interculturalidad y currículum	51
Categoría III: Derecho a la educación intercultural	56
Categoría IV: Vinculación con la escuela.....	62
Análisis de las categorías	67
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	75

REFERENCIAS:.....	81
ANEXOS:	90
Anexo 1: Consentimiento informado	90
Anexo 2: Transcripciones de entrevistas	93

Índice de Tablas

1. Tabla. Diferenciación entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.....	12
2. Tabla. Ejes claves de las Bases Curriculares de “Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales”	23
3. Tabla. Resumen de participantes de la investigación	34
4. Tabla. Observación de criterios interculturales	39
5. Tabla. Categorías y subcategorías emergentes	46

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Una de las diversas inclinaciones que se han sostenido en el debate sobre políticas educativas en el último tiempo en la región latinoamericana es la vinculación que tienen estas con el reconocimiento hacia las propias identidades que se reúnen en el espacio escolar y que afectan, cuando no existe tal reconocimiento, en la experiencia educativa de los y las estudiantes, en sus aprendizajes y en su convivencia con los demás (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas¹ [CPEIP], 2018²). Tales políticas tienen su base en dar respuestas a la diversidad cultural y étnica que se presenta en América Latina, donde, además de la población autóctona³ y mestiza que convive en cada territorio, hay que considerar a los más de 100 millones de personas afrodescendientes en la zona. Por su parte, también hay que sumar a esta heterogeneidad, a la población que se moviliza y migra dentro del mismo espacio continental hacia otras ciudades y otros países vecinos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura⁴ [UNESCO], 2012).

Hechas las consideraciones anteriores, cabe destacar que, en este contexto de pluralidad cultural, la educación cumple un rol importante al considerarse un aparato emancipador y transformador de la sociedad, pues esta debiese apoyar a la edificación de un Estado que se pueda considerar intercultural para el bienestar de la comunidad. En ese sentido, la formación en la etapa escolar presenta grandes desafíos, como lo es, por ejemplo, el desarmar los preceptos occidentales que nos rigen hasta el día de hoy (Lázaro et al., 2022).

¹ Desde ahora, CPEIP.

² Trabajo realizado por la Unidad Técnica de Inclusión del CPEIP en conjunto con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO en base a las propias prácticas pedagógicas que se presentan dentro de las comunidades educativas.

³ UNESCO (2012) señala que en Chile la población indígena se ve reflejada entre un 5% y un 10% respecto a la población total del país.

⁴ Desde ahora, UNESCO.

Realizada la observación anterior, pareciera que el cumplimiento del rol educacional entraría en tensión con el contexto del sistema actual, visto que aún podemos hablar de la colonialidad⁵ presente en las escuelas, ya que sus bases están centradas en el eurocentrismo (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014). De la mano de lo anterior y en relación con el esquema⁶ propuesto por Giménez (2003) y sus modelos sociopolíticos ante la diversidad cultural, podemos decir que, en nuestras escuelas, solo hemos logrado alcanzar una inclusión aparente en términos interculturales porque esta ha sido tratada desde un paradigma altamente homogeneizado en sus prácticas, acarreado como consecuencia la asimilación de las culturas indígenas por la cultura hegemónica dominante.

En el caso particular de Chile, la situación es similar al contexto del resto de Latinoamérica. La falta de políticas gubernamentales que guíen al constructo de una escuela intercultural tiene como consecuencia el no poder entregar soluciones concretas a la ascendente diversidad presente en los distintos centros educacionales. Como resultado de aquello, se continúan perpetuando los principios e ideas de la cultura hegemónica, lo que implica la imposibilidad de generar igualdad (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Tal como lo plantea Walsh (2014), existe una clara diferencia en el discurso de agentes educativos y la política del Estado, sobre elementos como interculturalidad, democratización y modernización, siendo la interculturalidad en la actualidad una respuesta a la globalización.

De acuerdo con los razonamientos que se han revisado hasta el momento, y en vinculación con esta investigación es que se pretende comprender, desde un enfoque teórico-metodológico cualitativo, las interpretaciones que el profesorado le da a sus prácticas interculturales, tomando en consideración las propias voces de

⁵ Respecto a la temática de colonialidad se recomienda leer a Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2006, 2010, 2014, 2019)

⁶ Esquema 2 “Hacia una tipología de Modelos Sociopolíticos ante la Diversidad Cultural” dentro del texto “Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad” de Giménez (2003).

quienes son parte del fenómeno. En definitiva, la relevancia y el aporte de este trabajo radica, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Vasilachis de Gialdino (2006), en comprender el contexto en que se desarrolla el fenómeno, las perspectivas subjetivas, las experiencias y las propias nociones de los y las docentes.

Para dar continuidad a la presente investigación, en el siguiente capítulo se presenta el problema de esta misma y los objetivos generales y específicos que persiguen este trabajo.

CAPÍTULO II: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La Convención sobre los Derechos del Niño (1990), en el Artículo 28, indica que los Estados deben asegurar el derecho a la educación en igualdad de condiciones. Esto procurando que todos y todas tengan acceso a ella. Además, en su Artículo 29, se indica que la misma educación debe inculcar el respeto por la identidad cultural de los niños y niñas.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia⁷ [UNICEF] (2021) sistematiza la información acerca de la Educación Intercultural Bilingüe⁸ (EIB) en América Latina y el Caribe. En relación con esta, plantea que, a partir del año 2000, 17 países de América Latina y el Caribe comenzaron a implementar la EIB, los cuales han tenido avances diferenciados. Según la entidad, la mayoría de las iniciativas en la materia han surgido de las comunidades indígenas y la sociedad civil.

De acuerdo al contexto macro en que se realiza este estudio, podemos mencionar, por ejemplo, la Ley General de Educación^{9 10} (LGE), la cual fue promulgada en el año 2009. En ella, se establecen una serie de principios en los cuales se basa la ley. Uno de ellos es el de la interculturalidad. Por ende, se garantiza que: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (p.1). Otro de los principios que se incluyen es el de diversidad, en el cual se establece que el sistema tiene por obligación promover y respetar la diversidad cultural.

A partir de lo señalado anteriormente, nace el interés investigativo en relación a la temática de prácticas interculturales, estableciendo como propósito realizar una

⁷ Desde ahora, UNICEF.

⁸ Desde ahora, EIB.

⁹ Desde ahora, LGE.

¹⁰ Ley 20370. Esta norma fue refundida por Decreto con Fuerza de Ley el año 2010.

investigación que permita analizar los significados que otorga el profesorado hacia este tipo de prácticas.

El Ministerio de Educación^{11 12} [MINEDUC] (s.f) enuncia que ha asumido la educación intercultural como un compromiso, en el cual se busca entregar una educación de calidad a todos los niños y niñas del país. Para ello, dispone incluir la cultura, lengua, cosmovisiones, etc. en las políticas educativas. Esto se materializa en la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual nace en el año 1996 (Gutiérrez, 2020) y, hasta hace poco, está en periodo de diseño y aplicación de las Bases Curriculares redactadas por el Ministerio.

Por otro lado, además de los pueblos indígenas, MINEDUC (2022) menciona la llegada masiva de estudiantes extranjeros como un desafío en cuanto a Derechos Humanos y respuesta a la diversidad del sistema educativo. Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), al 2021, residen en Chile un total de 1.482.390 personas extranjeras, de las cuales, la mayoría proviene de Venezuela, Perú, Haití, Colombia y Bolivia.

En cuanto a esto, MINEDUC (2022) también indica que, entre los años 2017 y 2021, ha habido un aumento porcentual de un 157% de estudiantes extranjeros/as matriculados/as en el sistema educacional. Algunas de las brechas que enfrentan los establecimientos educativos para trabajar con estudiantes migrantes que menciona el Ministerio son la dificultad para aplicar enfoques de inclusión o interculturalidad por parte de la política y las y los profesionales, el uso de herramientas pedagógicas para la valoración de la diversidad, la ausencia de apoyo para estudiantes migrantes y sus familias y la falta de actualización de normativas relativas a la temática.

¹¹ Desde ahora, MINEDUC.

¹² El Ministerio de Educación presenta un Portal de Educación Intercultural en sus medios digitales: <https://peib.mineduc.cl/institucionalidad/>

En ese sentido cobra relevancia lo planteado por Poblete (2019), quien señala que la Educación Intercultural Bilingüe ha recibido una variedad de críticas puesto que mayoritariamente posee un enfoque asimilacionista, lo que se traduce a que tiende a recalcar los elementos folclóricos de las diversas culturas como lo son la danza o la comida, dejando de lado así lo relacionado a su cultura, su política o su autodeterminación.

Adentrándonos en lo particular de esta investigación, el establecimiento¹³ en donde se desarrollará el estudio es un colegio municipal de Enseñanza Básica perteneciente a la Región Metropolitana, específicamente a la comuna de Maipú. Además, señalar que la escuela cuenta con un sello distintivo de interculturalidad¹⁴. En este punto, cabe cuestionarnos la implicancia de este sello, a la vez, el cómo se traduce en las acciones e ideas que tiene el profesorado sobre sus propias prácticas interculturales dentro de este contexto educativo.

Tomando en cuenta los párrafos anteriores, la pregunta de investigación que guiará el proyecto de tesis es la siguiente: **¿Cuáles son los significados que otorga el profesorado de un establecimiento educativo de la comuna de Maipú a las prácticas interculturales?**

¹³ En el apartado del Muestreo (capítulo IV), se entrega una caracterización más profunda del establecimiento en cuestión.

¹⁴ El Ministerio de Educación (2015) señala que los sellos educativos “son los elementos que caracterizan, sintetizan y reflejan la propuesta formativa y educativa que una comunidad quiere desarrollar. Son los elementos que le otorgan identidad a la escuela/liceo, que la hacen singular y distinta a otros proyectos educativos” (p. 31).

OBJETIVOS

Objetivo general:

Comprender los significados que el profesorado de educación básica otorga a las prácticas de interculturalidad en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú.

Objetivos específicos:

1. Conocer las experiencias del profesorado de educación básica sobre las prácticas interculturales en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú.
2. Analizar los significados del profesorado de educación básica sobre las prácticas interculturales que se desarrollan en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú.
3. Describir las prácticas interculturales que se evidencian en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú.

Ya conocido el problema de investigación y los objetivos, tanto el general como los específicos, que se pretenden cumplir en el presente trabajo, se da paso al siguiente capítulo, el cual da cuenta del marco teórico que sustenta esta tesis de grado.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

Con el fin de entregar sustento al análisis y como soporte para el presente proyecto investigativo, el siguiente marco teórico tiene como puntos claves las nociones que se poseen sobre interculturalidad, haciendo énfasis también a la diferencia que existe con los conceptos de multiculturalidad y pluriculturalidad; al mismo tiempo, otro factor clave dentro de este trabajo es el comprender el vínculo que existe entre interculturalidad y educación; es conveniente también, para efectos de la investigación, asimilar lo que se entiende por prácticas interculturales dentro del ámbito educativo; por último, en el cierre de este marco, se dan a conocer algunas políticas interculturales presentes en Chile.

Nociones sobre interculturalidad

Según el Diccionario de la Lengua Española (DLE), en su última actualización correspondiente al año 2022, se define a la interculturalidad como la relación que existe entre culturas. De acuerdo a UNESCO (2005), la interculturalidad hace referencia a la existencia de una interacción igualitaria de diferentes culturas y a la oportunidad de crear expresiones culturales pensadas en la comunidad, fortaleciendo así el diálogo y el respeto mutuo entre los pueblos. Por otra parte, López (2009), señala que, para definir interculturalidad, no solo basta con hablar acerca de las relaciones entre diversas culturas, sino que esta debe considerar un reconocimiento de aquellas culturas, es decir, dentro de la estructura y matriz colonial, la relación entre las culturas está caracterizada por el conflicto. Puesto que, en esta estructura de poder, están presente fenómenos como las relaciones de clase y la opresión cultural.

De la misma forma, es preciso señalar la propia noción que establece el MINEDUC (2018¹⁵) sobre la interculturalidad, indicando que esta es:

un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. (p.19)

Además, el mismo MINEDUC (2018), agrega que la interculturalidad abre las puertas a la producción de nuevos modos de convivir en una sociedad sin discriminación hacia el origen o la nacionalidad de las personas. Para cumplir con dicho objetivo, se debe potenciar un diálogo simétrico que valore y reconozca la heterogeneidad lingüística y cultural que subyace en cada territorio. Finalmente, se enfatiza en la idea de que, para que se logre esta interculturalidad, es necesario valorar los saberes de los pueblos originarios como desafíos para nuestra forma de ver el mundo, los cuales salvaguarden tanto los derechos individuales como los colectivos.

Desde una perspectiva antropológica, la interculturalidad posee un carácter descriptivo y es utilizado como un instrumento de análisis. Del mismo modo, es definida como el cúmulo de las relaciones e interrelaciones que se organizan dentro de una sociedad determinada en cuanto a temas culturales, étnicos, religiosos, lingüísticos y/o de nacionalidad. A la vez, se señala que la interculturalidad da a entender la tensión existente entre los grupos minoritarios con los mayoritarios, lo que demuestra y representa una relación asimétrica entre las dos partes. Generalmente estas asimetrías son vinculadas y visualizadas en torno al orden

¹⁵ Política Nacional de Estudiantes extranjeros 2018-2022.

sociopolítico implantado, las que de algún modo suelen invisibilizar las diferencias y estigmatizar al que no pertenece a la cultura hegemónica (Dietz, 2017).

Cabe agregar en este punto lo planteado por Walsh (2008), quien, para aclarar las ideas con respecto a la interculturalidad, hace una diferenciación entre este término y los significados de multiculturalidad y pluriculturalidad, los cuales, muchas veces, se tienden a categorizar como sinónimos, pero que, en realidad, poseen diferencias semánticas.

Por un lado, según la misma autora, la multiculturalidad tiene su procedencia en países occidentales y esta es referida a un conjunto de culturas particulares que no tienen relación entre ellas y que se enmarcan dentro de un contexto en donde coexiste una cultura imperante, es decir, a la multiplicidad de culturas al interior de un determinado espacio. A la vez, deja a un costado la relación que pudiese existir entre los diferentes grupos que componen la sociedad y se desentiende también de la existencia de una desigualdad social. En esas realidades sociales la multiculturalidad se debe entender como un “relativismo cultural” (Walsh, 2005, p. 5), pues las culturas que conviven en un espacio no necesariamente tienen una relación, sino más bien se encuentran separadas, incluso segregadas. Por tal razón, el concepto de multiculturalidad tiene una carga semántica más bien descriptiva, pues se refiere solo a la existencia de distintas culturas dentro de un espacio, que, en la realidad, están separados, segregados o rivalizados. Se desprende de esta carencia de relación entre las culturas que componen un territorio, desigualdades e inequidades sociales, ya que la falta de convivencia no permite a algunas culturas tener las mismas oportunidades que otras, excluyéndolas de una participación social activa y generando privilegios de unos a costa de otros.

Por otro lado, la pluriculturalidad, la cual su terminología es mayormente utilizada en América del Sur, es definida en su forma más tradicional como la coexistencia de diversas culturas en un mismo territorio, pero sin una mayor profundidad en sus interrelaciones. En ese sentido, Walsh (2008), entrega como

ejemplo a la región sudamericana, la cual en su espacio territorial conviven negros, indígenas, blancos y mestizos, reflejando así la realidad de la región. A diferencia de la multiculturalidad, “la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional” (Walsh, 2005, p. 5), otorgándole algún grado en la dimensión relacional. Si bien en la plurinacionalidad existe una convivencia entre las culturas que componen un territorio, pues, por lo general, existe un pasado común, esta convivencia no se refleja en una interacción igualitaria entre dichas culturas ni persiguen una transformación social y política que las permita alcanzar mayores grados de inclusión e igualdad.

Por último, para referirse a la interculturalidad, y para distinguir la diferencia con los dos conceptos anteriores, esta es definida como “un algo” que aún no existe, como un elemento que aún se está construyendo y, por consiguiente, mucho más complejo que los dos términos anteriores. Esto tiene que ver con que, para que la interculturalidad se haga real, debe existir un cambio estructural en nuestra sociedad, ya que no solo tiene vinculación con la consideración y respeto hacia las diversas culturas que componen un espacio común, sino que con la transformación social y política del colectivo humano “en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (Walsh, 2005, p. 6), en su afiliación con los demás y con la naturaleza. La interculturalidad asume las diferencias sociales, políticas, económicas y de poder que se dan entre las culturas que no permiten que los sujetos puedan manifestar su identidad a plenitud y en igualdad. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es un proceso de intercambio, no solo en el nivel de relaciones humanas, sino un intercambio de saberes, prácticas, conocimientos, entre otros. A la vez, conforme lo escrito por la misma autora, es imperante el cambio de paradigma del ser humano en cuanto a su relación con los saberes, con la cosmología, con la memoria, con la espiritualidad.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se presenta la siguiente tabla, la cual resume la diferenciación entre los conceptos anteriores propuestos por Walsh:

1. Tabla. Diferenciación entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.

Interculturalidad	Multiculturalidad	Pluriculturalidad
<ul style="list-style-type: none"> • Elemento aún en construcción. • Búsqueda de la transformación social y política del colectivo humano. • Asume las diferencias sociales, políticas y económicas presentes. • Intercambio de saberes, prácticas y conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de culturas que no tienen relación entre ellas dentro de un contexto con una cultura imperante. • Se desentiende de la idea de una desigualdad social. • Las culturas que comparten un mismo espacio no necesariamente se relacionan, más bien se segregan. • Culturas excluidas de una participación social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coexistencia de diversas culturas en un mismo territorio sin una mayor profundidad en sus interrelaciones. • No implica una interacción igualitaria entre culturas. • No persigue una transformación social y política. • No consigue mayor grado de inclusión e igualdad.

Fuente: Creación propia a partir de los conceptos de Walsh (2005,2008).

Siguiendo esta misma línea ideológica, Tubino (2002) da a entender que, para que la sociedad siga el camino hacia lo intercultural, se debe fomentar el diálogo entre las diversas culturas y, a la vez, el respeto mutuo entre ellas. Pero, para que tales acciones se lleven a cabo, se deben poner en marcha políticas públicas que garanticen una disminución de la asimetría económica y social que se desarrolla hoy en día. En ese sentido, el autor indica que la interculturalidad es una “utopía realizable” (p. 24). Que es algo que aún no se lleva a cabo, pero estamos ad portas de que sea una realidad si es que se profundiza un desarrollo democrático en toda la sociedad. Bajo esta misma premisa, Walsh (2008) indica que es necesario un cambio riguroso y enérgico de las estructuras y las relaciones sociales que mantienen los unos con los otros. Si no se produce tal transformación drástica, “la interculturalidad se mantiene solo en el plano funcional e individual, sin afectar en mayor medida la colonialidad de la estructuración social” (p. 11). Por tanto, enfatizando nuevamente la idea anterior, sin una transición hacia una sociedad efectivamente intercultural donde no se ataque al orden institucional imperante, se mantendría aún el hecho de que una cultura se imponga sobre las otras y permanecería la estructura colonial del Estado.

Interculturalidad y educación

En Latinoamérica, el concepto de interculturalidad, según Ajagán (2017), está históricamente ligado justamente a la educación, específicamente, a la escolaridad indígena, es por esto que este término tiende a asociarse a la etnicidad. Una situación muy parecida sucede cuando se habla de interculturalidad en la educación chilena. Riedemann (2008) indica que, si bien existen autores que quieren reivindicar esta condición (entendiendo la interculturalidad para todos y todas quienes participen del sistema educativo, lo cual se puede generalizar hacia toda persona que se sienta perteneciente a nuestro país), desde las nociones que subyacen de la política estatal, lo intercultural es sinónimo de educación para indígenas.

En este contexto, toma relevancia lo planteado por Bekerman (2020), quien señala que las concepciones sobre etnicidad dejan de lado la diversidad social que se debiese considerar al hablar de cultura y, del mismo modo, da cuenta que los problemas que rodean a la educación intercultural tienen un estrecho vínculo con la epistemología normativa de la identidad y la cultura. En relación a esto último, no es lo más idóneo proponer la noción de interculturalidad solamente del punto de vista de la etnicidad. Sobre la base de los planteamientos anteriores, es prudente citar a Giménez (2003), quien da a entender que en los centros educativos existe una inclusión aparente, esto debido al modelo de homogeneización que nos rige, en ese sentido, la asimilación y la fusión cultural establecen que las escuelas no logran ser interculturales, para cumplir con este fin dentro de estos espacios se debiese aceptar la diversidad cultural como algo positivo. En definitiva, el objetivo de la interculturalidad, vinculándola a la educación, según Walsh (2005), es fomentar procesos que ayuden a construir sociedades más justas, equitativas, diversas y donde se viva, verdaderamente, la democracia.

Para Moya, en López (2009), la interculturalidad debiese promover una igualdad en los vínculos sociales que sostienen las personas dentro de un mismo territorio, a la vez, debiese procurar que se establezca una democracia social y cultural que favorezca y dé paso a una transformación de las estructuras vigentes que generan inequidad y exclusión. En concordancia a este punto de vista, es que Moya, al vincular la interculturalidad con la educación, señala que esta debe situarse “en el ámbito de los derechos colectivos e individuales y los derechos interculturales deben ser ejercidos en función del buen vivir colectivo, desde los parámetros de calidad socialmente construidos y socialmente pertinentes.” (p. 49). En ese sentido, la educación intercultural debe velar por las buenas relaciones sociales que se puedan llegar a establecer en el espacio educativo, con el fundamento de que se actúe en base a una democracia social, la cual dé cuenta de las demandas de los pueblos que constituyen este espacio.

Por tales razones, es importante el rol que cumple la educación, puesto que, según Jiménez (2014), de la escuela dependerá la manera con la que encaren los desafíos de integrar a su comunidad a estudiantes pertenecientes a culturas inmigrantes. Por lo tanto, la responsabilidad del éxito o el fracaso de los propios alumnos y alumnas dentro del sistema educativo radica en la gestión que se realice por parte del colegio en torno a la diversidad cultural y de “los principios y valores educativos que impregnen sus prácticas pedagógicas” (p. 411). De esta forma, según el mismo autor, una escuela que base sus prácticas en la interculturalidad se centrará en el reconocimiento de las distintas realidades culturales y pondrá énfasis, también, en la búsqueda de la transformación de la inequidad prevaleciente en el entorno educativo.

Según Stefoni et al. (2016), hay ámbitos en los cuales se debe poner atención para abordar la educación desde una perspectiva intercultural. Estos son realizar acciones políticas que vayan en función de disminuir las desigualdades sociales (ya que, según el artículo, no se pueden focalizar las acciones equitativas solo en el ámbito educativo sin hacerse cargo del entorno social). También, se menciona la necesidad de una propuesta didáctica que incluya los saberes de diversas culturas. Según las autoras, actualmente, en las escuelas ha ingresado un número creciente de estudiantes inmigrantes, por lo que las/os profesionales y directivos han tenido que pensar en nuevas estrategias que permitan dar respuesta a este nuevo escenario. Dichas acciones han sido implementadas considerando la ausencia de una política generalizada. En este sentido, dicha política es un desafío para el futuro de la educación.

En cuanto al currículum, Beniscelli (2013) lo define como un territorio de la identidad y un proyecto político educativo (p.118), por ende, a través de este, el poder busca colonizar. La autora realiza una revisión de la representación de indígenas y suramericanos en los textos escolares de los años 1970 al 1980 de Educación Básica, específicamente de Ciencias Sociales. Dicho ejercicio es relevante para este estudio, puesto que podemos analizar la forma en que la

interculturalidad ha sido representada en Chile en los planes educativos. El indígena, por tanto, se muestra como primitivo, resaltando rasgos folclorizantes, anclados en el pasado y, además, se busca occidentalizar sus rasgos. De esta manera, se intenta instalar la historia de Chile a partir de una negación de los ancestros indígenas. Siguiendo en la discusión referente al currículum, Díaz-Barriga (2020) establece que, en América Latina, en lo referente al currículum, prolifera un enfoque eficientista, lo que ha hecho que la persona que aprende deje de ser importante, sino que el fin es que se logren aprendizajes medibles y homogéneos, a partir de la figura del/la docente como central y con toda la responsabilidad de que estas metas se logren.

En lo que respecta al currículum, y en vinculación con lo que se viene mencionando en los párrafos anteriores, cabe aludir a las palabras de Johnson (2017), quien indica que este concepto dentro del territorio latinoamericano sigue en vigencia bajo los preceptos del desarrollo curricular estadounidense (neocolonialismo). Asimismo, el propio autor señala:

The international deployment of such educational discourse meant a mechanistic application of concepts and procedures brought from outside without consideration of local contexts and cultures. Curriculum Studies, then, arrived into Latinoamérica as a cultural monologue rather than an intercultural dialogue. (p. 21)

Por su parte, Eisner (1998) dice que el currículum es una herramienta para formar las mentes de las y los jóvenes que acceden a la educación. El autor asocia cultura con calidad de vida en América, en el sentido de que esta calidad de vida se conformará a partir de la riqueza de nuestras diferencias. Es decir, para acercarnos a la aspiración de conformar una sociedad democrática, debemos hacernos cargos de incluir diversas formas de representación en los establecimientos educativos.

Rozas (2018) señala que nos encontramos en una nueva era, en la cual, las discusiones son en torno a la diversidad y la plurinacionalidad. Como una respuesta para esto, el autor propone la pedagogía intercultural. Referente a aquello, algunos puntos indispensables son el diálogo entre diversas comunidades, los derechos colectivos como un aspecto central para la conversación entre los diversos paradigmas culturales. Finalmente, la epistemología es un aspecto, que el autor, propone como fundamental, puesto que, plantea como necesario que exista una relación entre las diversas formas de ver el mundo, sin imponer el conocimiento occidentalizado como la única verdad.

A raíz del escenario actual en Chile, en el cual la población migrante ha ido aumentando a medida que pasa el tiempo. Para Joiko y Vásquez (2016), los datos en relación con los migrantes en las escuelas son escasos. En relación a lo descrito por las autoras, estas mencionan que los y las estudiantes migrantes se enfrentan a interacciones en donde está muy presente la discriminación y el racismo. Algunos estudios han asociado el fenómeno migrante con los conceptos de integración e inclusión, puesto que la llegada de estudiantes extranjeros a las escuelas del país se relaciona con cómo las instituciones trabajan con la diversidad. En este sentido, son más las acciones integradoras (en este caso, asimilacionistas), producto del currículum monocultural chileno.

Para ilustrar lo revisado en el párrafo anterior, Rivera¹⁶ (2017) indica que, en el caso de estudiantes haitianos que llegan a las escuelas chilenas, una de las barreras principales y más notoria es, aparte de la situación legal (de documentación de los padres y madres, la lengua. Muñoz (2006) formula que, para las personas que pertenecen a minorías etnolingüísticas le es complicado el proceso de integración social, puesto que, en la etapa relacionada a la escolarización, el origen cultural y lingüístico termina convirtiéndose en una barrera para dicho proceso.

¹⁶ Carlos Rivera, quien en ese entonces (2017) era director de la Escuela Humberto Valenzuela de la comuna de Estación Central, la cual es definida como un ejemplo de inclusión de estudiantes migrantes.

En cuanto a la formación de docentes, Sanhueza et al. (2016) hablan de competencias comunicativas interculturales. Las cuales deberían considerar que el profesorado adquiriera valores y actitudes que se orienten al respeto por la diversidad, conociendo las subjetividades de los diferentes contextos de sus estudiantes. Además, es importante que se adquirieran competencias que les permitan pensar en metodologías, técnicas y diseños desde un enfoque intercultural.

¿Qué se entiende por práctica intercultural?

Para definir las prácticas interculturales que se desarrollan dentro de una escuela, tomamos en cuenta lo señalado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas [CPEIP] (2018) en su versión actualizada para dicho año del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) sobre lo que sería una buena práctica pedagógica intercultural. En ese sentido es que el CPEIP indica que una correcta práctica del profesorado en torno a lo intercultural es referida a:

“(…) aquellas acciones planificadas y sistemáticas que desarrolla un docente dentro y fuera del aula, con el fin de asegurar el desarrollo integral, aprendizajes interculturales y de calidad en sus estudiantes, a través de interacciones pedagógicas que permiten enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula.” (p. 119)

Para cumplir con dichos objetivos propuestos, según el CPEIP (2018), los y las docentes deben adoptar un posicionamiento crítico frente a las diferencias que existen en los distintos espacios educativos que componen una escuela. Para tal efecto será necesario, por parte del profesorado, un constante proceso de autorreflexión de sus propias prácticas, además de un trabajo en conjunto y colaborativo con los diferentes participantes de la comunidad. Sumado a la anterior,

el mismo CPEIP, da a conocer cinco dimensiones las cuales debiesen determinar a las prácticas interculturales realizadas por docentes. Por un lado, la primera dimensión tiene que ver con el conocimiento de la realidad cultural que existe dentro del aula de clases, esto para una planificación contextualizada a la diversidad que se presenta en la sala; por otro lado, como segunda dimensión, los y las docentes deben procurar el crear un ambiente en donde emerja el diálogo de los distintos saberes e identidades que confluyen en el mismo espacio educativo; a lo que refiere a la tercera dimensión, esta indica que el profesorado debe velar por el desarrollo educacional integral de los y las estudiantes a partir de su propia participación a través de sus conocimientos y experiencias; en cuanto a la cuarta dimensión, se señala que las prácticas docentes deben poseer un compromiso ético en su rol profesional, el cual favorezca y abra caminos hacia una sociedad justa; por último, la quinta dimensión propuesta hace referencia al constante aprendizaje que suponen las prácticas dentro del mundo educativo, en ese marco, conceptos como la retroalimentación, el trabajo cooperativo y la propia reflexión son claves para el quehacer docente.

Bajo estos mismos lineamientos, las prácticas interculturales, según Jiménez (2014), deben dejar de lado el etnocentrismo presente en las escuelas, para ello tienen que llevar a cabo una propuesta educacional transformadora, en donde los conceptos provenientes desde una visión hegemónica y eurocéntrica queden en el pasado. Así mismo, el mismo autor indica que los profesores y profesoras, en compañía del estudiantado, son quienes deben cimentar un nuevo escenario cultural, el cual tome en consideración el ambiente en que se desenvuelve el establecimiento educativo, dando atención también al grupo familiar y a los espacios comunitarios que habitan los y las estudiantes. Por otro lado, las prácticas interculturales tienen una estrecha vinculación con los procesos inclusivos dentro de un colegio, en ese sentido, los y las docentes deben velar por una práctica que disminuya las asimetrías culturales y la desigualdad que se presenta dentro de la escuela, para tal efecto, la preocupación debe enfocarse en resolver la problemática

de exclusión que radica en estos espacios, poniendo especial énfasis hacia la diversidad existente y aumentando los recursos para quienes mayor atención requieren en su desarrollo educativo (Jiménez, 2014).

En relación a esta misma temática, conforme a lo planteado por Inostroza y Sepúlveda en Quilaqueo, Quintriqueo y Peña-Cortés (2015), para la realización de prácticas interculturales por parte del profesorado dentro de un establecimiento es necesario un cambio dentro de la formación docente, puesto que dicha formación está enmarcada dentro “de un currículum monocultural eurocéntrico, funcional a las políticas públicas en educación” (p. 118), por tal motivo, es indispensable una modificación en la etapa formativa de profesionales de la educación, tanto en los contenidos curriculares, como en los modos de gestión escolar que allí se enseñan. En ese sentido, Inostroza y Sepúlveda señalan que el fin de esta transformación radica en el compromiso de profesores y profesoras con sus prácticas, prácticas reflexivas que estén en pos de mejorar los procesos de aprendizajes dentro de entornos educacionales diversos culturalmente.

En este orden de ideas se puede citar a Ochoa et al. (2022), quien plantea orientaciones metodológicas para promover la interculturalidad en los y las estudiantes desde las propias prácticas docentes. En relación a aquello es que se sugiere realizar trabajos colaborativos en donde el estudiantado pueda interactuar entre sí, fomentando la solidaridad como un valor importante dentro de su formación; asimismo, se invita a promover el juego de roles, ya que este permitiría ponerse en el lugar del otro para así reconocer sus propias características; las actividades lúdicas también son parte de estas orientaciones, puesto que es una de las formas de aprender que motivan y agradan al alumnado; por último, se señala a la literatura infantil como un dispositivo a utilizar con el fin de fomentar la comprensión de conductas y costumbres de los distintos individuos que comparten el mismo espacio social. La propia autora, enuncia que las escuelas se convirtieron en los ambientes más adecuados para favorecer un correcto desarrollo de prácticas interculturales, esto a causa de la diversidad cultural que existe dentro de los centros

educacionales. Para finalizar este apartado, Ochoa et al. (2022), subraya la idea de que los y las docentes cumplen un papel primordial en la promoción de la interculturalidad, ya que debieran propiciar, mediante herramientas metodológicas, una participación activa del estamento estudiantil en pos de dar cumplimiento del objetivo planteado.

Políticas educativas interculturales en Chile

Respecto a políticas educativas relacionadas a la interculturalidad, el MINEDUC (2022), revela que el lineamiento de trabajo que se establece en este ámbito está ligado a una nueva política indígena con perspectiva de derechos. Bajo esa lógica, es que el ente gubernamental implementa una política que dice reconocer también la pluriculturalidad existente en todo el territorio. Por último, el Ministerio señala que no solo las personas indígenas serán beneficiarios de esta política emergente, sino que también el estudiantado extranjero que reside en Chile. Siguiendo esta lógica, la interculturalidad está vinculada principalmente a rasgos étnicos y migratorios, a la inclusión del estudiante que no pertenece a la cultura hegemónica que prevalece en el sistema educativo. A pesar de este esfuerzo curricular y ministerial, incluyendo escuelas que presentan un sello institucional distintivo de interculturalidad, no puede dar respuesta a una problemática de barrera idiomática, por ejemplo.

En relación a la Educación Intercultural Bilingüe, esta ha pasado por distintos procesos en Chile, tiene su punto de partida en principios de los años 90 bajo el mandato presidencial de Patricio Aylwin (en concordancia con el regreso a la democracia). Luego, en el gobierno de Ricardo Lagos, la EIB se consolida tras la creación del Programa Orígenes¹⁷ en el año 2004. En el año 2009, a partir del Decreto N°280 propuesto por el MINEDUC, se establece que los establecimientos

¹⁷ “El Programa Orígenes tiene por objetivo incidir sobre los instrumentos, prácticas y pertinencia de la oferta pública respecto de las comunidades indígenas, además de promover que las comunidades entiendan, asuman y participen en su propio proceso de desarrollo. (Dirección de Presupuestos de Chile [DIPRES], 2004, p. 3).

educacionales deben incluir la asignatura de Lengua Indígena cuando estos cuenten con más de un 20% de estudiantes indígenas. En este aspecto, hoy en día, son registradas dentro del currículum nacional la enseñanza de las lenguas aimara, mapudungun, quechua y rapa nui (Poblete, 2019).

Según el MINEDUC (2022), la Educación Intercultural Bilingüe tiene como función contrarrestar un desequilibrio pedagógico, en el sentido de la homogeneización cultural que ha vivido Chile y que ha ido en desmedro del derecho a la educación de los niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas. En la misma línea, Gutiérrez (2020) plantea que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe nace a raíz de la identificación de un bajo rendimiento académico de los y las estudiantes indígenas, principalmente por la descontextualización de los contenidos enseñados, además de la utilización de una lengua diferente a la de su origen. Entre los años 1996 y 2000 tuvo un pilotaje, en el cual se buscaba fortalecer el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes indígenas de bajo nivel socioeconómico. Su implementación se desarrolló entre los años 2001 y 2009. En el 2010, el programa se extendió a zonas urbanas con una mayor densidad de población indígena.

Las Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los pueblos Originarios Ancestrales de 1° a 6° año básico (2019) consideran dos tipos de objetivos: Objetivos de Aprendizaje Transversales para el ciclo y los Objetivos de Aprendizaje por curso y asignatura. Se indican como propósitos formativos de las Bases el fortalecimiento de la identidad a través del reconocimiento de la lengua y la cultura. Es decir, a través del uso de la lengua y el conocimiento de la historia y los territorios de los pueblos, es que se busca generar competencias interculturales y promover la diversidad.

Además, consideran cuatro ejes, los cuales serán descritos en la siguiente tabla:

2. Tabla. Ejes claves de las Bases Curriculares de “Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales”

Nombre del eje	Descripción del eje	Ideas fuerzas u objetivos del eje
<p>Eje de Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.</p>	<p>“busca favorecer las competencias asociadas con el habla, la escucha y la producción oral en lengua indígena. Al mismo tiempo, se pretende contribuir a su mantención y desarrollo, mediante el aprendizaje de la escritura y de la lectura de textos escritos en lengua indígena con contenidos culturales propios, así como del uso de las TIC para expresar y crear en registros multimodales.” (p. 18)</p>	<p>“- Objetivos de Aprendizaje para contextos de sensibilización sobre la lengua, es decir, atendiendo a pueblos indígenas con lenguas sin funciones sociales vigentes o urbanos en proceso de reconocimiento de la cultura indígena y aprendizaje de su lengua.</p> <p>- Objetivos de Aprendizaje para contextos de rescate y revitalización de las lenguas, es decir, en espacios rurales y urbanos donde existe lengua, pero no necesariamente comunidades de habla.</p> <p>- Objetivos de Aprendizaje para contextos de fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, es decir, orientados al desarrollo del bilingüismo o a la inmersión lingüística, potenciando el uso del idioma en el ámbito cotidiano.” (p .19)</p>
<p>Eje de Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.</p>	<p>“abordará dimensiones centrales para la comprensión y desarrollo de la lengua y la cultura de los pueblos originarios como son el territorio, la memoria histórica y la identidad. Para los</p>	<p>“- Comprensión de la importancia del territorio como espacio en el que se funda y revitaliza la cultura de los pueblos originarios.</p> <p>- Valoración de la memoria histórica de los pueblos originarios y de su</p>

	<p>pueblos, estos aspectos están profundamente interrelacionados, en cuanto constituyen uno de los fundamentos centrales de la construcción identitaria de los estudiantes, por ende, de los pueblos originarios en su conjunto.” (p. 21)</p>	<p>importancia para la proyección de las culturas indígenas y la construcción de una visión compleja del pasado nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y valoración de los sujetos como personas con una lengua y cultura vivas, que permita reflexionar sobre la propia identidad y las de los demás con quienes se convive. - Comprensión de que la diversidad cultural del país requiere valorar y respetar las múltiples identidades que la conforman.” (pp. 21-22)
<p>Eje de Cosmovisión de los pueblos originarios.</p>	<p>“permitirá que el estudiante, perteneciente o no a un pueblo indígena, pueda conocer y valorar la visión de mundo propia de los pueblos, sus saberes y conocimientos, favoreciendo el diálogo intercultural. Esto implica el desarrollo del respeto, la autovaloración, la reciprocidad y la complementariedad en la cotidianidad de las culturas y la vida, de modo de fortalecer la formación integral de los estudiantes.” (p. 22)</p>	<p>“- Comprensión del sentido de vida y valor espiritual de la relación que se establece entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos, desde la cosmovisión de los pueblos originarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los saberes y conocimientos ancestrales que los pueblos han desarrollado en su relación con la naturaleza y el cosmos. - Comprensión del sentido cultural y espiritual de las actividades socioculturales, las normas de interacción, las convenciones sociales, las tradiciones y las ceremonias familiares y comunitarias de los diferentes pueblos originarios. - Comprensión de la importancia de los valores y principios de los pueblos originarios como

		base para la formación de personas integrales y capaces de vivir una vida en armonía y equilibrio con su comunidad y entorno.” (p. 22)
Eje de Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.	“se considera relevante contar con un eje que pueda realizar un aporte en los procesos de revitalización y valoración de prácticas culturales y lingüísticas asociadas al patrimonio, al arte, a la ciencia, y a las técnicas de producción e intercambio. Si bien son varios ámbitos los que se agrupan en este eje, todos tienen en común que se constituyen como un tipo de conocimiento más orientado a la práctica.” (p. 23)	<p>“- Revitalización y valoración de prácticas culturales y lingüísticas asociadas al patrimonio, al arte, a la ciencia, a la tecnología y a las técnicas de los pueblos originarios.</p> <p>- Visibilización de saberes prácticos de los pueblos que son significativos en el marco de su cultura.</p> <p>- Establecer relaciones entre el conocimiento práctico de los pueblos originarios y otras áreas del conocimiento, de manera integral y holística.</p> <p>- Generación de espacios para el fortalecimiento de la tradición, la proyección cultural y material de los pueblos originarios.</p> <p>- Comprensión del sentido de la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos, desde la cosmovisión de los pueblos originarios, vinculado al ámbito de la ciencia.</p> <p>- Reconocimiento de los saberes y conocimientos ancestrales que los pueblos han desarrollado en su relación con la naturaleza y el cosmos, desde el ámbito de la ciencia.” (p. 23)</p>

Fuente: Elaboración propia fundamentado en Bases Curriculares de 1° a 6° básico (2019).

Durante el diseño de estas bases, se realiza una consulta que pretende mejorar las bases curriculares anteriormente descritas. Según el Informe Final Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico (2021), algunos de los acuerdos a los que llegó el MINEDUC con los y las representantes fueron el nombre de la asignatura, los propósitos formativos, ejes, los Objetivos de aprendizaje transversales (OAT) y los Objetivos de aprendizaje (OA).

Sin embargo, esta no estuvo exenta de críticas y produjo que algunos grupos participantes se retiraran del proceso. Estos desacuerdos estuvieron centrados en que no se incluían garantías para su implementación y, además, de que solo abarcaba la educación primaria de escuelas conformadas por, al menos, el 20% de estudiantes indígenas (Gutiérrez, 2020). En relación con esto último, cabe destacar que el MINEDUC no aceptó la solicitud de los pueblos indígenas, en donde se pedía que la asignatura fuera impartida para todos y todas las niñas de Chile, argumentando que no tiene los recursos humanos para ampliar su implementación. Por ejemplo, no contar con una cantidad suficiente de educadores tradicionales (Informe Final Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico, 2021).

Esta medida no ha estado libre de críticas. Para Riedemann (2008), la aplicación de una educación intercultural focalizada a la presencia de estudiantes indígenas propicia la exclusión, considerando que la heterogeneidad está presente en todo el territorio.

Por otro lado, vale mencionar que la matrícula de estudiantes extranjeros para el año 2016 fue de un poco más de 60.000, lo que equivale aproximadamente al 2% del total de estudiantes a nivel país y al doble comparado al año 2015 (MINEDUC, 2018). Por su parte, al 2016, se contabilizan 223.087 estudiantes indígenas a lo largo del país en establecimientos educativos escolares. Estos se encuentran en el 79% de los colegios del país (MINEDUC, s.f.).

Bajo este último dato, es que los centros educacionales se han tenido que hacer responsables ante progresivo aumento. Bajo la mirada de suponer la inclusión de estudiantes dentro la comunidad educativa, esta tiende a centrarse en el Programa de Integración Escolar¹⁸ (PIE). Este programa, al menos en el discurso, no necesariamente cuenta con los recursos para dar respuesta a estas necesidades del sistema en aspectos de interculturalidad, puesto que, según la Ley de Inclusión 20845 (2015) y el Decreto 170 (2009), para que un estudiante sea parte del programa y pueda recibir los apoyos de docentes y profesionales especializados, debe presentar un diagnóstico médico, lo que, en este caso, no aplica.

Entonces, las políticas educativas que abordan la interculturalidad parecen ser insuficientes en torno a reforzar y entregar los recursos que podrían permitir el asegurar el derecho a la educación de toda la población, sin distinción. Esta perspectiva que prevalece desde el discurso oficial, la podemos encasillar en el plano funcional propuesto por Walsh (2014). La autora da cuenta de que la idea sobre la interculturalidad es funcional al sistema. En este caso, más allá de nombrar dicho concepto, este no altera la asimetría existente, tampoco las desigualdades sociales ni culturales. Por tanto, existiría una asimetría epistémica entre el currículum oficial, las prácticas que se suponen interculturales y los saberes de los distintos pueblos que habitan el país. Por último, y en concordancia con lo mencionado anteriormente, una escuela acorde al contexto social en la cual está inmersa debiese velar por la correcta confluencia de las diversas culturas que en ella se revelan, en ese sentido, el CPEIP (2018) indica que las relaciones basadas en la interculturalidad no solo no sean discriminatorias e intolerantes, sino que también estas deben fortalecer los vínculos ya existentes encontrando los elementos en común necesarios para modificar la realidad, poniendo en cuestionamiento las desigualdades y las relaciones asimétricas que se revelan entre las culturas.

¹⁸ Desde ahora PIE.

Según la UNESCO (2017), los conceptos culturales indígenas tienen o pueden tener una incidencia en las políticas educativas. Para ello, según la entidad, es elemental tomar en cuenta los procesos de colonización dados en América Latina. A partir de un proceso civilizatorio, se impuso la ciencia, con una epistemología proveniente de occidente como sistema de conocimiento. Uno de los modelos para dar respuesta a la diversidad de culturas en las aulas es el de la multiculturalidad, el cual ha sido utilizado para dar respuesta a los y las estudiantes migrantes. Sin embargo, las problemáticas que este enfrenta son la necesidad de implementar cambios al currículum, por lo cual, no puede decirse que los saberes se relacionen en condiciones de simetría. Una respuesta a ello sería la interculturalidad crítica con los procesos post coloniales. Algunas de las sugerencias que entrega UNESCO para una educación intercultural son conocer a los pueblos indígenas, profundizar en sus conocimientos, formación de docentes, respetar la autonomía de organizaciones indígenas e incorporar las cosmovisiones.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe¹⁹ [CEPAL] (2018) habla sobre la interculturalidad como un enfoque para las políticas públicas. Menciona que la aplicación de la EIB depende del contexto y tampoco cubre todos los niveles. Esta modalidad de educación indica que los pueblos tienen la garantía de educarse en su lengua y cultura. La CEPAL menciona que la EIB no se incluye necesariamente dentro de la educación intercultural. Asimismo, el enfoque intercultural no puede remitirse solo al área de la educación, sino que debe permear los diversos ámbitos de la vida social y de las políticas públicas. Se establece, entonces, que la interculturalidad aplicada solo al contexto educativo responde a criterios de funcionalidad, a partir de lo definido por Walsh (2014).

Ibáñez (2015) indica que, actualmente, las políticas de educación referentes a la interculturalidad están orientadas a la participación y la rendición de cuentas (entendiendo estos conceptos bajo los significados de la cultura dominante, claro).

¹⁹ Desde ahora CEPAL.

En su estudio, el cual recopila perspectivas de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche en la Araucanía, se establece que, para estos actores, el Programa Intercultural Bilingüe no cubre las necesidades existentes. Sin embargo, dice que la dimensión de Lengua Indígena en el currículum es una oportunidad para desarrollar una educación intercultural, siempre y cuando se tengan en consideración las perspectivas de las comunidades a las cuales se dirige. Siguiendo en la línea de implementación de la EIB, Fuenzalida (2014) establece que, al incorporar los saberes de los pueblos indígenas al currículum, se genera un conflicto epistemológico, puesto que se curriculizan mediante una concepción tradicional. De igual forma, el autor menciona que esta decisión política representa un valor importante para el cuestionamiento de las relaciones de poder.

En cuanto al proceso de escolarización de estudiantes migrantes, Mora²⁰ (2018) plantea que hay una ausencia de una política que se haga cargo de la temática, indicando que las acciones educativas que se han llevado a cabo quedan en el acceso de los y las estudiantes a los establecimientos escolares del país. Esto debido al contexto en que se ha dado la inmigración y la falta de preparación para enfrentar este fenómeno. El artículo menciona que, la ausencia de políticas son cómplices de la falta de un plan educativo efectivo. Para finalizar, la misma autora señala que, a partir de esta escasez de políticas educativas vinculadas a la consideración de migrantes en los planes escolares, se abren dos alternativas:

por un lado, de poner en valor las experiencias de centros educativos que escolarizan a migrantes y por otra, constituye una posibilidad de actuación del docente como un intelectual capaz de pensar y diseñar con otros respuestas educativas contextualizadas a la diversidad cultural propia de su desempeño construyendo su actuar no solo a un rol técnico que aplica la

²⁰ Mora (2018), en su investigación habla sobre “un silencio elocuente”, lo cual es referido a la ausencia de una política destinada a la escolarización de niños y niñas migrantes. Por otro lado, señala que este mismo silencio es una oportunidad para los distintos desafíos dentro de las prácticas docentes y en las políticas educativas para atender, de una vez, la diversidad cultural presente en nuestro país.

política educativa gubernamental, sino más bien desde una profesionalidad docente encaminada al desarrollo de una educación intercultural crítica. (Mora, 2018, p. 244)

Hasta aquí el marco teórico²¹, en el siguiente capítulo (IV) se exhibirán las técnicas y procedimientos a utilizar dentro del marco metodológico que persigue esta investigación.

²¹ Cabe destacar en este punto que, en la presente discusión bibliográfica, solo se consideró una parte de la bibliografía existente respecto a estas temáticas, por lo que queda abierta la posibilidad de realizar estudios posteriores para seguir recabando información y obtener más puntos de vistas en relación a la problemática que en este trabajo se evidencia.

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

Alcance de estudio

El trabajo presentado se enmarca en el plano de una investigación de carácter cualitativa, puesto que nos permite un análisis adecuado con las propiedades de nuestro objeto de estudio. En relación a lo anterior, Anadón (2008) plantea que la investigación cualitativa se ubica en un campo con posiciones políticas y éticas. Considerando entonces que este estudio se centrará en los significados que otorga el profesorado a las prácticas interculturales, se utilizará específicamente el alcance cualitativo/interpretativo, ya que este, según la autora, favorece la comprensión hacia los significados que los propios individuos dan a sus experiencias. Además, se debe considerar que los aspectos políticos tendrán influencia sobre los puntos de vista de los actores. Siguiendo esta misma línea, Flick (2015), apunta a que el objetivo de esta metodología es reconocer el mundo exterior y los fenómenos que allí ocurren desde las propias nociones que surgen en los individuos a partir de su vinculación con las cosas.

Por otra parte, y bajo los mismos parámetros investigativos nombrados recientemente, Vasilachis de Gialdino (2008) señala que una investigación cualitativa permite también una comprensión intensa del fenómeno social a investigar, esto debido a que el o la investigadora se inmiscuye en la propia experiencia y los propios significados culturales que otorgan quienes forman parte de lo observado. De esta misma forma, relacionando las palabras anteriores con la propia investigación que se está realizando, es importante conocer el punto de vista que los y las profesoras poseen tomando como punto de inflexión la misma escuela en que se desenvuelven. Por lo tanto, se analiza la valoración hacia las prácticas interculturales desde su propia experiencia, para lo cual será especialmente relevante la interpretación que se pueda hacer sobre los datos entregados.

Diseño de estudio

El diseño de estudio a realizarse en la presente investigación es el fenomenológico hermenéutico, ya que este tiene por objetivo la comprensión de distintas experiencias que han vivenciado los actores considerados en el análisis. A la vez, se pretende conocer, a partir de relatos e historias, los diferentes significados otorgados al fenómeno de estudio (Fuster, 2019). Dicho de otro modo, las vivencias de los sujetos de estudio y la interpretación de sus acciones son parte del enfoque de carácter hermenéutico, ya que en función de ellas y de las subjetividades se puede dar paso hacia un conocimiento social (Muñoz, 2006).

Desde otra perspectiva, Van Manen (2003) señala que este enfoque metodológico invita a no solo analizar el fenómeno desde un punto de vista meramente descriptivo, sino que a interiorizarse en él a un nivel más profundo en busca de su comprensión. En este sentido, tal diseño está vinculado con los distintos objetivos que se esperan concretar en la investigación, puesto que el comprender los significados que el profesorado otorga a las prácticas interculturales se torna fundamental para el desarrollo del estudio. Por otro lado, se pretende conocer las experiencias que tienen estos individuos sobre sus propias prácticas a través de sus experiencias e intereses.

Muestreo

La población considerada para este estudio serán profesores y profesoras de educación básica que se desempeñan en el sistema público y la muestra será un grupo de profesores y profesoras de un colegio municipal perteneciente a la comuna de Maipú, en la Región Metropolitana. Cabe señalar que, en esta comuna, los colegios públicos se encuentran bajo el alero de la Corporación Municipal de Educación (CODEDUC), por lo tanto, todos los colegios municipales pertenecientes a esta administración presentarán características semejantes.

De acuerdo al propósito investigativo, cabe mencionar en este punto la caracterización del establecimiento. Como se indicó anteriormente, este pertenece a la CODEDUC, siendo uno de sus 24 colegios de educación básica presentes en la comuna. Por otra parte, podemos agregar que la escuela posee una matrícula de 578 estudiantes entre los cursos correspondientes desde Educación Parvularia hasta Octavo Básico, los cuales se distribuyen en dos cursos por nivel (aproximadamente 30 estudiantes por aula de clases). Adicionalmente, se revela que, el establecimiento en cuestión, según la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), al año 2022, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es de un 85%, lo que se asemeja al promedio del IVE de los colegios de dependencia municipal de la comuna de Maipú (85,3%).²²

Otro aspecto a destacar en este ítem, referido a entregar un pequeño contexto del establecimiento en donde se desarrolla la investigación, es el hecho de que, en su Proyecto Educativo Institucional, la escuela presenta dos sellos institucionales: “Potenciar y estimular talentos” e “Interculturalidad”, este último atingente al estudio realizado.

Ahora bien, el tipo de muestreo utilizado en esta investigación es no probabilístico ya que se seleccionarán en función del investigador o de manera informal (Bisquerra, 2009). Se utilizará el muestreo intencional u opinático, el cual se caracteriza por la elección de sujetos que pueden ser fuentes relevantes de información en torno al fenómeno de estudio (Bisquerra, 2009).

En el caso del presente trabajo de investigación, los sujetos escogidos serán tres profesores de asignatura (docentes que se desempeñan activamente en el aula de clases y que a través de su experiencia puedan aportar al estudio), tres docentes diferenciales (docentes que pertenecen al Programa de Integración Escolar [PIE], puesto que la interculturalidad dentro de los establecimientos está muy ligada a políticas de inclusión), un docente que pertenezca al equipo directivo (esto con el

²² Datos de elaboración propia en base a documentos extraídos desde <https://www.junaeb.cl/ive>

fin de conocer la mirada de quienes aplican políticas educativas dentro de los establecimientos) y, por último, un psicólogo educativo (quien pertenece al PIE y cumple con la realización de prácticas educativas dentro del establecimiento).

A continuación, se presenta una tabla que resume a los y las participantes de esta investigación. Este cuadro considera la profesión de base que tienen estos y el rol que cumplen dentro del establecimiento. Además, entre paréntesis se encontrará la nomenclatura que se utilizará durante esta investigación para hacer referencia a los y las docentes partícipes.

3. Tabla. Resumen de participantes de la investigación

Nombre	Profesión	Rol dentro de la escuela
Docente 1 (D1)	Profesor de música	Profesor de música y de cultura latinoamericana. Profesor jefe del 7°B
Docente 2 (D2)	Profesora generalista básica mención en matemática	Profesora de la asignatura de matemática, de cultura latinoamericana y de informática. Profesora jefe del 6°B
Docente 3 (D3)	Profesora generalista básica	Profesora de preescolar. Profesora jefe de Kinder
Docente 4 (D4)	Profesora diferencial	Integrante del Programa de Integración Escolar (PIE)

Docente 5 (D5)	Profesora diferencial	Integrante del Programa de Integración Escolar (PIE)
Docente 6 (D6)	Profesora diferencial	Integrante del Programa de Integración Escolar (PIE)
Docente 7 (D7)	Profesor de educación física	Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica
Docente 8 (D8)	Psicólogo	Psicólogo educativo. Integrante del Programa de Integración Escolar.

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas de producción de datos

Para efectos de esta investigación, se utilizarán tres técnicas para la producción de datos: entrevista semiestructurada, etnografía y análisis documental.

Con respecto a la entrevista, esta será de carácter semiestructurada, puesto que esta favorece una libre expresión de los sujetos en relación a sus intereses, experiencias y creencias. De acuerdo con aquello, emergen discursos espontáneos desarrollados en el transcurso del diálogo establecido, el cual permitiría revelar el sistema ideológico de la persona entrevistada (Tonon, 2012). En concordancia con lo anterior, Kvale (2011) indica que esta técnica de recogida de datos, dentro de un enfoque cualitativo, supone un trayecto importante hacia la búsqueda de la comprensión de las visiones de mundo de los distintos sujetos entrevistados, en

otras palabras, por medio de la individualidad y la subjetividad del pensamiento podemos conocer el significado que le otorgan al fenómeno investigado. En ese sentido, a partir del análisis y la exploración se puede comprender los aspectos más relevantes para el fin que se persigue en este estudio.

Por otro lado, se ocupará como técnica la etnografía para cumplir con el objetivo de describir las prácticas interculturales del establecimiento en cuestión. La investigación etnográfica es, según Bisquerra (2009), el método de investigación más utilizado para analizar prácticas docentes. Además, para el autor, la etnografía es una especie de fotografía del proceso que se está estudiando, buscando explicaciones para la práctica a través de teorías. A su vez, de acuerdo por lo planteado por Rockwell (2009), el trabajo de campo que se realiza dentro del proceso etnográfico, a partir de los registros diarios y la observación, será una fuente de valiosa información, esto debido a que su objetivo radica en conocer aquello que los otros instrumentos no nos han permitido conocer aún, lo cual tiene como fin el comprender otras formas de visualizar los fenómenos. Por ende, lo que se busca a través de la elección de esta técnica de recolección de datos es comprender cómo la interculturalidad está presente en las prácticas dentro de una escuela.

Por último, para efectos de la investigación, se utilizará como técnica el análisis documental. Esta tiene por finalidad describir y representar los documentos de manera compacta para reflejar de forma objetiva la fuente original y, a la vez, descifrar los nuevos mensajes que subyacen al interior del texto (Dulzaides y Molina, 2004).

En concordancia con las tres técnicas utilizadas, la entrevista y el trabajo etnográfico se centrarán en conocer las respuestas que entreguen los y las docentes que fueron mencionados anteriormente en el muestreo. Primeramente, realizando la entrevista semiestructurada en función de ser detonantes de respuestas que puedan servir en un futuro para un mejor entendimiento de los

discursos a analizar, luego, el trabajo de etnografía escolar para observar y describir la consistencia de los discursos en relación a las prácticas interculturales y, por último, el análisis documental se realizará mediante la revisión del Proyecto Educativo Institucional²³ (PEI) del establecimiento en cuestión.

Referente a la entrevista, las preguntas que guiarán este proceso serán las siguientes:

- Preguntas a docentes que realizan clases en aula:
 - a) ¿Cómo definirías la interculturalidad?
 - b) ¿Consideras que tu colegio es intercultural?, ¿Cómo se demuestra esto?
 - c) ¿Qué barreras están presentes en tu colegio para que se desarrollen efectivas prácticas pedagógicas interculturales?
 - d) ¿En qué acciones pedagógicas consideras la identidad, saberes y manifestaciones culturales de cada estudiante?
 - e) ¿Cómo contextualizas tu planificación a la experiencia cultural de cada uno/a de tus estudiantes?
 - f) ¿Qué asimetrías culturales identificas en la sala de clases?
 - g) ¿Qué debiese tener un establecimiento educativo para ser completamente intercultural?
- Preguntas a docente que se desempeña en cargos directivos:
 - a) ¿Cómo definirías la interculturalidad?
 - b) ¿Consideras que tu colegio es intercultural?, ¿Cómo se demuestra esto?

²³ Desde ahora PEI.

- c) ¿Cómo se considera la interculturalidad en el currículum educativo de la institución?, señale estrategias específicas.
- d) ¿Qué prácticas interculturales se han implementado en el establecimiento que sean positivas para los y las estudiantes?
- e) ¿Qué barreras y/o dificultades están presentes en tu colegio para que se desarrollen efectivas prácticas pedagógicas interculturales?
- f) ¿Qué asimetrías culturales puedes identificar dentro de la escuela en relación a los/as estudiantes?
- g) ¿Qué debiese tener un establecimiento educativo para ser completamente intercultural?

En relación al trabajo etnográfico y la observación de campo correspondiente es que se elaboró una tabla en base a criterios, indicadores y orientaciones que propone el CPEIP²⁴ (2018). Para aquello, se tomaron en cuenta y se seleccionaron los indicadores que, a criterio del investigador, pueden ser observados en la práctica pedagógica que realizan profesores y profesoras al momento de estar en la sala de clases.

De este modo es que se escogieron 4 criterios (“Planificación y contextualización de la enseñanza”, “Ambiente favorable al diálogo de saberes”, “Desarrollo integral y enseñanza para el aprendizaje en distintos contextos culturales”, “Ética y compromiso profesional”) de un total de 5 que plantea el CPEIP. Para efectos de la investigación y observación es que se dejó fuera el criterio de “Aprendizaje profesional”, ya que este tiene relación con la autorreflexión, la metacognición, los procesos de retroalimentación y el trabajo colaborativo, el cual

²⁴ En su apartado de “Criterios y orientaciones para el fortalecimiento de buenas prácticas pedagógicas interculturales” en su capítulo VII (capítulo escrito por Carolina Huenchullán Arrué).

no se puede visualizar en el aula. Por último, se eligieron 12 indicadores²⁵ de un total de 20 propuestos dentro de los criterios de interculturalidad seleccionados.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la tabla que acompañará el trabajo de campo quedó formada de la siguiente forma:

4. Tabla. Observación de criterios interculturales

Criterios de interculturalidad	Indicadores de interculturalidad	Cumple / no cumple / no se observa
I. Planificación y contextualización de la enseñanza	A) Incorpora en la planificación y evaluación de enseñanza, secuencias y sesiones que contemplan el entorno sociocultural y comunitario como una fuente permanente de aprendizaje y de conocimiento.	
	B) Diseña aprendizajes centrales considerando un diálogo, entendimiento y valoración entre distintos conocimientos, saberes y prácticas culturales presentes en el aula.	

²⁵ Indicadores seleccionados a criterio del investigador, los cuales fueron escogidos por el hecho de que pueden ser observados dentro de la sala de clases.

	C) Selecciona y utiliza recursos didácticos disminuyendo posibles sesgos culturales y establece comparaciones con otras fuentes que provienen de lo nacional y lo global.	
	D) Define formatos y momentos de retroalimentación, propiciando el aprendizaje individual y colaborativo.	
II. Ambiente favorable al diálogo de saberes	A) Organiza recursos espaciales para favorecer un espacio democrático que favorece el encuentro entre las diversas culturas existentes en la comunidad educativa.	
	B) Establece grupos heterogéneos de manera frecuente, favoreciendo relaciones interpersonales respetuosas entre sus estudiantes.	
	C) Durante la clase, genera oportunidades educativas para compartir valores, historias y experiencias de vida	

	de sus estudiantes, produciendo altas expectativas de aprendizaje.	
III. Desarrollo integral y enseñanza para el aprendizaje en distintos contextos culturales.	A) El/la docente favorece de forma permanente y en distintos momentos de la clase la participación de sus estudiantes para que, a partir de sus identidades, experiencias, razonamientos convergentes y divergentes, visiones de mundo e inquietud intelectual, asuman todos/as un rol protagónico en su proceso de enseñanza y aprendizaje.	
	B) Explica con claridad las metas de aprendizaje y los objetivos de la clase atendiendo de manera diferenciada a los orígenes y culturas presentes en aula, para que todos/as sus estudiantes las comprendan y se involucren activamente en el proceso.	
	C) Utiliza un amplio repertorio de metodologías de enseñanza y estrategias apropiadas a la diversidad cultural y lingüística presente en el aula, favoreciendo el pensamiento crítico, el	

	trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje entre todos/as sus estudiantes.	
IV. Ética y compromiso profesional	A) Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, y toma decisiones favoreciendo el bien superior de los niños, niñas y adolescentes.	
	B) Compromete a sus estudiantes para que propicien el diálogo intercultural y favorece la toma de decisiones en ellos para que durante el proceso escolar asuman un rol constructivo en la escuela, comunidad local, nacional y global.	
Observaciones:		

Fuente: elaboración propia en base a criterios del CPEIP (2018).

Validez y credibilidad

Con lo que respecta a calidad de una investigación, Gibbs (2012) indica que dentro de las inquietudes que se persiguen para este fin es que el estudio sea válido. Para cumplir con este objetivo, es que se debe “capturar con precisión lo que está sucediendo” (p. 175). De esta forma, según el mismo autor, se producirán un acervo de datos que serán fructíferos para el desarrollo del análisis. En ese sentido, relacionado a la investigación presente, a partir de las técnicas de recolección de datos es que se busca reflejar la realidad de forma rigurosa en pos de generar datos concretos en vinculación con la temática estudiada.

Por otro lado, la credibilidad de la investigación, de acuerdo a lo planteado por Gibbs (2012), se lleva a cabo a partir de la triangulación. Esta permitirá obtener una visión más precisa como consecuencia de diversas visiones que se tienen respecto a un mismo fenómeno de estudio. En el caso del presente estudio, y a los preceptos desarrollados por Casanova (2007), esta investigación cuenta con una “triangulación de fuentes”, puesto que la información recogida para el análisis tiene diferentes procedencias: profesores con distintos roles y cargos dentro del establecimiento (educadores diferenciales, profesores de asignatura, jefe de la Unidad Técnica Pedagógica²⁶ [UTP]), además de la información proveniente del PEI de la escuela. A la vez, cuenta también con una “triangulación metodológica”, ya que son utilizadas diversas metodologías para cumplir con el objetivo de la investigación: entrevistas, trabajo etnográfico y análisis documental).

Aspectos éticos

En referencia a la ética que subyace a esta investigación, y tomando atención al planteamiento de Gibbs (2012), se considerará el consentimiento informado, el anonimato y la fidelidad dentro de la transcripción.

²⁶ Desde ahora UTP.

En cuanto al consentimiento informado, este será entregado a cada uno de los participantes de las entrevistas. En él se recalca el fin investigativo, los beneficios y los riesgos de su participación, el carácter de voluntariedad que posee el ser parte del estudio, el compromiso de parte del investigador de dar a conocer los resultados al término del proceso, entre otros aspectos.

En relación al anonimato, se asegura la confidencialidad de los sujetos, esto se logra al nivel de transcripción de las entrevistas y del análisis de resultados en donde se utilizará la nomenclatura para resguardar la identidad de las personas que fueron parte de la muestra. En ese sentido, su nombre no será asociado a ninguna opinión en particular. Lo mismo sucede con el nombre del establecimiento, si bien se entregan datos del contexto en que se enmarca dentro del apartado del muestreo y es indicado por los y las participantes, este se mantiene de forma anónima.

Por último, en lo referente a la transcripción, ya sea de las entrevistas como las realizadas mediante la observación en el trabajo de campo, esta buscará retratar la realidad de la forma más fiel posible, considerando a la vez, la confidencialidad de los y las participantes. Es preciso mencionar en este apartado, que, para un buen proceso de transcripción, en palabras de Seid (2016), es relevante el registrar lo dicho, por quienes colaboran con la investigación, en una grabación, esto previamente autorizado por los entrevistados y entrevistadas.

Análisis de datos

Con el fin de analizar los datos recopilados en las entrevistas, en las notas de campo y en la documentación, es que se utilizará el método de codificación y categorización. En relación a ello, Flick (2015) señala que este procedimiento analítico se puede adaptar a las distintas formas de recogida de información y, a la vez, permitirá obtener los datos más relevantes para compararlos con otros, entregarles un nombre y clasificarlos.

Siguiendo esta misma línea metodológica, cabe agregar que, para que exista una buena codificación y posterior categorización, la transcripción de las entrevistas deben ser lo más exhaustivas posibles. Posteriormente, al finalizar el proceso de transcripción y recopilación de datos, el grillado permitirá fraccionar las citas textuales a partir de ejes temáticos los cuales apoyarán el desarrollo de la codificación (Seid, 2016).

En el orden de las ideas anteriores, Gibbs (2012), indica que la codificación es una forma de indexar o clasificar los datos obtenidos con el fin de constituir un cuadro de ideas y temas que permitan comprender e interpretar el texto de una mejor manera. A la vez, el que la información se encuentre categorizada posibilitará, según el mismo autor, recuperar ordenadamente las secciones del estudio, pudiendo, de esa forma, encontrar conexiones trascendentes para el análisis.

Para efectos de esta investigación, y en concordancia con los preceptos nombrados anteriormente, las categorías se formarán luego de la recogida de datos. En otras palabras, al finalizar el proceso de entrevistas (en conjunto con sus apropiadas transcripciones), el trabajo etnográfico y el análisis documental se crearán las distintas categorías y subcategorías que servirán como organizadores para el análisis de información.

Dado por cerrado este capítulo relacionado al marco metodológico, en el siguiente veremos cómo es que las categorías y las técnicas de producción de datos utilizadas cobran sentido para los fines de esta investigación.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado del capítulo, se describen detalladamente las categorías y subcategorías emergentes desde las distintas entrevistas realizadas, acompañadas también del análisis documental. Cabe señalar que estas fueron elaboradas de forma manual. A continuación, se presenta la tabla de Categorías y Subcategorías emergentes de análisis:

5. Tabla. Categorías y subcategorías emergentes

Categorías	Subcategorías
I. Significados sobre interculturalidad	1. Creencias sobre interculturalidad 2. Ideales 3. Expectativas sobre estudiantes
II. Interculturalidad y currículum	1. Prácticas pedagógicas 2. Planificación de la enseñanza 3. Transformación del currículum 4. Dificultades de los y las docentes

<p>III. Derecho a la educación intercultural</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tensión entre multiculturalidad e interculturalidad 2. Barreras para una práctica intercultural 3. Asimetrías 4. Participación en la escuela 5. Conocimiento de la política en educación intercultural 6. Invisibilización
<p>IV. Vinculación con la escuela</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración de la escuela como un espacio intercultural 2. Discriminación 3. Espacios interculturales en la escuela 4. Trabajo colaborativo

Fuente: elaboración propia en relación al análisis realizado

Categorías emergentes²⁷

Categoría I: Significados sobre interculturalidad

En relación a la primera categoría, esta emerge a partir de las nociones de los profesores y profesoras en cuanto a interculturalidad. Se incluye, por ejemplo, la definición que entregan acerca del concepto, las ideas preconcebidas que contienen sus discursos, entre otras.

Aquello que asocian los y las docentes a la concepción de interculturalidad se ha formado a través de sus experiencias en la escuela y cómo interpretan aquello que ven en su realidad cotidiana.

Subcategoría 1: Creencias sobre interculturalidad

En esta subcategoría se dan a conocer las opiniones de los y las docentes en relación a lo que ellos y ellas creen sobre el fenómeno investigado. Por lo tanto, mencionan mediante sus propias palabras lo que significa interculturalidad.

De esta forma, se puede destacar que entre las creencias del profesorado participante en el estudio definen la interculturalidad como una “relación”, como un “traspaso”, como un “intercambio”, como una “fusión” y como un espacio en donde logran convivir diversas culturas. Además, los y las entrevistados/as suelen relacionar la interculturalidad a los pueblos indígenas y a personas migrantes. También se articulan discursos que asocian ciertas características según el origen o características del y de la estudiante.

En cuanto al PEI, discursivamente, declara que se valora la diferencia como un aporte, y se nombran elementos como la permanencia y el desarrollo integral. Esencialmente, destacando el principio de la no discriminación.

²⁷ Revisar anexos “Transcripciones de entrevistas”

En función a lo anterior podemos observar los siguientes ejemplos enmarcados en las respuestas que entregaron los y las docentes que participaron del estudio:

“Como la relación que se... que existe entre diferentes personas, diferentes países, a través de su cultura, de su lenguaje, de su forma de vivir, del todo lo que ellos traen desde otros países, de donde vienen... y poder tratar de convivir con sus cosas, con las nuestras también” (D2).

“Bueno, es poder conocer, reconocer las distintas creencias, cultura, vivencia, no solo de los estudiantes migrantes, sino que también de los estudiantes que pertenezcan a los distintos pueblos originarios, donde podamos visibilizarlo a través de como persona, en el sentido desde lo socioemocional, desde la participación y el reconocimiento como también desde el ámbito curricular” (D7).

“A mí me suena como el intercambio que realizan distintas culturas entre sí y cómo sucede ese intercambio, las condiciones por las cuales ocurre, cómo ocurre, cuándo ocurren y los beneficios y dificultades que también genera” (D8).

Subcategoría 2: **Ideales**

En esta subcategoría aparecen las perspectivas de los y las docentes con respecto a lo que esperarían por una escuela intercultural. Aquí indagamos también parte de los significados que asocian a esta, puesto que esto viene desde sus concepciones.

Las ideas que surgen esta subcategoría son recursos adaptados para estudiantes de distintas proveniencias, perfeccionamientos para trabajadores, tiempos y espacios para trabajar en la temática, modificación del PEI, establecimiento de metas como institución, generar espacios interculturales, generar visibilización de las diversas culturas presentes en la escuela, espacios para la interculturalidad en la planificación y el currículum, preocupación por el idioma y más vinculación entre personas de diferentes culturas.

Algunas referencias a la subcategoría son:

“Yo creo que, primero, perfeccionamiento para todo el... no solamente los docentes, sino que para todos los trabajadores” (D3).

“que se cuenta con los espacios y con el tiempo para trabajar el tema” (D3).

“que el PEI en este caso, incluya... las actividades, incluya la filosofía, todo que esté inserto el hecho que ya no somos solo chilenos, que no somos solo santiaguinos, que no somos solo personas no mapuches, porque hay de todo” (D3).

“Primero, brindar los espacios, segundo en el área curricular, como te digo, esta contextualización y nuclearización de los objetivos de aprendizaje, donde tengamos una transversalidad, una integralidad, una articulación, dando respuestas no solo a nuestros contenidos que nos exige el ministerio, sino que llevar más allá, me entiendes, no solo a trabajar los objetivos en sí como los plantea, sino que desarrollarlo y ojalá llegar a una innovación de estos objetivos, metiendo la interculturalidad” (D7).

Subcategoría 3: **Expectativas sobre estudiantes**

Esta subcategoría contiene lo que los y las participantes del estudio consideran acerca de los y las estudiantes, o bien, lo que creen que la sociedad espera de estudiantes de otras culturas. Aquí se consolidan discursos en relación al rendimiento académico, una crítica a la inequidad y a la discriminación.

“se espera que ese niño, esa niña, tenga el mismo rendimiento que otro estudiante que maneja el español como lengua nativa... y no hay un plan de seguimiento ni un plan de acercamiento” (D8).

“hay muchos estudiantes que provienen de Venezuela y suelen tener un buen rendimiento” (D8).

“entonces porque este no es chileno, no puede hacer esto o no debería estar aquí porque no es chileno” (D3).

Categoría II: Interculturalidad y currículum

En esta dimensión se distribuyen los discursos que relacionan la interculturalidad con el currículum y su implementación. Se incluye, mayormente, aquello que sucede dentro del aula y que involucra a los y las docentes. Además, se indaga en las formas en que las personas de diversas culturas tienen un acceso efectivo al currículum.

Subcategoría 1: Prácticas pedagógicas

En esta subcategoría se incluyen las prácticas pedagógicas relacionadas a la interculturalidad desde el discurso, además de las observaciones etnográficas llevadas a cabo en el aula.

Algunas de las mencionadas son alusiones a los emblemas nacionales de diversos países, generando un diálogo en el aula desde las perspectivas de diversas culturas de origen, concientización de la diversidad de culturas en las clases, diversificación de la enseñanza, flexibilización de los contenidos y utilización de imágenes frente a una barrera idiomática. Además, aparecen ideas que pueden funcionar como una flexibilización del currículum para ampliarlo, la cual es introducir lecturas de otras culturas a través de un trabajo en grupo con el curso.

En cuanto al PEI, en este se indica, en cuanto a gestión pedagógica, establecer prácticas inclusivas a través del trabajo colaborativo entre profesionales.

En esta subcategoría, se incluyen datos recogidos durante la observación de las clases, en cuanto al criterio “Ambiente favorable al diálogo de saberes”. La mayoría de los y las docentes participantes de este estudio cumple con los indicadores establecidos, ya que organizan recursos espaciales para favorecer un espacio entre diversas culturas, establecen grupos heterogéneos y generan

oportunidades creativas para compartir experiencias de vida. A excepción de una de las clases observadas, en donde no se cumplieron los dos primeros indicadores de este criterio.

En relación con el criterio “Desarrollo integral y enseñanza para el aprendizaje en distintos contextos culturales”, el primer indicador (favorecer la participación de los y las estudiantes) fue cumplido por los y las profesoras. Sin embargo, el segundo criterio, el cual refiere a explicar con claridad las metas de aprendizaje y de manera diferenciada a los orígenes y culturas presentes en el aula, no se cumple en una de las observaciones. Finalmente, el tercer indicador, el cual tiene relación con utilizar un repertorio amplio de estrategias apropiadas a la diversidad cultural y lingüística en el aula no se observa en la mayoría de las pautas.

Algunas referencias a esta subcategoría son:

“O sea, como dándole la oportunidad yo creo a los chiquillos de participar, de contar sus vivencias o hablar de su cultura, que den ejemplos. Dándoles a ellos la oportunidad de que puedan expresarse” (D4).

“Mira, tratamos de ... Bueno, en mi práctica lo que trato de hacer es llevar a los chiquillos, invitarlos siempre a la reflexión y a abrirse un poco más a que existen otras culturas y existen otras formas de hacer las cosas de manera distinta ...”
(D5)

“Yo siento que nosotros tenemos que actuar ahí y ser agentes como de cambios o ir flexibilizando los saberes para poder integrar todo y de manera transversal para los y las estudiantes” (D6).

“Por ejemplo, no sé po, ver autores, ¿por qué no ver autores de Haití o en creole?, no hacerlos leer un libro en creole por supuesto, pero sí algún autor, a lo mejor conocerlo y ver algún texto, si hay alguna traducción o por qué no mejor encontrar

un breve texto y que a lo mejor el estudiante de Haití lo pueda traducir y que lo comparta con el curso” (D7).

Subcategoría 2: **Planificación de la enseñanza**

Esta subcategoría se configura cuando se les consulta a los y las docentes acerca de cómo planifican considerando la interculturalidad. Los resultados que aparecen son que se identifican elementos relativos a la interculturalidad (como identidad, respeto por el otro, diversidad, etc.) en los objetivos transversales del currículum, la falta de planificación en relación a la experiencia cultural de cada estudiante y falta de trabajo colaborativo al planificar. Sin embargo, aparecen algunas estrategias particulares en cursos de primer ciclo escolar.

En cuanto al PEI, este declara que se deben establecer prácticas inclusivas, en donde confluyan el acompañamiento y la articulación.

En esta subcategoría podemos añadir la información recabada en las observaciones de clase, específicamente en relación con el criterio “Planificación y contextualización de la enseñanza”. En esta, todos los y las docentes observados cumplieron con el criterio, solo con una excepción, en la cual no se utilizaron recursos didácticos para disminuir sesgos culturales. Es decir, la mayoría de profesores/as participantes en este estudio incorporaron sesiones que consideran el entorno sociocultural comunitario como una fuente de aprendizaje, diseñaron aprendizajes centrales valorando distintos conocimientos, seleccionaron recursos didácticos en coherencia y definieron momentos de retroalimentación.

Algunas referencias a la subcategoría son:

“Entrevistador: ¿Cómo contextualizas tu planificación a la experiencia cultural de cada uno/a de tus estudiantes?”

D: Yo creo que actualmente no existe, cada uno planifica por su lado, como en la materia y lo que siento yo y lo que he visto, es que no se planifica en función de las características de los chiquillos, es como general” (D4).

“Lo que pasa es que, así como en mi propia práctica nosotros no hacemos mucha planificación así de manera formal, no queda algo como escrito y en el caso de los profesores de aula común, yo la verdad es que tampoco veo reflejado que diga algo así como explícitamente que esté orientado para trabajar, por ejemplo, la interculturalidad” (D5).

“bueno, en la planificación nosotros tenemos aparte del objetivo como de aprendizaje, como el fundamental que tiene que ver con lenguaje, tiene que ver con matemática, están los transversales y en los transversales apuntan a todo lo que es la identidad, lo que es el respeto por el otro, lo que es la diversidad, eh... participar activamente en las actividades” (D2).

Subcategoría 3: Transformación del currículum

El contenido de esta subcategoría es acerca de las formas en que los y las docentes ajustan el currículum para que este sea recibido por todas las personas presentes en el aula. Específicamente se consulta por acciones dirigidas hacia la interculturalidad.

Los principales resultados son la crítica hacia el currículum, considerando que este debería incluir a las diversas culturas, por ejemplo, a los pueblos indígenas. Además, la impresión de que se logra trabajar más en temáticas relacionadas a la interculturalidad cuando el currículum es más flexible (por ejemplo, en cursos con estudiantes más pequeños), el currículum como una barrera a trabajar con interculturalidad (producto de la presión por cumplir con objetivos que no se relacionan con interculturalidad). Incluso, en algunas ocasiones se menciona que se revisan contenidos transversales, “a pesar” del currículum.

Algunas citas referidas a esta subcategoría son:

“Eso me permite a mí, darle tiempo a la interculturalidad, cosa que no tienen los colegas de básica y menos de media me imagino yo porque tienen un currículum muy acotado” (D3).

“quizás como la falta de flexibilidad también en el currículum, que no hay como espacios para generar actividad donde se puedan, quizás ellos mostrar la cultura y hacernos como todos parte de eso” (D4).

“ahí ir jugando con los objetivos de aprendizaje, con la parte conceptual de las disciplinas para poder ir abordando y dando respuesta a todos, ya, no solo también...bueno, me he centrado harto en los migrantes, pero también a los pueblos originarios” (D7).

Subcategoría 4: **Dificultades de los y las docentes**

En esta dimensión aparecen aquellas problemáticas que presentan los docentes (desde sus discursos) para poder hacer efectiva una práctica pedagógica intercultural.

Las problemáticas que aparecen en esta subcategoría son la articulación de criterios en torno a una educación intercultural para poder aplicarla, la estandarización de los instrumentos del sistema educativo, la falta de conocimiento en la temática, dificultades en la organización y en la preparación de la institución para afrontar la temática.

Algunas menciones en relación a esta subcategoría son:

“que el sistema no considera la... la variedad de la enseñanza, no considera el hecho de, de que no todos los cursos son iguales, que no todos los niños, los profesores son iguales” (D3).

“Yo creo que todos los profesores están dispuestos, pero como te digo, no hay como algo que te guíe los pasos de decir, así como “oye, vamos a hacer esto... o podríamos hacer un plan para” (D4).

“Lamentablemente siempre se da en la inmediatez, como que somos reactivos y no proactivos, cierto, como “llegó una estudiante no sé po, estadounidense, tenemos que aprender” (D6).

Categoría III: Derecho a la educación intercultural

En esta categoría se aúnan los discursos en relación con el ejercicio del derecho a una educación intercultural, es decir, cómo confluyen (o no) los elementos para que los y las estudiantes puedan acceder a la escuela, independiente de su cultura. Se considera también un elemento importante, que es la participación, cuya presencia es un ejercicio democrático fundamental.

Subcategoría 1: Tensión entre interculturalidad y multiculturalidad

En esta subcategoría se problematizan las acciones que parecen ir enfocadas en conformar una escuela intercultural, pero que, en realidad, no pasan de la multiculturalidad, es decir, la presencia de diferentes culturas dentro de un mismo espacio, sin embargo, hay una (la predominante) que prevalece.

Los resultados que aparecen en esta dimensión son la crítica a la falta de acciones orientadas a construir una educación que vaya más allá del acceso a las personas de diferentes culturas, la interculturalidad confundida con celebraciones multiculturales, la invalidación de las culturas distintas a la predominante, la no identificación de las asimetrías culturales y la noción de que los y las estudiantes de otros países deben adaptarse a la cultura chilena (esto varía de un entrevistado a otro)

En relación con el PEI, la escuela reconoce la interculturalidad como un sello institucional. Para definirla, hace énfasis en la interacción y comunicación entre personas de diversas culturas.

Algunos discursos referentes a esta subcategoría son:

“Porque claro, se aceptan estudiantes de otros países, con sus culturas y todo, pero no sé si se reconoce como lo dije en la definición. Es como que... quizás se reconocen que son de otras culturas y todo, pero no sé si se valida su cultura, sino que los estamos integrando, pero no incluyendo” (D4).

“Entrevistador: De alguna forma, ¿no se visualiza tantas asimetrías, tantas diferencias en términos culturales dentro de la sala de clases?”

D5: No, yo diría que no porque, además, igual los chiquillos que vienen del extranjero participan en una cultura que es chilena, de códigos culturales que son chilenos y yo veo que se adaptan súper bien a la cultura chilena” (D5).

“Como yo te decía... el we tripantü, ya, una. El ¿cuánto se llama?... el encuentro de dos mundos, otra. Pero se podrían hacer más cosas, no solamente pensando en que... los niños... en los niños que no son chilenos, sino que, en todos, porque la interculturalidad es como de ida y de vuelta y eso es lo que a veces nos falta todavía” (D3).

Subcategoría 2: Barreras para una práctica intercultural

En esta subcategoría se presentan los elementos que se identifican como dificultades o problemas para generar una educación intercultural, tanto en el aula como fuera de ella.

Principalmente, aparecen elementos como la comunicación (manejo del idioma), el enfoque academicista, la falta de conocimiento en temáticas asociadas, el rol técnico del docente, la falta de tiempo para trabajar en la temática, la disposición y la descontextualización del currículum en relación a interculturalidad.

Algunas menciones importantes en esta subcategoría son:

“Porque si un colegio es... solamente se dedica como... academicista, que el lenguaje, que matemática, que el lenguaje, que matemática... difícilmente va a ver tiempo para ver la parte como más humana, por decirlo así” (D3).

“Por ejemplo, el manejo del idioma con estudiantes que son haitianos, no existe como alguien que maneje ese idioma, nadie, que yo sepa del personal, nadie.” (D4).

“Mira, te nombre tres al tiro: Tiempo (...). Lo otro es disposición (...). Tres, también el desconocimiento” (D7).

Subcategoría 3: **Asimetrías**

En esta dimensión se incluye aquello que los y las participantes del estudio comprenden como asimetría.

En esta subcategoría se observan diversas problemáticas, entre ellas no reconocer las relaciones asimétricas que subyacen a la interculturalidad.

Otras son la desventaja que produce no manejar el idioma de la cultura preponderante, el aislamiento que genera no manejar herramientas referentes a la temática y las desigualdades económicas.

En relación con el PEI, este establece que su visión es generar relaciones de igualdad a través del diálogo y, por otra parte, promover relaciones horizontales caracterizados por el respeto y buen trato.

Algunos discursos incluidos en esta subcategoría son:

“por ejemplo, lo que pasa con los niños y estudiantes haitianos, que en su casa obviamente se habla creole y aquí en la escuela hablamos español, entonces, ahí es donde se hace una brecha que ¿qué hacemos?, ¿cómo lo podemos ayudar?”

(D1).

“Entonces yo siento que los niños no hacen esa asimetría, es todo lo contrario.

Ellos buscan los puntos en común” (D3).

“el caso también del aislamiento, de que muchas de las personas no manejamos las herramientas como para, o digamos las herramientas quizás, ni los espacios apropiados quizás para tratar como de vincular a estudiantes que son extranjeros con chilenos” (D8).

Subcategoría 4: **Participación en la escuela**

Esta subcategoría se basa en los discursos que tienen relación con la consideración de las personas provenientes de una cultura diferente a la predominante en las decisiones y espacios de la escuela. Es decir, que estas sean o no consideradas.

Los aspectos que aparecieron en esta subcategoría son variados: la percepción de algunos/as docentes de que los y las estudiantes se sienten acogidos/as, la visibilización como sinónimo de celebraciones multiculturales, apertura a la participación de estudiantes de diversas culturas, pertenencia de estudiantes de migrantes a centros estudiantiles, el idioma como una barrera, apoyo en relación al ejercicio del derecho de las personas migrantes, descontextualización del currículum y marginación.

En relación con el PEI, este establece que, en la escuela, tienen la responsabilidad de propiciar la participación de todos sus miembros, independiente de su origen sociocultural. Además, establece como misión la valoración de la interculturalidad, sin embargo, no detalla en la afirmación.

En cuanto a las observaciones, identificamos el criterio “Ética y compromiso profesional”, en el cual la mayoría de los y las docentes cumple con los criterios establecidos, los cuales son, en primer lugar, ejercer desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas y, en segundo lugar, comprometer a los y las estudiantes al diálogo intercultural, favoreciendo la toma de decisiones.

En cuanto a esto último, en una de las pautas no se observa el segundo de estos.

Algunas menciones significativas en relación con esta subcategoría son:

“Nosotros al centro de estudiantes lo llamamos “alcaldía”. Entonces, también pertenecen a la alcaldía o son representantes de los cursos. Entonces, en ese aspecto, ellos se sienten integrados” (D7).

“también he escuchado por parte de los propios estudiantes decir eso: “No, este es su país, yo soy venezolano y punto” (D8).

“yo creo que la escuela lo intenta. Intenta generar prácticas interculturales como visibilizar (...) porque, en algún momento, en la escuela no celebramos las fiestas patrias o el 18 de septiembre solamente referido a Chile, sino que, en algún momento, se hizo como una fiesta latinoamericana” (D5).

Subcategoría 5: **Conocimiento de la política en educación intercultural**

Acá se encuentran los conocimientos que, discursivamente, los y las participantes declaran tener sobre la política intercultural en la escuela. Esta temática se centró en una de las personas participantes, la cual tenía un cargo directivo.

Los temas encontrados son la asociación de las prácticas interculturales a los objetivos transversales del currículum, la búsqueda de la instauración de la educación intercultural de forma transversal en la educación y consciencia de los requisitos de las políticas para las escuelas.

También existe una crítica hacia los docentes, en cuanto al desconocimiento de estas políticas.

Algunos discursos referentes a esta subcategoría son:

“pero jamás se han compartido, yo creo que si les pregunto a los profes no los conocen, no conocen las orientaciones más que lo que ven, a lo mejor, en internet, lo que aparece de repente, así como pinceladas” (D7).

“lo de objetivo y si bien existe como una transversalidad y se trata de intencionar a lo mejor las prácticas interculturales” (D5).

“O sea, este proyecto... o sea estas orientaciones que te digo, para integrar estudiantes inmigrantes, o esta orientación de acogida, invitan a la escuela, por ejemplo, que transformen los instrumentos de evaluación o los instrumentos pedagógicos, ojalá al idioma del país, en este caso, nosotros de Haití” (D7).

Subcategoría 6: **Invisibilización**

En esta subcategoría se abordan aquellas experiencias que se expresan a través del discurso en donde los y las participantes identifican la invisibilización de las personas de culturas diferentes a la predominante.

Las temáticas relevantes que aparecen son el desconocimiento de la realidad, la barrera idiomática como un factor clave de la invisibilización, las estrategias de diversificación desligadas a la interculturalidad, los prejuicios de los profesionales de la educación y la especial invisibilización que viven los y las estudiantes provenientes de Haití.

Algunos discursos relevantes en esta dimensión son:

*“...un estudiante que todavía no maneja bien el idioma, que no entiende tanto”,
¿cachay? No como dejarlo como, ya que vaya por su cuenta” (D4).*

“sino que se expresan los principios del DUA como de integrar a todos, como de entregarles a todos la posibilidad para que aprendan pero no desde un ámbito de interculturalidad creo yo, al menos no explícitamente” (D5).

“Pero sí hay otro grupo, como te decía, de estudiantes haitianos, sobre todo los que llegan...han llegado este año a Chile y son de cursos grandes, donde no son muy visibilizados en el aula, porque hay un problema de comunicación entre el docente y el estudiante” (D7).

“los mismos profesores cuando tenemos estas conversaciones, “no es que, porque si ellos vienen a nuestro país”, “ellos tienen que adecuarse a lo que tenemos” (D7).

Categoría IV: Vinculación con la escuela

En esta sección se abordan los elementos que tienen que ver con la escuela como un espacio que alberga diversas culturas. Se consideran entonces los fenómenos que favorecen o entorpecen la participación.

Subcategoría 1: Valoración de la escuela como un espacio intercultural

En esta subcategoría se incluye cómo se evalúa la escuela en tanto espacio intercultural, es decir, cuándo se considera que la escuela está siendo efectivamente intercultural, cuándo no y por qué.

En relación a los significados de los y las profesoras, estos son variados, puesto que, algunos/as consideran la escuela como un espacio intercultural y otros/as no. Algunas impresiones son que a la escuela aún le queda trabajo por hacer para considerarse intercultural, que la escuela se puede considerar un

espacio parcialmente intercultural y que el currículum y la falta de tiempo y espacio es un impedimento para este fin.

Además, se valoran algunas acciones en la escuela como interculturales, por ejemplo, integrar comidas de diversas culturas en el establecimiento y darles los espacios a estudiantes para comentar experiencias desde sus culturas.

En relación con el PEI, la escuela establece que valorará la interculturalidad y la diversidad en todos los niveles educativos, teniendo por objetivo formar a estudiante que sean agentes de cambio para una nueva y mejor sociedad.

Algunas referencias a esta subcategoría son:

“o sea es intercultural porque nos esforzamos por integrar diferentes culturas, pero no está hecho todo, siento que nos falta bastante todavía para llamarnos colegio intercultural y las cosas que se hacen, por ejemplo, acá es darles oportunidades a los niños que vienen de otros países o de otros pueblos chilenos, pueblos originarios, para que ellos puedan presentar sus canciones, sus leyendas, sus comidas” (D3).

“Entrevistador: En ese sentido, ¿consideras que tu colegio es intercultural?”

D5: Yo creo que en un punto sí, pero... a momentos sí y en otros momentos no tanto” (D5).

“Sí, de algún modo sí. Tiene que ver como con las iniciativas más bien individuales más que haya como una especie de política de la escuela” (D5).

“Mira, la escuela tiene una gran particularidad. Uno de nuestros sellos del proyecto educativo institucional es la interculturalidad, donde trabajamos el reconocer, el respetar las distintas culturas tanto inmigrantes y de pueblos originarios. También, dentro de nuestras... una de nuestras asignaturas de libre disposición... nuestro PEI, es de Cultura Latinoamericana” (D7).

Subcategoría 2: **Discriminación**

En esta dimensión identificaremos los tratos desiguales que se pueden identificar producto de la cultura desde donde provienen los y las estudiantes. Esto desde la visión y prácticas de los y las participantes de este estudio.

Los datos recabados indican que hay docentes que no ven discriminación en la escuela, mientras que hay otros que la pueden ver entre compañeros/as, en la marginación y aislamiento que sufren en su cotidianidad y la discriminación producto de los prejuicios (migración asociada a delincuencia)

Algunas menciones a esta subcategoría son:

*“Algunas veces sí, se ve un tipo de discriminación entre ellos, se dicen por ejemplo
“ay, ándate para tu país” (D4).*

*“lamentablemente, tú prendes la tele, ves las noticias y todas estas situaciones
catastróficas o de delincuencia, la mayoría nombra extranjeros, entonces, ya eso
provoca un anticuerpo a la sociedad” (D7).*

*“He tenido estudiantes que han tenido dificultades porque también han sufrido
discriminación por ser de otro país... o he tenido que atender situaciones en
donde he tenido que mediar mucho la socialización entre estudiantes extranjeros y
chilenos porque no se conocen o no saben cómo... qué cosa le gusta a los
demás, que cosas aquí son de gustos de niños de su edad... porque a veces son
cosas distintas, entonces eso les afecta, se sienten solos o solas, un poco
excluidos siento” (D8).*

*“por parte de los mismos docentes, a veces se dan prácticas que reproducen la
discriminación de la sociedad hacia estudiantes” (D8).*

Subcategoría 3: **Espacios interculturales en la escuela**

En esta subcategoría se incluirán aquellos momentos y lugares que los y las participantes de este estudio consideran como intercultural.

Los resultados arrojan que se observa como intercultural la enseñanza asociada a los pueblos indígenas, celebraciones como el año nuevo mapuche, el contacto de producciones de otras culturas (por ejemplo, literatura), acciones contra la discriminación en la escuela y el folclor.

Algunas menciones importantes de acuerdo a esta subcategoría:

“Acá en el colegio tenemos, además del trabajo que yo hago, un profesor de origen mapuche que también les hace a los niños ver las tradiciones del pueblo mapuche, el pueblo aymara, rapanui, a través de leyendas y de distintas cosas”
(D3).

“Yo encuentro que hay varios puntos de encuentro (...). En los cuentos, en la literatura que estamos viendo, también hay mucha literatura que hable de eso. Así que nos sirve mucho el estar como en contacto. Yo siento que nos abre como un camino” (D6).

“También he realizado intervenciones de orientación en conjunto con los profesores de aula que tienen que ver con el respeto a la diversidad, a la tolerancia, a la diferencia étnica... como acciones que tengan que ver contra el racismo, contra la xenofobia, todo lo que tenga que ver con el respeto y la identidad de todas las personas” (D8).

Subcategoría 4: **Trabajo colaborativo**

Esta subcategoría incluye aquello relacionado al trabajo mancomunado que realizan no solamente los y las docentes, sino también considerando el trabajo que se realiza en la escuela en general.

En este sentido, los principales datos que se reunieron son que, efectivamente existen espacios de trabajo colaborativo, sin embargo, estos no están o están escasamente orientados al trabajo con interculturalidad.

Podemos dar cuenta de esto en las siguientes referencias:

“Sí, se conversa en el equipo de aula, pero como que te digo, igual es poco lo que se puede hacer... desde mi punto de vista porque se conversa también queda en el papel. Claro, hay algunos que sí se motivan y se pueden hacer cosas, pero no es con todos tampoco” (D4).

“De hecho, nosotros en los equipos de aula nos vamos poniendo de acuerdo de cuáles son (...). Entonces, todo eso, se tiene que ir integrando en cada uno de los aprendizajes que uno va planificando y eso se hace en los equipos de aula que teníamos con la profesora semanalmente” (D6).

“Como nos juntamos con profesores porque tenemos equipos de aula obligatorios, obviamente, pero como que ahí ya se da como un plan muy particular, no tiene que ver con un plan como curso” (D8).

Análisis de las categorías

En cuanto a los resultados obtenidos mediante las diferentes técnicas de recolección de datos, sumado a ello el análisis de categorías emergentes en búsqueda de comprender los significados que el profesorado otorga a las prácticas interculturales, podemos mencionar que existen temáticas asociadas a las investigaciones actuales sobre este fenómeno.

Es importante considerar que el mayor acercamiento a una educación intercultural en Chile es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (revisado en este estudio), el cual tiene relación con incluir en el currículum elementos referentes a la cultura de los pueblos indígenas, sin embargo, la problemática que se identificó en este establecimiento, al consultarles a las y los participantes acerca de la interculturalidad, fue relacionado a la población migrante. Aquello abre una arista importante en relación a la falta de respuesta que existe en el sistema para garantizar el derecho a la educación de muchos/as niños/as que llegan al país. Eso en concordancia con lo planteado por Mora (2018), referente a la ausencia de una política que se haga cargo realmente de la educación de estudiantes migrantes de forma contextualizada y respetuosa de las diferencias. Podemos identificar que, en el caso de esta escuela, existen iniciativas que buscan abordar los desafíos que se les presentan en este escenario educativo, por ejemplo, el crear una asignatura con contenidos referentes a la cultura latinoamericana. Se menciona que en esta asignatura se trabaja: “por ejemplo, lo que es la música, los bailes, pero también trabaja un poco de cultura política de los países de Latinoamérica” (D7). Además de esto, se menciona que una docente “toma objetivos de historia también y un poco también con la cultura folclórica de distintos países latinoamericanos” (D7). En este sentido, podemos observar mayoritariamente una referencia a los aspectos folclóricos, en concordancia con lo dicho por Beniscelli (2013), en cuanto a la representación de indígenas y suramericanos en los textos escolares, en donde se halla que las representaciones están orientadas hacia esos aspectos de la cultura. En este caso, podemos extrapolar este fenómeno a estudiantes migrantes.

En el siguiente fragmento podemos ver que existe conciencia de aquello, puesto que se quiere avanzar en la profundización de una posible asignatura: “la idea es que empecemos a visibilizar a los estudiantes, (...) qué estudiantes de los distintos pueblos originarios tenemos en nuestra escuela (...) y no solo quedarnos en la parte...como punta del iceberg, llamémoslo así, de lo folclórico” (D7). Sin embargo, no deja de ser cierto que estas motivaciones e iniciativas son de índole personal o de un grupo de personas en la escuela, no de una política que garantice los derechos de los y las estudiantes. Lo mismo sucede con las prácticas interculturales de los y las docentes, las cuales provienen de procesos de reflexión personal, más que de un proceso sistematizado y de planificación, lo cual lo podemos identificar en la subcategoría “Planificación de la enseñanza”.

Por otro lado, cabe destacar que las distintas categorías y subcategorías conversan entre sí, puesto que mantienen una línea de similitudes en las distintas respuestas que se entregaron. Asimismo, la integración de los conceptos provenientes del PEI y las diversas observaciones a las prácticas pedagógicas entregan un plus y una riqueza investigativa en pos de un análisis más completo.

En concordancia con el análisis y con las diversas categorías emergentes, se puede sacar en limpio que, en su mayoría, los y las docentes no poseen visión crítica acerca de lo que es la interculturalidad como tal, puesto que esta es reflejada meramente como un intercambio de elementos culturales. En relación con esta temática, y a diferencia con lo señalado anteriormente, Moya en López (2009) indica que “la interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo” (p. 28). Vale decir, que si bien son importantes los aspectos con los cuales se diferencian las distintas culturas que comparten un mismo espacio dentro de la escuela (ya sea cosmovisión, valores, idiomas, tradiciones, creencias, etc.), Moya hace hincapié en las similitudes que comparten y poseen los grupos con características heterogéneas dentro de una cultura que no es la suya, lo cual es la semejanza que tienen estas en cuanto a la marginación respecto a distintas índoles sociales. Por otro lado, las definiciones que

entregan los y las docentes acerca de la interculturalidad tienen marcas textuales que indican duda o irresolución acerca del concepto. Por ejemplo: “Como la relación que se...” (D2), “más que definición así, no me atrevería a decir definición, pero lo que yo entiendo...” (D3), “siento que la interculturalidad está ligada” (D4), “A mí me suena como el intercambio” (D8). Este aspecto es relevante de mencionar, puesto que, en una escuela que establece oficialmente la interculturalidad como uno de sus sellos, debería generar una vinculación con los y las docentes en cuanto a conocimiento y prácticas interculturales. También abre una discusión en torno a cómo el sistema educativo se hace cargo de entregar las competencias pedagógicas para que las y los docentes puedan trabajar en contextos culturales diversos, haciéndose necesario intencionar el currículum hacia el trabajo con estudiantes de diferentes orígenes culturales (Sanhueza et al., 2016).

En su mayoría, se puede identificar que los y las profesoras son conscientes de este vacío, puesto que en la subcategoría “Ideales”, la cual forma parte de la categoría “Significados sobre interculturalidad”, estos/as indican que, para que la escuela pueda considerarse intercultural, debiera considerarse incorporar más recursos pedagógicos que contemplen diversas culturas, perfeccionamiento para toda la comunidad educativa, tiempo y espacio para trabajo colaborativo referente a la temática, metas que sirvan para concretar aquello planteando discursivamente en el PEI, una participación efectiva de las personas extranjeras, diversificación de los contenidos, innovación, visibilización, apoyos en relación con el uso de la lengua y acompañamientos socioafectivos. En relación con la participación, podemos remitirnos al Plan de gestión de la convivencia escolar del MINEDUC (s.f). En este, se propone que, para una buena gestión de la convivencia escolar, se necesita una participación democrática y colaborativa, para la cual se requiere que los miembros de la comunidad en su totalidad sean parte de los acuerdos que se generen y también los respeten. Para ello, es necesario que los establecimientos regulen el funcionamiento de las instancias que propicien la participación, garantizando los derechos de los y las integrantes del establecimiento educativo. Esto último también

es aplicable considerando que se considera necesario que el sello institucional de interculturalidad vaya más allá de lo discursivo y pueda permear todas las acciones de la escuela. También, una de las brechas más visibles para los y las docentes es la idiomática, lo cual es concordante con lo señalado por Rivera (2017) y Muñoz (2006), quienes mencionan que esta es una de las problemáticas más relevantes en los contextos educativos con diversidad cultural. Esto se relaciona también con la subcategoría “Invisibilización” de la categoría “Derecho a la educación intercultural”, ya que, según los y las docentes, la invisibilización se intensifica cuando la barrera idiomática está presente. También con la subcategoría “Discriminación”, puesto que se presenta una imposibilidad para que los y las estudiantes participen en igualdad de condiciones y, en este caso, no hay alguien que se haga cargo de forma oficial. En cuanto a la discriminación, Joiko y Vásquez (2016) señalan que, en Chile, los medios de comunicación han posicionado la migración desde un espacio negativo, sin embargo, un enfoque intercultural en la educación podría promover la disminución de los prejuicios.

En sintonía con lo antes mencionado, y al análisis categorial, se puede deducir que, generalmente, los profesores y profesoras partícipes del estudio pueden dilucidar que existe asimetría e inequidad entre los distintos grupos culturales que convergen en el espacio escolar, pero, a pesar de darse cuenta de que se encuentra esta brecha presente no logra ser una problemática para la existencia de la interculturalidad como tal (o como es visualizada). Por otra parte, en su mayoría, como se dijo anteriormente, son valorados los elementos folclóricos (como lo es, por ejemplo, la celebración del nuevo ciclo mapuche). Referente a este último punto, el MINEDUC (2017) en sus “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” señala que estos eventos en donde se muestran elementos como el baile, la música, la comida típica de un distinto territorio obedece, más bien, a la multiculturalidad que a la interculturalidad.

Tomando en consideración lo dicho en párrafos anteriores, en concordancia con los datos levantados del análisis categorial, se puede afirmar que existe una

constante tensión entre lo intercultural y lo multicultural. Entendiendo como multiculturalidad la convergencia en un mismo espacio de diferentes culturas, el cual se rige según el alero de una cultura dominante y que invisibiliza de alguna forma las asimetrías e inequidades existentes (Walsh, 2008). Asimismo, la interculturalidad implica, de por sí, el reconocimiento de las desigualdades (Moya, 2009). En este sentido, en torno a las respuestas entregadas, el profesorado no es tan consciente de aquello y no visualiza dicha tensión entre estos términos. Más bien, valoran positivamente el hecho de que estudiantes provenientes de otras culturas tengan una capacidad de adaptación rápida hacia la cultura dominante, que, en este caso particular, es la chilena.

En vinculación con el párrafo anterior y ante la tensión que se establece entre lo “inter” y lo “multi”, se destaca que, dentro del PEI y dentro de los sellos distintivos de la escuela se encuentra denominación de colegio intercultural, debido a que, en palabras del propio proyecto educativo, este facilita “la comunicación e interacción de personas con identidades culturales diferentes”. Ahora bien, según el trabajo de campo realizado, se puede deducir que esto corresponde a una respuesta al contexto, tanto social como geográfico, en que se encuentra inserto esta institución educativa, un contexto en donde son recibidos muchos estudiantes migrantes. En ese sentido, la idea de interculturalidad que prevalece detrás de los discursos es dar respuestas a las necesidades educativas de alumnos y alumnas provenientes de otros países, de otras realidades culturales.

Para Galaz (2022), las relaciones interculturales que se desarrollan en una escuela no pueden ser generalizadas, ya que dependerá de los distintos proyectos educativos que posee cada institución escolar. En ese sentido, es destacable el rol que cumple el establecimiento en el cual se hizo la investigación, puesto que, al nombrarse como intercultural, en el contexto en que se encuentra inmerso, hace una invitación implícita a las familias extranjeras a formar parte de esa comunidad educativa. Caso contrario a lo que sucede en otros espacios, según la autora, en donde se promueve de forma explícita que personas, en este caso estudiantes, no

lleguen y no se matriculen en su colegio. Los motivos parecieran ser que tienen que ver con que no se visualiza que quienes lleguen a la escuela puedan ser un aporte para ella, por el contrario, se piensa que serían un problema (Galaz, 2022).

Otro punto importante para el análisis, y según la misma Galaz sobre esta temática, son los recursos que se distribuyen y se inyectan en los distintos establecimientos. En este caso, estamos hablando de un colegio municipal, por tanto, las tensiones que se generan y las necesidades que se visualizan son mayores en comparación a escuelas con otros niveles de ingresos. Para ejemplificar en este aspecto, en base a las categorías y a las distintas observaciones, la barrera idiomática es la brecha más visible en materia de interculturalidad. A pesar de que docentes, directivos y demás personas que participan en el espacio educativo dan cuenta de aquello, no existen los recursos para reparar y revertir la problemática en lo que respecta a esta barrera. Más bien, son los mismos docentes que, en sus propias prácticas, tienen que subsanar aquella dificultad con lo que tienen a su alcance, esta limitante impide que estudiantes (en su mayoría haitianos, que no manejan el idioma español) puedan tener una educación de calidad. En relación a esto, Carvacho (2020) indica que “las escuelas no están preparadas para acoger a los niños que migran a Chile” (p.1). Donde, a pesar de que existan diferentes estrategias y políticas emanadas desde el Estado que garantizan el derecho a la educación de estudiantes extranjeros y extranjeras, dependerá de las prácticas realizadas por directivos y directivas, profesores y profesoras el que se puedan disminuir las barreras.

Es preciso destacar, en esta parte de la investigación, que, en el trabajo etnográfico realizado, casi en su totalidad, los profesores y profesoras cumplían con los distintos criterios que componían a la pauta de observación en materias de prácticas interculturales²⁸. A la vez, las profesoras de educación diferencial y el psicólogo educacional, fueron un gran apoyo para los y las docentes que cumplían

²⁸ Ver tabla 4 correspondiente a la observación de prácticas interculturales que realizan los y las docentes en la escuela en donde se realizó la investigación.

su rol profesional, pues, muchas veces, eran ellos/as quienes velaban por la inclusión de estudiantes pertenecientes a otras culturas a las distintas dinámicas que se presentaban en el aula de clases. A modo de ejemplo, en las clases observadas en un curso en que asistía un niño sordo, la profesora de Educación Diferencial, quien tiene amplios conocimientos sobre lengua de señas, era quien podía integrar al alumno a las distintas tareas y actividades que se solicitaban. El problema radica en que esta profesora no solamente está a cargo de este curso para desempeñar sus labores, sino que también debe hacer acompañamiento a otros. En tal caso, el sello de interculturalidad es discursivo y, en la práctica, es insuficiente para disminuir la inequidad, por lo que, como muchas políticas públicas relacionadas a mediar las problemáticas interculturales se quedan estancadas en un plano funcional (Walsh, 2014).

Siguiendo la línea de prácticas interculturales, el CPEIP (2018) afirma que, para lograr buenas prácticas interculturales, los y las docentes deben asumir:

una posición crítica frente a las asimetrías existentes, y mediante la autorreflexión, la retroalimentación y el trabajo colaborativo con distintos miembros de la comunidad educativa, transforma progresivamente su propia práctica y el espacio educativo, generando ambientes de aprendizaje acogedores y democráticos que favorecen las condiciones para construir estilos de vida sostenibles y un buen vivir (p. 30).

En resumidas cuentas, tomando en cuenta esta definición y lo analizado en el trabajo de campo, podemos señalar que no existe una mayor profundización en lo que significa ser una escuela intercultural, puesto que las distintas problemáticas, como lo es la barrera idiomática antes mencionada no son visualizadas como formas de discriminación. En esa misma línea, si bien hay profesores y profesoras que se cuestionan las asimetrías existentes, esto es más bien algo personal y no algo que se articule desde la propia escuela o desde organismos superiores. En otras palabras, los profesores y profesoras tienden a realizar prácticas

interculturales, pero estas prácticas no son acompañadas por la institución, pues no hay espacio ni tiempo para capacitaciones en esta área, tampoco existe el conocimiento acabado para una mayor profundización. Podemos dilucidar entonces que la educación intercultural no es prioridad en estos momentos y las prácticas tienden a ser reactivas ante una necesidad. Por tanto, temas como las asimetrías o la inequidad existente tienden a ser invisibilizadas, por desconocimiento o falta de sensibilización.

Conocidas ya las categorías y las subcategorías emergentes y empleado el análisis de estas, se da paso al siguiente y último capítulo de este trabajo, el cual pretende concluir la investigación además de visualizar los caminos que se abren hacia futuros estudios ligados a la educación intercultural.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Finalmente, y en relación con los objetivos planteados para esta investigación, los significados que otorga el profesorado a las prácticas de interculturalidad no tienen una profundización que implique una reflexión social a nivel institucional. Es por esto que la visión crítica es escasa, por ejemplo, hacia una gran cantidad de asimetrías sociales que no siempre son visibles y que son parte de habitar una cultura diferente a la de origen. Por esto suelen aparecer como conscientes las barreras más visibles en los discursos, por ejemplo, la del idioma. Además, en las observaciones se arroja que, mayormente los y las docentes aplican estrategias referentes a la interculturalidad, pero, más bien, estas son producto de un aprendizaje propio. Tal como lo plantea Galaz (2022), quien explicita que los cambios en educación intercultural, en realidad, son autoproducidos. Lo cual se puede evidenciar en el caso del establecimiento educativo en donde se realiza este estudio, pues, si bien existen acciones orientadas a la interculturalidad en el aula, no hay espacios establecidos para trabajar, reflexionar y crear en función de la interculturalidad.

Por otra parte, tanto en el PEI como en los discursos de los y las trabajadoras, aparecen elementos diplomáticos como el diálogo, la sana convivencia, el respeto, etc. Todos estos asociados a cómo se presenta la interculturalidad. Sin embargo y en concordancia con lo mencionado anteriormente, las condiciones de desigualdad hacen que el diálogo no sea posible y sucede que las personas deben adecuarse a la cultura receptora (Moya, en López, 2009). De esta forma, algunos sujetos creen que la escuela es intercultural porque no solamente tiene abiertas sus puertas a estudiantes de diversas culturas, sino que también se hacen celebraciones de pueblos indígenas y de diversos países. Sin embargo, las relaciones de asimetría dificultan de maneras que no siempre son vistas estas relaciones.

Este estudio también nos hace reflexionar acerca de cómo se está entendiendo la educación intercultural en la actualidad, puesto que, si bien se nombran los pueblos indígenas, este establecimiento se centra en la migración. Esto debido al momento histórico que nos encontramos y también a la ubicación de la escuela. En este sentido, el MINEDUC (2017) plantea que una política educativa intercultural debe ser un principio universal, además de que se debe considerar un marco de acción diferente cuando el fenómeno es la migración. Esto a partir de la flexibilidad de las acciones en educación.

Podemos ver, en el caso de este estudio, que esta temática está fuertemente presente por la llegada de estudiantes extranjeros, sin embargo, las acciones no son transversales ni están mediadas de forma rigurosa por la institución. Muchas veces, como se dijo anteriormente, son iniciativas o reflexiones personales.

En términos de participación, suele confundirse también con estar presente en un espacio, pero es importante considerar que este término incluye que todas las personas sean parte y consideradas en las decisiones que se toman en una institución de forma democrática. Las personas migrantes (en el caso de esta escuela) viven diversas barreras para poder ejercer una participación efectiva en el espacio educativo. Una de ellas, como vimos, es el idioma, puesto que la comunicación, muchas veces, no es posible y esto es una problemática considerable.

Volviendo a las prácticas interculturales, estas estuvieron presentes en las observaciones, no obstante, el CPEIP (2018) las define como un proceso sistemático y planificado que da dentro y fuera del aula, no obstante, esta no es la realidad. Incluso en el trabajo referido a la diversidad, este va más enfocado a estudiantes con discapacidad. Por otro lado, el trabajo colaborativo orientado a planificaciones y prácticas que se relacionen con la interculturalidad es escaso. Por esto es que es complejo asumir que estas prácticas están garantizando un derecho

si es que la institución organizacionalmente no los plantea como un objetivo sistemático y trabajado.

Por ende, los sellos interculturales referidos en el PEI tienen la problemática de no realizar una mirada profunda a lo que esto significa.

Ahora bien, para dar respuesta al objetivo general de esta investigación y el primer objetivo específico (Comprender los significados que el profesorado de educación básica otorga a las prácticas de interculturalidad en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú), podemos indicar que dichos significados son vagos y diferentes entre sí, esto producto de que no se tiene una idea clara, definida y compartida por la institución acerca del concepto. Sin embargo, sí existe una motivación e inclinación por trabajar con estudiantes migrantes en el aula. En esta línea, aparecen más los estudiantes extranjeros que los estudiantes indígenas, por ende, el proceso de reflexión va más en aquella orientación. Otros de los elementos que se perciben como prácticas interculturales son los símbolos patrios, territorio, conmemoraciones, espacios de expresión en el aula para los y las estudiantes, flexibilización de saberes, el desarticular las nociones de competencia entre naciones y el uso de distintas formas de acceder a la información (visuales, orales, etc.). Estas nociones se han tenido que articular por los/as mismos docentes, en función del contexto que se presenta como un desafío (Stefoni et al., 2016). Uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación es que se confunde muy fácilmente la multiculturalidad con la interculturalidad. Sucede en esta comunidad educativa que se piensa que el establecimiento es intercultural porque permite el acceso de estudiantes de diversas culturas.

El currículum, en tanto, se percibe como un obstáculo. Se define como un documento estructurado, acotado y estricto cuando se habla sobre interculturalidad. Esto puede asociarse al concepto de alfabetización universal, la cual es una característica de la implantación de una cultura estandarizada y se determina por una élite política/cultural (Bekerman, 2020).

La respuesta al objetivo anterior se consigue a partir de la articulación de los objetivos específicos 1 y 2, ya que, en un inicio se conocieron las experiencias del profesorado de educación básica sobre las prácticas interculturales en este establecimiento a través de las entrevistas y, posteriormente, la información de estas entrevistas fue analizada para obtener los significados del profesorado sobre las prácticas interculturales que se desarrollan en este establecimiento.

En relación con el tercer objetivo específico (Describir las prácticas interculturales que se evidencian en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú), en resumidas cuentas, en la mayoría de las observaciones se logran los indicadores, a excepción de aquel que se relaciona con el “Desarrollo integral y enseñanza para el aprendizaje en distintos contextos culturales”, “Utilizar un repertorio amplio de estrategias apropiadas a la diversidad cultural y lingüística en el aula”, el cual es el más débil. Como dijimos anteriormente, comparando estas observaciones con la categoría “Planificación de la enseñanza”, se puede identificar que no es que estas acciones estén en función de la interculturalidad como un aspecto importante en las Bases Curriculares, sino que los y las docentes lo asocian a otros objetivos transversales que tienen relación con el respeto por el otro y la identidad.

Los hallazgos obtenidos en este estudio son útiles para, a través de los vacíos declarados por los y las docentes, generar acciones que sean una contribución para llevar a cabo prácticas interculturales en contextos similares al que fue parte de este estudio. Se visualiza, por ejemplo, que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe no es del todo atingente en este caso, producto de que se orienta mayormente a los pueblos indígenas. Es por esto que, en una propuesta, por ejemplo, didáctica, se debe incluir aquellas debilidades que se identificaron, por ejemplo, las estrategias apropiadas para la diversidad cultural y lingüística. Sin embargo, también es importante que se consideren aspectos organizacionales y de formación docente, puesto que las políticas deben hacerse cargo de esta problemática. En los aspectos organizacionales es importante

considerar, a partir de lo encontrado en esta investigación, tiempo para la planificación con un enfoque intercultural.

Una de las limitaciones relevantes de este estudio es que fue realizado en un solo establecimiento escolar, por lo que los resultados no pudieron compararse con otros. Por esto, se abre espacio para investigaciones futuras que puedan incluir distintos espacios educativos que puedan enriquecer la información obtenida. Esto último podrá dar la posibilidad de que los resultados puedan extrapolarse a más espacios.

Este estudio referente a las prácticas interculturales nos enseña que la actualización en la política educativa asociada a la educación intercultural es necesaria y repercutirá en las prácticas de docentes, puesto que más formación provocaría que la educación intercultural sea considerada como un derecho, además de la comprensión de la misma más allá de los aspectos folclóricos de cada cultura. De la misma forma, deben existir los recursos para que los y las profesionales logren llevar a cabo su trabajo de forma óptima y con conocimientos acerca de la temática.

Lo que sigue, entonces, es generar interés y preocupación por el tema. Por ejemplo, es primordial que se obtengan más datos en función de conocer la realidad de los diversos establecimientos educacionales, no solamente en los de la Región Metropolitana, sino que en los de otras regiones para lograr una visión más acabada y tomar mejores decisiones. Además, un aspecto importante que se ha nombrado durante la investigación es el currículum. Vimos cómo los y las docentes expresaron que buscan realizar prácticas interculturales basándose en los objetivos transversales planteados en el mismo. Sin embargo, sería útil que la interculturalidad sea un concepto estudiado y desarrollado en el currículum nacional (no solamente de forma focalizada) más allá de un concepto genérico, lo cual provocaría que el documento propicie las prácticas interculturales desde la formación docente.

De acuerdo a lo que revisamos y complementando con los ideales explicitados por los y las docentes participantes del estudio, un establecimiento intercultural tendría los recursos y conocimientos suficientes para contar con facilitadores/as lingüísticos (según las necesidades de cada establecimiento), planificaciones y recursos pedagógicos que incluyan los requerimientos en materia intercultural y la formación a la comunidad, en cuanto a discriminación y respeto por las culturas con las que se convive. Ahora bien, una de las dificultades al pensar una escuela intercultural va más allá de la responsabilidad institucional. Esta es la problemática estructural que hemos visto a lo largo de esta investigación, la cual tiene su base en las desigualdades sociales. Por ende, desde la interculturalidad como un proyecto político que busca cambiar los dispositivos que propician la discriminación (Walsh, 2010) es poco probable que los cambios que se den solo en la escuela solucionen el problema en sí, sino que es la sociedad en su conjunto (y los poderes dentro de ella) que deben trabajar en pos de este objetivo.

Actualmente, los desafíos que se están generando en el ámbito educativo, en relación a los espacios interculturales, inevitablemente nos empujan a realizarnos nuevas preguntas, ya que las respuestas actuales no son suficientes. Por lo cual, a medida que se generen nuevos estudios, avanzaremos también en producir nuevas acciones que entreguen soluciones a las necesidades históricas respecto a esta temática. Así lo demuestran los y las docentes que participaron de esta investigación, quienes dieron cuenta, desde una posición reflexiva, que se puede trabajar sobre las prácticas educativas desde un espacio de visibilización de la diversidad en nuestro contexto.

REFERENCIAS:

- Ajagán, L. (6 de octubre de 2017). *Interculturalidad: Aproximaciones y perspectivas del concepto*. Seminario “Derechos de la Infancia e Interculturalidad. Desafíos para la Educación. Perspectivas, tensiones, juicios y prejuicios respecto de sus interpretaciones”, Universidad de Concepción, Chile.
- Anadón, M. (2008) La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2): 198-211.
- Bekerman, Z. (2020). Reflexión sobre los peligros del ‘racismo cultural’ en la educación intercultural. *Journal of new approaches in educational research*, 9(1), 1-14.
- Beniscelli, L. (2013). Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: Análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de ciencias sociales para educación general básica. Chile, 1970-1980. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 1, 113-143.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. (05 de junio de 2019). *Ley General de Educación*. BCN. <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla S.A.
- Carvacho, P. (2020). *Inmigración y acceso a la educación: “Las escuelas no están preparadas para acoger a los niños que migran a Chile” / por Andrea Hartung*. La Tercera.

Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2018). Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula [Archivo PDF]. www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos* [Archivo PDF]. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf

Corporación Municipal de Educación [CODEDUC]. (s.f). <http://codeduc.cl>

Díaz-Barriga, Á. (2020). Andares Curriculares en América Latina. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), 1-14.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.

Dirección de Presupuestos de Chile [DIPRES]. (2004). *Síntesis Ejecutiva. Programa Orígenes* [Archivo PDF]. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-139541_r_ejecutivo_institucional.pdf

Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Fuenzalida, P. (2014). Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis*, 13(38), 107-132. <https://dx.doi.org/10.4067/S071865682014000200006>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina* [Archivo PDF]. <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- Eisner, E. (1998). Cognición y Representación: Persiguiendo un Sueño. *Revista Enfoques Educativos*, 1(1).
- Galaz, C. (2022). *Caterine Galaz: "No es necesario que tengamos niños y niñas migrantes dentro de las escuelas para trabajar el racismo o la xenofobia" / Entrevistada por Luis de la Vega*. El Mostrador.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 9-26.
- Gutiérrez, G. (2020). La Interculturalidad en Chile. Tensiones y desafíos en torno a la educación intercultural bilingüe. *Cuaderno de Trabajo Social*, 1(15), 118-143.
- Ibáñez, N., Rodríguez, M. y Cisternas, T. (2015). *La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía: Una co-construcción* [Archivo PDF].

https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/F811345_INFORME_FINAL_IBANEZ_UMCE.pdf

Inostroza, G. y Sepúlveda, S. (2015). Dispositivos curriculares y lengua en contexto de diversidad cultural. En D. Quilaqueo, S. Quintriqueo y F. Peña (Eds.), *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural* (pp. 117-134). Universidad Católica de Temuco.

Instituto Nacional de Estadísticas [INE]. (12 de octubre de 2022). *Población extranjera residente en Chile llegó a 1.482.390 personas en 2021, un 1,5% más que en 2020.* <https://www.ine.gob.cl/sala-de-prensa/prensa/general/noticia/2022/10/12/poblaci%3%b3n-extranjera-residente-en-chile-lleg%3%b3-a-1.482.390-personas-en-2021-un-1-5-m%3%a1s-que-en-2020>

Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad intercultural para la escolarización de alumnado migrante en las escuelas chilenas: Desafíos para interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426.

Johnson, D. (2017). Internationalization and “Pensamiento Curricular Latinoamericano”. *Transnational Curriculum Inquiry*, 14(1), 19-27.

Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB]. (s.f). *IVE*. <https://www.junaeb.cl/ive>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

- Lázaro, J., Quispe, J., Ángulo, A., Novoa, O., Choquetico, H. y Barreda, M. (2022). *Educación e Interculturalidad desde el Sur*. Mar Caribe.
- Ley 20370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009. D. O. No.
- López, L. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Plural editores.
- Ministerio de Educación. (s.f). *Educación Intercultural*. PEIB MINEDUC. <https://peib.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (s.f). *Interculturalidad para todos y todas*. PEIB MINEDUC. <https://peib.mineduc.cl/interculturalidad-todos-todas/>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional* [Archivo PDF]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/549/MON-O-467.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017). *Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros* [Archivo PDF]. <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2018). *Informe Estado del Arte Migración y Sistema Escolar en Chile, Argentina y España* [Archivo PDF]. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Estado-del-arte-migraci%C3%B3n-y-sistemaescolar-en-Chile-Argentina-y-Espa%C3%B1a.pdf>

- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019). *Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. 1° a 6° básico* [Archivo PDF]. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14563/bases_lengpueblosorig.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2021). *Informe final Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico* [Archivo PDF]. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/08/informefinal_consultaindigena.pdf
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva* [Archivo PDF]. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/11/Escolaridad-y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educacio%CC%81n-Inclusiva_DEG.pdf
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-45). Plural editores.
- Muñoz, H. (2006). Niveles y tópicos de reflexividad sociolingüística a través de autobiografías. *Signos lingüísticos*, 2(3), 69-91.
- Ochoa, G., Álvarez, C y Toledo, C. (2022). Estrategias metodológicas y las prácticas interculturales en Educación Básica. *Revista interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 7(2), 482-501.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño* [Archivo PDF]. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Unesdoc Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2012). La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina. Unesdoc Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370969?posInSet=14&queryId=84896d88-79b6-4a07-92a4-82a6352fa98d>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina* [Archivo PDF]. https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/VF-CONOCIMIENTO-INDIGENA-24_03_2017.pdf

Padilla, M. (2011). *Introducción al Diseño y Aplicación de Procedimientos observacionales*. Editorial CCS.

Poblete, M. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Chile [Archivo PDF]. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-283.

Real Academia Española. (s.f.). Interculturalidad. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 05 de diciembre de 2022, de <https://dle.rae.es/interculturalidad>

Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193.

Rivera, C. (26 de mayo de 2017). *Así es la escuela chilena multicultural líder en inclusión de niños migrantes*. El Definido. <https://eldefinido.cl/actualidad/pais/8562/Asi-es-la-escuela-chilena-multicultural-lider-en->

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rozas, G. (2018). Aproximaciones a una pedagogía comunitaria e intercultural en la era de las diferencias. *Temas de Educación*, 24(1), 53-70.

Sanhueza, S., Patrick, P., Hsu, C., Domínguez, J., Friz, M. y Quintriqueo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 183-200. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011>

Seid, G. (16-18 de noviembre de 2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Mendoza, Argentina.

- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1).
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*, (pp. 51-76). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Van Manen, Max. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books S.A.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa editorial.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación de Perú.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado [Archivo PDF]. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista nuestraAmérica*, 2(4), 17-30.
- Walsh, C. (9-11 de marzo de 2009) Interculturalidad y educación intercultural [artículo como ampliación de la ponencia presentada, 2014]. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

ANEXOS:

Anexo 1: Consentimiento informado

Se adjunta documento de consentimiento informado, el cual fue firmado por los distintos profesores y profesoras que participaron de la investigación:

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Significados que otorga el profesorado a las prácticas interculturales en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú.

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación Significados que otorga el profesorado a las prácticas interculturales en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú. Su objetivo es Comprender los significados que el profesorado de educación básica otorga a las prácticas de interculturalidad en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú. Usted ha sido invitado(a) porque cumple con el criterio de selección el cual es el ser docente en una escuela de dicha comuna.

El investigador responsable de este estudio es Felipe Ibarra Bravo, de la Universidad de Chile. La investigación es patrocinada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en responder una entrevista semiestructurada la cual tiene por fin conocer sus experiencias en torno a prácticas interculturales desarrolladas en el establecimiento en donde realiza sus labores como docente, además de conocer las nociones y significados que otorga a esta temática.

Riesgos: La investigación no supone ningún tipo de riesgo. Toda la información que resulte relevante a partir de la entrevista será usada en pos de los beneficios nombrados a continuación.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá proporcionar información relevante en pos de generar posibilidades de estudio respecto a la interculturalidad y así comprender el fenómeno

de esta temática desde una nueva perspectiva, la cual pueda abrir nuevas preguntas para futuras investigaciones y nuevos desafíos para poner en práctica en las escuelas con el fin de ser un aporte al constructo de una educación intercultural.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, al finalizar la

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a el/la Investigador/a Responsable de este estudio:

Felipe Ibarra Bravo

Teléfono: +56940148187

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: Felipeibarra@ug.uchile.cl

También puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio Significados que otorga el profesorado a las prácticas interculturales en un establecimiento educativo de la comuna de Maipú, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para la devolución de la información _____

Anexo 2: Transcripciones de entrevistas

Entrevista Docente 1 (D1)

Duración: 12 minutos

D1: Hola, mi nombre es D1. Yo soy profesor de música, llevo del año 2016 trabajando en la 1. Tengo más de 16 años de trayectoria docente.

Entrevistador: Me gustaría que definieras la palabra *Interculturalidad*, tal como tú lo pienses, una definición propia.

D1: Para mí, *inter* es como de unión. A mí en lo que corresponde un poco a abrazar, a juntarnos culturalmente. Nace esto aquí en la escuela, por último, como con un taller que desarrollo que se llama "*Cultura Latinoamericana*", producto de lo mismo, producto de la necesidad de muchos estudiantes, inmigrantes que llegan a nuestro país (...) acercarnos a su cultura y a la vez que ellos también se acercan a la cultura chilena y ahí se produce sincretismo cultural.

Entrevistador: En ese mismo sentido, ¿Tú podrías considerar que esta escuela es intercultural?

D1: Sí, bastante. Como en todos lados hay gente que se rehúsa a los cambios. Es súper fuerte encontrarte con un alumno que diga un comentario como negativo frente a los mismos compañeros que vienen de otros países, que no conocen las realidades, pero ahí uno tiene que mediar y entender que uno no migra por placer, sino que por necesidad. Eso es lo importante. La verdad, en la escuela tratamos que todos los niños puedan diversificar, puedan ser ... aquí son todos iguales frente ... mientras tengan el mismo uniforme, mientras tengan las mismas salas son todos iguales.

Entrevistador: Entonces, existiría esta interculturalidad. Pero, ¿crees que existen barreras que se encuentren presentes en tu colegio para que se desarrollen efectivas prácticas pedagógicas interculturales?;

D1: Más que nada yo lo asocio al tema más personal, dentro de la casa puede ser un tema que tú no le puedes sacar una idea fija y que si tú le ... disculpando la expresión, pero si tú le dices a un estudiante chileno que los venezolanos le vienen a quitar la pega y eso lo escuchan en su casa, eso es algo que uno no puede atentar contra eso. En el séptimo, octavo, ellos tienen su criterio y lo van aprendiendo, pero aquí se dan los espacios para ... aquí son todos los estudiantes iguales, aquí no se hace una diferenciación entre un alumno de una nacionalidad y otra.

Entrevistador: Y si lo llevamos ahora mismo a un plano particular, ¿en qué acciones pedagógicas consideras la identidad, saberes y manifestaciones culturales de cada estudiante?

D1: Por ejemplo, algo tan sencillo: la *palta*. Porque en Chile la llamamos *palta* pero en otros países la llaman *guacamole* y tuvimos una actividad súper interesante en *Cultura Latinoamericana* con el octavo básico, en la cual un alumno de Perú, de Venezuela y de Colombia comentaban que era el aguacate y para nosotros es... y ahí se generó toda una disputa filosófica, “es que en mi país”, y ahí (...) pero fue bastante entretenido, al contrario, no... fue muy pero muy buena eso y como un mismo producto puede ser llamado de distintas maneras y eso un poquito nos acerca a eso, a la... hablamos también del plátano frito, basándonos en las comidas.

En mi especialidad, con el tema de la música, trato de, en el segundo semestre, de hacer obras musicales que son latinoamericanas. El primer semestre, obra chilena y en el segundo obras latinoamericanas.

Entrevistador: Siguiendo esa lógica, ¿cómo contextualizas tu planificación a la experiencia cultural de cada uno/a de tus estudiantes?

D1: Sí, por ejemplo, cuando hablamos de economía. Cuando hablamos de economía ahí entra un tema súper delicado respecto... porque lo que hablaba anteriormente de la emigración, “por qué se llega a emigrar de un país” y ahí los niños dan sus puntos, dan sus puntos interesantes, hablamos del valor del dinero en los distintos países, de lo que se puede conseguir, y lo mismos chicos se van

dando cuenta cuánto sale un dólar, la diferencia de un dólar con un boliviano, no sé, con las monedas, con un sol, etc. Y ellos dan sus testimonios y en base a sus testimonios se empieza a construir un conocimiento. A veces, uno cree que está muy mal como país, pero cuando conoce otra realidad pucha que es distinto.

Entrevistador: En ese mismo sentido y ya en la sala de clases, ¿qué asimetría cultural podemos identificar?, ¿cuál sería una brecha, una diferencia quizás, que encontramos dentro de la misma sala de clases?

D1: Mira, lo que me he encontrado... este año llegó una alumna que es haitiana, ella llegó en enero y ha sido todo un procedimiento de la clase porque ella... por ejemplo, veo sus en lenguaje, tiene promedio deficiente, pero ella está luchando contra toda la adversidad, ella no manejaba, no veía, no podía leer los labios porque estamos todos con mascarilla, entonces le costó mucho. En cambio, ella ha tenido un progreso de casi un año en la cual ha tenido que desenvolverse como para... Creo que ahí... claro, el inmigrante o emigrante que llega a Chile manejando el mismo español es mucho más fácil, pero para la gente que tiene un idioma distinto es un universo, un universo completo, por ejemplo, lo que pasa con los niños y estudiantes haitianos, que en su casa obviamente se habla creole y aquí en la escuela hablamos español, entonces, ahí es donde se hace una brecha que ¿qué hacemos?, ¿cómo lo podemos ayudar?

Con estudiantes que son venezolanos no sucede esto. Por ejemplo, en la semana (...) el término de la comida, el tema de cómo ver una canción, etc.

Entrevistador: Ahora nos vamos a un plano más ideal, ¿qué debiese tener un establecimiento para ti para ser efectivamente o completamente intercultural?, ¿cómo debiese ser una escuela realmente intercultural?

D1: Que buena pregunta, es como muy amplia eso sí. Bueno, se deberían cumplir varios factores. Por ejemplo, sería súper bueno, en las reuniones de apoderados, por ejemplo, darse una presentación familiar, pero eso también requeriría tiempo porque tendríamos que hacer como tres, cuatro reuniones para conocer las

realidades o en el entorno de las familias. Cuando hablamos de familia hablamos de mamás con sus dos hijos, madre y padre o la abuelita, etc... y conocer las distintas realidades, el “yo vengo a Chile buscando esto”, o “yo estoy acá”, “a mí me cuesta”. Eso, por un lado. A nivel académico... pucha que complejo... yo creo que ahí habría que hacer una especie de... no sé... de currículum cultural y... no sé... habría que crear algo que generara una unidad. Es como muy amplia la pregunta como para responder...

Entrevistador: Pero claro, en un colegio ideal, entonces, ¿debiese mejorar desde el currículum quizás o no?

D1: Claro, pero dependiendo de qué es lo que esperamos del currículum. Por ejemplo, si queremos hacer que ese currículum se centre en la interculturalidad también tendríamos que hablar de los pueblos originarios nuestros, y no solamente del pueblo mapuche, sino que, del pueblo aimara, el pueblo rapanui, huilliche, selknam, etc. Entonces, por eso, la interculturalidad es general. Entonces, ahí es donde... cómo lo hacemos para que no sea mucho y ese mucho se transforme en nada. Entonces es delicado, es delicado cómo podemos buscar esa vialidad.

Entrevistador: Para ir finalizando, me gustaría que me contaras un poco de tu curso...

D1: Tenemos a JP que es de Ecuador, Y que es de Venezuela, M que es de Colombia, S que es de Colombia y YU que es de Haití. Acá no existe una discriminación, al contrario. O sea, al principio hubo un choque cultural ahí que “nos vienen a quitar la pega”, pero ahora no. Ahora ellos juegan. Aquí tú ves a un grupo, son amigas... una se peleó con otra, pero siguen siendo amigas de grupos, el grupo de allá sí también, los chicos también. Aquí son estudiantes, no es “si tú eres chileno”, “los chilenos acá”.

Entrevistador: No sé si hay como un comentario, algo que te haya quedado dando vuelta...

D1: Como te decía, cambiar el currículum sí, pero qué queremos cambiar.

Entrevistador: ¿Qué te gustaría cambiar?

D1: Pucha. Por ejemplo... como están las cosas... de esto me cambiaría ... no sé... elementos culturales que cambien todo, que cambien, no sé, las formas de ver el mundo, pero este mundo tan globalizado, como es tan individualista nos cuesta ponernos en el lugar de otra persona. A ver, nuestros estudiantes son de básica, entonces, muchos llegan acá porque los papás tuvieron la necesidad de emigrar, pero tampoco conocen muy bien por qué tienen que hacer esto. Entonces llegan no más... no sé, yo creo que habría que hacer como una especie de “esto es Chile”, esto es como...no sé, un apresto de lo que es Chile a nivel académico cultural. Se me ocurre hacer como algo dentro de una especie de escuela de verano para hacer una adaptación a esto, que yo lo veo con los niños que son más de Haití. Yo hago clases de adulto también y en los adultos se ve mucho alumno mayor de 40 años que es analfabeto, especialmente que vienen de Haití. Pero eso, yo haría como una formación más académica, inicial, una escuela de verano.

Entrevista Docente 2 (D2)

Duración: 17 minutos.

Entrevistador: Desde tu perspectiva, ¿cómo podrías definir la *interculturalidad*?

D2: Como la relación que se... que existe entre diferentes personas, diferentes países, a través de su cultura, de su lenguaje, de su forma de vivir, del todo lo que ellos traen desde otros países, de donde vienen... y poder tratar de convivir con sus cosas, con las nuestras también, porque igual tenemos que nosotros tratar de aprender de sus... de su cultura y ellos tratar de acostumbrarse quizás a la nuestra para poder tener una buena convivencia en esta... en el proceso digamos, que vamos a tener, que vamos a convivir todos juntos, eso más o menos es la interculturalidad para mí.

Entrevistador: Entonces, en ese sentido, ¿podríamos considerar que tu colegio es intercultural, según tu definición?

D2: Sí, de todas maneras yo creo que sí, porque tenemos varios estudiantes, muchos estudiantes que vienen de diferentes países y uno como docente trata de que haya una buena convivencia con su cultura, con su lenguaje, quizás no logra todo en un año porque a veces están un año quizás, todo lo que uno quisiera, porque a veces lenguaje es difícil, porque su forma de comportamiento, a veces, también es difícil o no es para nosotros, cómo se llama... no son iguales a nosotros, entonces, tenemos que... hay un proceso donde tenemos que aprender a conocerlos, a conocerlas, para poder tener una buena convivencia con ellos.

Entrevistador: ¿Cómo lo podríamos visualizar?, quizás desde un ejemplo específico.

D2: Bueno, nosotros acá en el colegio yo creo que lo vemos en las actividades como interculturales que hemos tenido años anteriores, como los bailes, las fiestas de la primavera o donde ellos muestran sus bailes, sus vestimenta que tienen, sus comidas que tienen... y bueno, como yo imparto esa clase, también, trato de que todos conozcan su bandera, su territorio, para que en el curso donde lo imparto sepan cómo... que puede ser un lugar tan bonito como a donde ellos llegaron a vivir, que tenemos hartas cosas en común también, que no todos somos tan diferentes como para llegar a una buena convivencia.

Entrevistador: Si bien, podemos decir que es intercultural, pero, ¿existirán barreras, algo que limite, para que se den efectivas prácticas interculturales?

D2: Sí. Yo creo que lo que más... la barrera que yo veo como más cercana que he compartido con los niños y niñas son el lenguaje, cuando no sabemos cómo poder comunicarnos mejor.

Entrevistador: La barrera idiomática...

D2: Sí, sí. Ahí se me ha hecho muy, muy complicado. Con los niños que tienen... los que son de Venezuela, de Colombia, ahí es mucho más fácil, pero los que son de Haití, ahí es muy... esa es la barrera que yo veo más difícil.

Otra barrera... no la he vivido yo, pero cuando ellos tienen que comer acá y compartir el comedor, las comidas diarias que dan acá, como que no están muy acostumbrados a la misma alimentación que nosotros tenemos. Esa es la barrera que... entonces ellos traen su comida muchas veces y no comen lo que hay acá. Entonces, esa es otra barrera que veo, que no lo he compartido mucho, pero sé que existe en el colegio.

Entrevistador: Ahora, si lo vamos llevar a tu propia práctica, ¿en qué acciones pedagógicas tú crees que consideras la identidad, los saberes o las manifestaciones culturales de cada estudiante?

D2: Lo que yo trato de inculcar a los chiquillos es como que tengan... que aprendan ojalá todas las banderas que identifican a cada territorio, el mismo mapa, que identifique dónde está una... cuál país, para que sepan cómo ubicar también en el mapa, cuáles son latinoamericanas, cuáles están más lejos, cuáles están más dentro del América. A veces canciones que ellos puedan aprender, que igual nos identifica como a todos como latinoamericanos... bueno, la vestimenta también trato de que ellos puedan... no tan solo la vestimenta típica sino también que ellos elijan, escojan cuál es la vestimenta que ellos puedan reconocer como... o que ellos consideran que es la más adecuada para una determinada nación o país... como eso. No sé si te respondí la pregunta.

Entrevistador: En ese sentido, ¿cómo contextualizas tu planificación a la experiencia cultural de cada uno/a de tus estudiantes?

D2: La verdad, siendo bien honesta, estuve al principio bien perdida porque no como no existe nada de cultura latinoamericana, entonces, traté de preguntarles como a mis colegas que hacen la misma asignatura, fui primero basándome en lo más básico, así banderas, territorios, mapa, ciudad, presidente, y que cada uno, en base

a lo que ellos... lo que yo les entregaba, como así el país, ellos mismos investigaran para así hacerse una retroalimentación ellos mismos para...y en base a lo que ellos iban aprendiendo o iban desarrollando, de ahí un poco ir sacando o reforzando lo mismo en base más a lo didáctica, más que buscar más información y más información, siempre construyendo, dibujando, cosas que a ellos les pudiera interesar y resultó bastante bien trabajar así.

Entrevistador: ¿Y en la asignatura de matemática, por ejemplo?

D2: En matemática... no, no se me ha hecho como difícil. Siempre trato de como apoyar como un poco en el lenguaje, en base...con esta asignatura. Por ejemplo, lo último que intenté hacer fue un puzzle y donde ellos identificaran las palabras que habíamos aprendido, por ejemplo, "bandera", los países que vimos que ellos lo buscaran en el puzzle, así como haciendo ayuda para lo que es lenguaje, así como hacerlo un poco transversal.

Entrevistador: Llevándolo al plano de la misma sala de clases, ¿tú observas o has visto alguna asimetría cultural que pudieras identificar?

D2: No había pensado en eso, así como si hay... bueno... la verdad es que no veo como las diferencias. Siempre, como son más chicos, quizás, siempre no hay tanta como diferencia o alguna rivalidad entre ellos mismos, como que se alegran cuando uno habla de su país y lo comparten y lo tratan de sacar a... lo que ellos... por ejemplo, si se está hablando de comidas y ellos se recuerdan su plato típico, el otro también lo dice, pero así como que haya diferencias no, yo encuentro que comparten más sus conocimientos o su gusto que tienen de sus países entre ellos mismos pero no que haya así como grandes diferencias.

Es que igual hay muchas semejanzas más que diferencias, entonces, yo creo que eso permite que no haya tantas diferencias o rivalidades.

Entrevistador: ¿Cuáles podrían ser las semejanzas?

D2: Las semejanzas... el baile, las canciones que conocen entre ellos, los colores de las banderas ahora de repente se parecen mucho, entre Colombia, Venezuela... qué más se puede parecer... a lo mejor el clima que tienen ellos, el deporte también los une, que la mayoría tiene...no sé, el fútbol a veces los hace ser más parecidos.

Entrevistador: En un plano imaginario, ¿qué debiese tener un establecimiento educativo para ser completamente intercultural?

D2: Pucha, a lo mejor tener, no sé, la biblioteca, quizás, que pudiera tener un poquito de todos los niños que tenemos acá, un poquito de Brasil, un poquito de Colombia, un poquito de Venezuela, de Haití, que eso falta mucho yo creo y ahí estamos al debe yo creo. El lenguaje creole, eso encuentro que estamos como más pendiente, pero a lo mejor que existiera una sala, se me ocurre en la biblioteca que pudiera existir algún... porque pensar que todo el colegio pudiera ser intercultural es como difícil, a lo mejor existe, a lo mejor se hace, a lo mejor está.

Claro, pero claro, podría ser que todo el colegio fuera... que depende mucho de las personas que tengamos a cargo acá, entonces, a lo mejor esa es la traba que yo me pongo, pero...que el colegio sea intercultural sería ideal, sería muy bonito.

Entrevistador: Entonces, ¿eso podría ser como una barrera también presente?

D2: Por supuesto, yo creo que sí. O sea, si se planteara así que... para que todos los niños se sintieran mejor, más cómodos, más... pudiera existir como eso... un poquito de cada país de los niños que están acá, eso.

yo creo que el colegio, yo creo que el colegio podría...sí, como que de ahí debiera surgir algo más participativo, más... para integrar a todos y a todas de la misma manera. Ahí estamos al debe, sí o sí.

Entrevista Docente 3 (D3)

Duración: 32 minutos

D3: Mi nombre es D3, soy educadora de párvulos. Hace 40 años que estoy en esta profesión y mi labora siempre ha sido en colegios vulnerables, nunca he querido trabajar en colegios particulares. Siempre ha sido en colegios municipales porque siento que la labora es más significativa. El curso que tengo este año es un kínder, un segundo nivel de transición. Son pocos alumnos, 22, para lo que hemos tenido en otras ocasiones y, en general, el curso está compuesto por una diversidad significativa, de distintas etnias y, también, dentro de las familias, distintos estatus sociales porque también tengo hijos de colegas. En general es un curso bien diverso.

Entrevistador: En sus propias palabras, ¿cómo definirías la interculturalidad?

D3: Ya, a ver... como, más que definición así, no me atrevería a decir definición, pero lo que yo entiendo... la interculturalidad es como el traspaso, por decirlo así, de distintas formas de ver la vida, de esta cosmovisión también, las tradiciones de un pueblo, una cultura o hasta un estrato social también puede ser con respecto de otra. Acá en el colegio tenemos, además del trabajo que yo hago, un profesor de origen mapuche que también les hace a los niños ver las tradiciones del pueblo mapuche, el pueblo aymara, rapanui, a través de leyendas y de distintas cosas, entonces también yo he ido aprendiendo de esto que es la diferencia de creencias, de culturas, de tradiciones de un pueblo. Así yo lo veo, no solamente de... cómo se dice, oye, no sé, hay 4 niños venezolanos, hay un niño que es de Perú, otro que es de Bolivia, de Haití, pero el hecho de estar aquí no lo hace que sea intercultural por el hecho de venir a este colegio, sino que las oportunidades que tenemos de aprender de ellos y ellos de nosotros.

Entrevistador: En ese sentido, ¿consideras que tu colegio es intercultural?

D3: Eh... yo no diría que nos falta igual, o sea es intercultural porque nos esforzamos por integrar diferentes culturas, pero no está hecho todo, siento que nos falta bastante todavía para llamarnos colegio intercultural y las cosas que se hacen por ejemplo acá es darles oportunidades a los niños que vienen de otros países o de otros pueblos chilenos, pueblos originarios, para que ellos puedan presentar sus canciones, sus leyendas, sus comidas. Por ejemplo, en el “Encuentro de dos mundos” que hace poco se celebró, se hace un acto en el que se presentan diferentes bailes de los países de los niños que tenemos en la escuela. Otro acto muy importante también es celebrar el año nuevo mapuche, lo hacemos todos los años y tiene un significado muy... como profundo, tanto como para los trabajadores, docentes, no docentes, todos y para los niños. Y los apoderados valoran mucho esto, de que se haga esta actividad. También los apoderados valoran las clases de H, que es el profesor de cultura, digamos de distintos países y también de Chile. Entonces a ellos les gusta y los niños para qué decir, lo disfrutaban mucho, les gusta aprender de otras cosas y traen instrumentos, elementos de vestuario, entonces lo pasan muy bien, bien lúdicas sus clases.

Entrevistador: Ahora bien, ¿qué barreras están presentes en tu colegio para que se desarrollen efectivas prácticas pedagógicas interculturales?

D3: Yo creo que la visión que tenemos como docentes de lo que es la interculturalidad, porque no todos... cómo decir... vamos para el mismo lado, entendemos lo mismo, las estrategias que se hacen a veces, no sé, de un nivel a otro son totalmente distintas. Entonces, siento yo que nos falta como sentarnos y aunar criterios y decir “ya, esto es interculturalidad”, ya... así como lo estamos conversando, definir qué sería interculturalidad y cómo lo llevamos a efecto y en el cómo ahí yo creo que habría una unión y habría como... como un sentido de escuela de interculturalidad. Porque en este momento yo te estoy diciendo mi postura, pero no tengo idea si es la postura de otros colegas. No sé, porque no se ha conversado, así como... como un debate abierto en que digamos qué piensas tú, cómo lo ves tú y qué harías tú. Eso nunca lo hemos hecho, hemos hecho actividades en que todos

valoramos la interculturalidad, mirada desde el punto de vista de presentar visualmente otra cultura, pero el fondo, la raíz de lo que es un colegio intercultural, yo siento que podría ser mejor.

Entrevistador: Si lo llevamos al plano de la misma clase ¿En qué acciones pedagógicas consideras la identidad, saberes y manifestaciones culturales de cada estudiante?

D3: En mi sala, bien. Eh... Bueno, dentro de algunas estrategias que... y metodologías que se usan, por ejemplo, si nosotros vamos a hablar acerca de las fiestas patrias, que fue hace poco, explicamos que estas son las fiestas patrias de Chile, pero que todos los países tienen fiestas patrias, entonces si construimos banderas, los otros países también tienen bandera y le damos la oportunidad de que el niño que viene de Venezuela, el que viene de Bolivia, también explique cuáles son los colores de su bandera, qué saben de su... no sé, si tienen un escudo nacional, cuál es la diferencia con el chileno, entonces tratando siempre de dar la oportunidad de que ellos también puedan expresar lo que saben de su propia patria, ya... de su pueblo, eso es por un lado. Por otro lado, también se da, todos los días, en que hay veces en que yo uso palabras que son más... chilenismos, no garabatos, chilenismos en que yo digo "oh, hoy día me porté como una pelusa" dije yo el otro día, entonces una niña que no es chilena me dice "tía ¿y qué es una pelusa?", entonces tuve que explicarle lo que nosotros entendemos cuando *peluseamos*, cuando... "no" le dije yo, "se trata de cuando uno anda haciendo bromas y está un poco desordenada", entonces le expliqué, "¿ahora entiendes entonces por qué yo digo que estaba muy pelusa", "sí", me dijo, "ahora lo entiendo". Entonces son cosas que, a lo mejor, para nosotros pasan desapercibidas porque es parte de nuestra cultura, pero el niño no tiene por qué saber lo que yo estoy hablando y si no lo entiende, digamos, si no se lo explico, no entiende el contexto, entonces... así como yo le explico también le pido que me le explique lo que ellos me dicen y yo no lo entiendo. Un día un niño colombiano lloraba y lloraba porque él quería su chusca. Yo no sabía lo que me pedía... "y la chusca, y la chusca", lloraba y buscamos y yo

le decía “pero, ¿cómo es la chusca?, ¿de qué color es?, ¿se come?, ¿se pone?, ¿para qué sirve?” le decía yo, y ahí él me dijo que en la chusca él traía su vianda. “Ah”, dije yo, es la bolsita, era una bolsa de plástico que él buscaba. Entonces yo dije “ya sé dónde está, espera...”, y yo le había sacado su vianda y había dejado su bolsita aquí, entonces yo le digo “¿esta es tu chusca?”, “¡sí!” y estaba tan contento porque ya había encontrado su chusca, así lo decía él. Entonces “¡ya!” le dije yo, “aquí está tu chusca, pero para la otra vez, tú me pides la bolsa, porque yo no sabía lo que era chusca, por eso no te podía ayudar. Acá en Chile a esto le decimos bolsa, una bolsa de plástico.” Entonces así hemos ido como aprendiendo uno del otro, distintas palabras o distintas formas de decir algo que a veces yo no les entiendo o ellos no me entienden a mí o a los otros niños, ¿ya? Lo otro también que fue muy divertido, que yo un día hago la pregunta: “a ver levanten la manito todos los niños que nacieron en Chile”, todos los extranjeros levantaron la mano, entonces yo les digo “chicos, ustedes son chilenos ahora porque viven en Chile”, para no decir “ustedes no son chilenos, pero ustedes nacieron en otro país, ¿en qué país naciste tú?”, “ah...” y ahí como que les quedó claro, pero para ellos ser chilenos es estar aquí, vivir aquí. Entonces también eso a mí me enseñó que ellos se sienten chilenos y cuando... no sé, yo les digo “a ver los chilenos de corazón... ce-a-che-i”, son los primeros en contestar, más que los nacidos en Chile, entonces pienso que se aprovecha cada oportunidad que se da tanto en el vocabulario, como en la expresión de su propio saber, de sus emociones, de escuchar. “A ver, escuchemos al compañero, porque el compañero nos va a contar cómo se hace esto en Venezuela” o en Perú... los niños que tengo acá. Entonces siento que... que los niños se sienten acogidos, no se sienten extranjeros en su sala.

Entrevistador: ¿Cómo contextualizas tu planificación a la experiencia cultural de cada uno/a de tus estudiantes?

D3: Claro... bueno, en la planificación nosotros tenemos aparte del objetivo como de aprendizaje, como el fundamental que tiene que ver con lenguaje, tiene que ver con matemática, están los transversales y en los transversales apuntan a todo lo

que es la identidad, lo que es el respeto por el otro, lo que es la diversidad, eh... participar activamente en las actividades. Entonces a través de estos OA, que son transversales, también se planifica, junto con las actividades de matemática, pero lo vamos a trabajar en un grupo colaborativo, ¿ya?... y vamos a considerar cosas que quizás aquí en Chile nosotros podríamos considerar... no sé... no se me ocurre en este minuto, pero algo que tenga un nombre propio chileno, “pero, ¿cómo se dice esto en tu país?” Entonces por decirte, vamos a contar cosas y vamos a contar llamas, porque sí conocen las llamas, ¿ya?... para que tenga un contexto, tenga un significado lo que van a contar o lo que van a relatar. O de repente yo les pongo ahí un texto que vamos a leer, que vamos a analizar y vamos a... como a inferir cosas y todo, pero que tenga que ver, en cierta forma, con las culturas diferentes que tenemos acá. Entonces también eso se trabaja con los transversales.

Entrevistador: ¿Qué asimetrías culturales puedes identificar en la sala de clases?

D3: Yo diría que no, eso es lo más lindo de trabajar con niños pequeños, porque un día x, bien de la casuística, pero eso es lo que le da sentido al trabajo de uno. Eh... un niño le pregunta al otro “¿y tú de qué país eres?” Entonces... venezolano, entonces el niño le dice “yo soy chileno”. “No”, le dice, porque tú no naciste en Chile entonces el niño queda mirando... estaban sentados ahí, yo los estaba escuchando... entonces le dijo “no, yo no nací en Chile, pero ahora que yo vivo en Chile, ahora yo también soy chileno”. Y sale una niña chilena y le dice “yo... eh... nací en Maipú, pero también puedo ser venezolano”, le dijo, “yo también podría ser de tu país”. “Sí”, le dijo el niño, “tú también puedes ser de mi país”. Entonces esos diálogos que tienen los niños, son tan espontáneos, de manera tan natural que a los adultos nos cuesta tanto y que siempre estamos marcando la diferencia al revés, los niños marcan las similitudes, en qué nos parecemos, en qué tenemos igual. Ellos no andan diciendo, “ay, este es distinto” porque tiene, no sé, la piel... tú viste que tengo una niña haitiana, que tiene su piel café oscuro, así dice ella. Ella se dibuja y se dibuja con café oscura y a su papá y todo. Y un día un niño le dijo “por qué lo pintaste así”. “Porque nosotros”, le dijo, “los de Haití, tenemos este color de la piel”.

Le dijo, café oscuro. Entonces... ah ya, y eso sería todo. No hubo mayor cuestionamiento, y por qué tú tienes la piel así y por qué yo la tengo de otro color. No, como lo normal, ella la tiene de otro color y yo la tengo de otro color y punto y no se habla más del tema. Entonces yo siento que los niños no hacen esa asimetría, es todo lo contrario. Ellos buscan los puntos en común.

Es que a medida que los niños crecen, desafortunadamente, van recibiendo, siento yo, mucha influencia negativa de parte de los adultos, que no porque este es negro, o porque este no es chileno, entonces porque este no es chileno, no puede hacer esto o no debería estar aquí porque no es chileno. Y no se da aquí y afortunadamente no se da con mis apoderados tampoco. Porque los apoderados han venido a reunión y un día una mamá no hallaba cómo decirme que era la niña, S se llama, pero que era la niña haitiana. "Tía" me dice, "una niña que no sé, a ver cómo le digo..." porque no quería decir que la niña era negra, de raza negra, entonces yo le contesté y le dije "ustedes me está hablando de S, la niña que tiene el pelo como esponjita", "sí" me dijo ella, ya le digo. Ella es haitiana, "sí" me dijo, "porque mi hijo me habla tan bien de ella, yo quería invitarla para que fuera al cumpleaños" y cosas como esas. "Sí" le dije, "ella es muy amorosa con todos los niños..." pero ella no quería ofender, esa era su preocupación, que no se fuera a tomar como... si ella me decía la niña que es negra, se podía tomar como una ofensa, ¿ya?, cuando la niña tiene súper asumido que ella es de otra raza y que tiene la piel oscura. Entonces... y eso se ve en el trato que los apoderados tienen los unos con otros aquí, entre ellos. Que los papás obviamente también tienen la piel oscura, pero nunca yo he visto que haya una diferencia, que no, no me voy a sentar ahí porque está el caballero, la señora que es de otra raza. Todo lo contrario, se llevan súper bien, es un buen curso.

Entrevistador: Ya entrando en la última pregunta, ¿qué debiese tener un establecimiento educativo para ser completamente intercultural?

D3: Yo creo que, primero, perfeccionamiento para todo el... no solamente los docentes, sino que para todos los trabajadores. ¿Ya? Afortunadamente acá... ni

siquiera hay problemas con los trabajadores, las señoras que hacen el aseo, todo el mundo tiene un respeto por todos los niñitos, pero no se da en todas partes. Entonces yo creo que el perfeccionamiento, el hacer una reflexión profunda, interesante del tema con los trabajadores, sería importantísimo. Segundo, que se cuenta con los espacios y con el tiempo para trabajar el tema. Porque si un colegio es... solamente se dedica como... academicista, que el lenguaje, que matemática, que el lenguaje, que matemática... difícilmente va a ver tiempo para ver la parte como más humana por decirlo así, ¿ya? en los tiempos, en los espacios, la capacitación y creo que la... que el PEI en este caso, incluya... las actividades, incluya la filosofía, todo que esté inserto el hecho que ya no somos solo chilenos, que no somos solo santiaguinos, que no somos solo personas no mapuches, porque hay de todo. Entonces yo siento que, si eso se lograra, lo demás sería plan comido porque todo el mundo estaría en la misma... como... mirada de decir ya, esto tenemos que hacer y lo vamos a hacer así y qué se yo, y que sea algo constante, porque, por ejemplo, acá es constante el buen trato que se le da a los niños de otras culturas, pero... eh... las actividades son muy esporádicas. Como yo te decía... el we tripantü, ya, una. El ¿cuánto se llama?... el encuentro de dos mundos, otra. Pero se podrían hacer más cosas, no solamente pensando en que... los niños... en los niños que no son chilenos, sino que, en todos, porque la interculturalidad es como de ida y de vuelta y eso es lo que a veces nos falta todavía. Yo creo que también la exageración para el otro lado tampoco es buena, de mirar nuestra propia identidad por acoger y ser como súper contenedores de otros tipos de cultura, pero no tenemos que olvidar la nuestra también. Entonces yo encuentro que, si en el año hubiera esta mixtura, esta cosa del compartir, pero que no sea una vez al año, que sea una cosa constante, una permanente preocupación por el ir y venir de saberes, de culturas, de emociones, de todo esto que constituye la cultura de un pueblo, creo que sería como verdaderamente un colegio intercultural.

Entrevistador: Me pude dar cuenta que hay un estudiante sordo en el curso, ¿cómo ha sido esa experiencia?

D3: Sí, los niños, yo les expliqué la situación de P y los niños se han esforzado mucho, incluso por aprender algunos gestos de lengua de señas para comunicarse con él. De hecho, la N, tú viste que ella le falta tiempo para hablar, entonces la ... me dice “sabe tía que nosotros estamos aprendiendo lengua de señas porque tenemos que comunicarnos con ...” La D6 (docente del PIE que trabaja con el curso), casi se pone a llorar. Los niños lo recibieron muy bien y ... él es sordo, pero eso no lo hace un niño tranquilo. Es desordenado, en el sentido de que corre para allá, corre para acá, inquieto y agresivo muchas veces porque como no logra comunicarse de otra manera, pega, empuja. Y ellos le explican que no, que así no, que no se empuja, con señas y... lo abrazan y yo digo oye toquen al... porque si le grito, obviamente no me escucha. Entonces le hacen así, que la tía lo está llamando. Incluso tuvimos nosotros dos participaciones artísticas para fiestas patrias, nosotros preparamos una cacharpaya con los niños de este curso y del otro. Y... P estaba bailando, entonces me decía una mamá, pero cómo va a bailar si no escucha. No se preocupe le dije yo, si él lo va a hacer. Y el feliz, entonces el niño que estaba atrás, yo le dije cuando empiece la música tócale el hombro al P y yo le dije cuando empiece la música él te va a tocar el hombro y tú te pones a bailar (hace gestos para explicar el cómo explicó las instrucciones). Yo le hago todos los gestos. Yo no sé lengua de señas, sé algunas cosas no más. Pero fue maravillosa la actuación de los niños. Yo quedé fascinada con mi curso porque lo hicieron solos y se preocuparon de P. “Si ustedes ven que el P está un poco perdido, porque él no va a escuchar la música, entonces no va a saber cuándo entran, cuándo salen, ustedes le ayudan, no lo tironeen”, les decía yo, “lo toman y lo llevan donde tiene que estar”, “ya tía”, pero fue maravilloso, lo aplaudieron, o sea, no solo a él, al curso, los aplaudieron, así la gente hasta con lágrimas algunas personas, porque todos aquí en el colegio todos saben la situación de P y muchos apoderados también se han dado cuenta y fue muy, muy bonito el trabajo de sus compañeros con él. Muy, muy afectivo, preocupados de P. Entonces yo encuentro que para mí ha sido un desafío, te lo explico porque yo no sé lengua de señas y explicarle a veces a él la actividad a mí se me pone cuesta arriba porque a ver cómo se lo explico y ahí tengo que

ingeniármelas para buscar las estrategias para que él me entienda lo que vamos a hacer y no sea solamente a ver que están haciendo y copiar lo que están haciendo los demás. Que tenga un significado para él. Pero ha sido súper desafiante, bueno, he aprendido hartito también con él y los niños lo quieren hartito, mucho. Y También se enojan con él cuando se pone muy brusco, y a veces lo he tenido que retar porque ya es demasiado la agresividad y él llora, porque él sabe lo que hizo, le corren las lágrimas, pero es manipuladora, llora así. “Tía”, me dice “podemos perdonar al P para que él no llore”, “si yo no estoy enojada con él, pero él tiene que entender que no les puede pegar” y entonces van y le dicen que no tiene que pegar, como así (hace gestos) y él me hace así (gestos) pidiendo disculpas, entonces es bien manipulador él sí, pero como te digo, es un niño absolutamente normal, con la diferencia que no me escucha nada y los niños así lo ven, un niño normal sin grandes dificultades más que no escucha, entonces no es un trato, como dijera yo... vejatorio, diferente, tampoco que anden con él en brazo, sino que es otro niño pero que no escucha. Y el año que bien van a ver dos más. En primero, no en kínder, llegan dos niños más, uno que tiene manejo de lengua de señas y el otro no. Ya se matricularon y vinieron a la sala y vieron, porque ese día estaba P y D6 les preguntaba cosas a los niños y ellos contestaban y las mamás estaban fascinadas de como los niños tenían la noción de lo que era la hipoacusia y cómo había que ayudar y de las cosas que podía y no podía hacer P.

Entrevistador: Ya finalizando la entrevista, ¿algo que haya quedado en el tintero?, ¿algún comentario final?

D3: En general, bueno yo siento que en párvulos se logra mucho más el concepto de interculturalidad por la estrategia que nosotros usamos, por esto de trabajar en grupos, así todos juntitos, porque nos dan mayor libertad, el currículum no es tan estricto que tantas horas de esto, tantas horas de lo otro. Por ejemplo, a mí me dieron un horario... que el lunes me toca matemática, pero no sirve porque si yo tengo la necesidad de hacer lenguaje porque surgió, porque viene en él... cómo decirlo, en la secuencia que yo quiera desarrollar y yo necesito hacer lenguaje el

lunes... no, estoy ni ahí con el horario que me dieron, yo soy lo más rebelde que hay. Yo hago lenguaje y después de lenguaje.

Eso me permite a mí, darle tiempo a la interculturalidad, cosa que no tienen los colegas de básica y menos de media me imagino yo porque tienen un currículum muy acotado. Entonces ¿a qué hora? Tendrían que dejar de hacer matemática por ejemplo para ver la interculturalidad y resulta que... el programa que ellos tienen ¿, dice que ellos tienen que ver tal eje y tienen que pasarlo en tantos días, entonces no sirve así y eso ya no depende del colegio, depende de... del sistema en el fondo, que el sistema no considera la... la variedad de la enseñanza, no considera el hecho de, de que no todos los cursos son iguales, que no todos los niños, los profesores son iguales, entonces como... ya ustedes hacen esto y yo siento que eso es convertir al profesor en un técnico de la educación, siempre he sentido lo mismo, que en básica, en media se convierte el profesor, en ya tome, esto es lo que se tiene que hacer y se les da todo, digamos, las instrucciones. En cambio, nosotros tenemos lo OA y usted haga la cosa que estime conveniente, entonces eso me da Mí, a las colegas de párvulo, la libertad para poder tomar estos temas que después son muy difícil tomarlos, no porque los colegas no quieran sino porque el sistema no te lo permite.

Entrevista Docente 4 (D4)

Duración: 12 minutos

Entrevistador: Con tus propias palabras ¿cómo definirías tú la interculturalidad?

D4: Eh... es como... el intercambio de cultura en un espacio de desarrollo social. Eso, intercambio... como convivir reconociendo las diferentes culturas.

Entrevistador: En ese sentido, ¿podrías consideras que tú colegio es intercultural

D4: O sea, siento que la interculturalidad está ligada como al concepto de inclusión y quizás estamos como en la etapa de la integración todavía dentro de la interculturalidad. Porque claro, se aceptan estudiantes de otros países, con sus culturas y todo, pero no sé si se reconoce como lo dije en la definición. Es como que... quizás se reconocen que son de otras culturas y todo, pero no sé si se valida su cultura, sino que los estamos integrando, pero no incluyendo. No nos hacemos parte quizás de la cultura de ellos. No sé si se entiende. Entonces no, yo creo que no, porque no se practica, ya... los estamos integrando, pero en verdad no se da como el... el desarrollo...

Entrevistador: ¿Qué barreras están presentes en tu colegio para que se desarrollen efectivas prácticas pedagógicas interculturales?

D4: Por ejemplo, el manejo del idioma con estudiantes que son haitianos, no existe como alguien que maneje ese idioma, nadie, que yo sepa del personal, nadie. Entonces los chiquillos tienen que por ellos mismos buscar o por fuera, entonces esa es como una de las barreras con ellos. Una barrera idiomática.

Otra, quizás como la falta de flexibilidad también en el currículum, que no hay como espacios para generar actividad donde se puedan, quizás ellos mostrar la cultura y hacernos como todos parte de eso. Los tiempos, que tampoco hay tiempo para eso. Como que tienes que cumplir con las horas de... después hacer otra cosa entonces no se pueden generar como espacios para eso.

Entrevistador: ¿En qué acciones pedagógicas consideras la identidad, saberes y manifestaciones culturales de cada estudiante?

D4: O sea, como dándole la oportunidad yo creo a los chiquillos de participar, de contar sus vivencias o hablar de su cultura, que den ejemplos. Dándoles a ellos la oportunidad de que puedan expresarse. En eso, conociendo a los chiquillos para poder... eso se ve también en la planificación cuando me junto con los profes.

Entrevistador: ¿Cómo contextualizas tu planificación a la experiencia cultural de cada uno/a de tus estudiantes?

D4: Yo creo que actualmente no existe, cada uno planifica por su lado, como en la materia y lo que siento yo y lo que he visto, es que no se planifica en función de las características de los chiquillos, es como general. Lo mismo, no sé, del DUA, que ya... los estilos de aprendizajes y no sé qué... pero no, como que quedan en el papel no más y no es en base a las características de los estudiantes.

Entrevistador: Y en ese sentido, ¿cuál es el rol que cumples?, ¿existe una conversación con los demás profesores?

D4: Sí, se conversa en el equipo de aula, pero como que te digo, igual es poco lo que se puede hacer... desde mi punto de vista porque se conversa también queda en el papel. Claro, hay algunos que sí se motivan y se pueden hacer cosas, pero no es con todos tampoco.

Entrevistador: ¿Qué asimetrías culturales identificas en la sala de clases?

D4: Yo siento que independiente de que sean... así como las que ves siempre en general, no sé si es porque sean extranjeros. Obviamente todos son distintos, todos vienen con experiencias distintas, con un pensamiento distinto, provienen de una familia diferente, entonces hay características diferentes, no son todos iguales. Quizás como... el manejo de algunos contenidos en los chiquillos que son extranjeros, tienen mayor dominio que los que están acá. Desde lo que yo he visto, en matemática son súper rápido, pero tiene que ver quizás por lo mismo, por la

familia, depende de igual el país de donde vienen, tienen más personalidad algunos. Se expresan más que algunos de los chiquillos de acá, pero no sé si es porque vienen de otro país. Algunas veces sí, se ve un tipo de discriminación entre ellos, se dicen por ejemplo “ay, ándate para tu país”.

Entrevistador: En un plano ideal, ¿Qué debiese tener un establecimiento educativo para ser completamente intercultural?

D4: Yo creo que debiese tener como... en la misión, en la visión, que más que colocar que es intercultural, debe tener quizás como metas, de ya, recibimos a los chiquillos, pero tenemos como... por el otro lado... estar preparados para la llegada de... y generar los espacios de donde puedan compartir, conocer, aprender de ellos. Que no sea solo que los chiquillos vayan a aprender de la cultura chilena. Porque es lo que te digo que siento que es lo que pasa ahora. Porque están integrados, sí, pero ellos se tienen que adecuar a las cosas nuestras, no nosotros. Pasa como desapercibido el de dónde vienen y podrían aportar quizás muchas más cosas. Y eso, estar preparados quizás... todos los docentes, de hecho, deberíamos como perfeccionarnos quizás, en el idioma... son igual muchos niños que llegan de países como Haití, por ejemplo, que es un idioma completamente distinto.

Yo creo que todos los profesores están dispuestos, pero como te digo, no hay como algo que te guíe los pasos de decir, así como “oye, vamos a hacer esto... o podríamos hacer un plan para... no sé... un estudiante que todavía no maneja bien el idioma, que no entiende tanto”, ¿cachay? No como dejarlo como, ya que vaya por su cuenta, sino que ahí mismo en el colegio, si el estudiante pasa más horas en el colegio que en su casa. Creo yo que eso, pero no es como que los colegas estén como no dispuestos a hacerlo es que no está en ninguna parte, no está articulado, entonces pasa no más y no hay tiempo tampoco para hacerlo o generar un plan de... como que al final se termina derivando a otra institución.

Entrevista Docente 5 (D5)

Duración: 19 minutos

D5: Mi nombre es D5. Yo soy educadora diferencial del Programa de Integración de la Escuela 1.

Entrevistador: En tus propias palabras, ¿Cómo definirías la interculturalidad?

D5: Ya, a ver, te podría decir que ... lo que entiendo es que la interculturalidad tiene que ver con que logren convivir distintas culturas, distintos grupos de personas en un mismo espacio.

Entrevistador: En ese sentido, ¿consideras que tu colegio es intercultural?

D5: Yo creo que en un punto sí, pero... a momentos sí y en otros momentos no tanto.

Entrevistador: ¿Cómo podríamos evidenciar eso?, ¿cómo se demuestra esto crees tú?

D5: Yo creo que, por ejemplo... Por ejemplo, lo veo desde lo que me toca, así como vivir directamente todos los días. Yo creo que los estudiantes que presentan diagnóstico de autismo por ejemplo acá en la escuela... sí se logra como un trabajo intercultural más acertado de algún modo, porque tanto los profesores como los estudiantes llevan ... tienen como una experiencia de convivir con personas con autismo, entonces de algún modo conocen sus características, conocen sus formas de reaccionar o lo que de repente puedan ser crisis en una persona con autismo. Pero creo que eso ha sido o es la herencia, de algún modo, de una constante ... sensibilización hacia la comunidad. Te pongo un ejemplo: los chiquillos que presentan el diagnóstico de autismo, por lo general, tienen una... no se llevan bien con los ambientes ruidosos o demasiado desordenados o desorganizados y los compañeros de curso, tanto como los profesores de aula común, tienen claro que deben de mantener un espacio más o menos equilibrado ni de ruido porque sino los chiquillos hacen crisis. Eso se logra a veces, como también hay otros momentos en

que no se logra, y efectivamente las salas de clases están muy ruidosas y puede ser que los chiquillos tengan una crisis. Pero yo lo noto más ahí, como en ese sentido.

Entrevistador: ¿Qué barreras están presentes en tu colegio para que se desarrollen efectivas prácticas pedagógicas interculturales?

D5: En el caso de los estudiantes haitianos, por ejemplo, hay una barrera que tiene que ver con el idioma, con la comunicación con los papás ... porque en el colegio no hay nadie que hable creole. Entonces eso sí es una barrera para comunicarse con los papás que tienen estudiantes en el PIE por ejemplo o que no sean del PIE. No tenemos eso. Por otro lado, D6, que es una profesora que se maneja con la lengua de señas, es la única, no solo la única intérprete de lengua de señas de la escuela, sino que de toda la corporación de Maipú. Entonces yo creo que eso sí es una debilidad.

Como que siento que de repente hay personas que de manera individual generan estrategias o tratan de visibilizar una necesidad que se presenta en la escuela, como en el caso de la D6, que es la intérprete de lengua de señas. Ella de algún modo, de manera autónoma, a través de su propia autonomía, o sea, en su propia iniciativa trata de generar los talleres relacionados con la lengua de señas, pero es porque ella... a ella la motiva, porque a ella la guía poder hacer estos talleres para que se integre, para que se visibilice la comunidad sorda.

Entrevistador: Entonces, por lo que me estás diciendo, tiene que verse desde un punto de vista individual, no existe algo concreto en el colegio para generalizar estas situaciones, como que siempre se particulariza...

D5: Sí, de algún modo sí. Tiene que ver como con las iniciativas más bien individuales más que haya como una especie de política de la escuela.

Entrevistador: Ahora bien, si lo llevamos a la misma sala de clases, ¿tú visualizas algunas asimetrías culturales?, ¿Qué asimetrías culturales podríamos identificar en la sala de clases?

D5: No sé si tenga que ver con la nacionalidad o con los sistemas educativos distintos porque, por ejemplo, yo me he dado cuenta que hay estudiantes que son, por ejemplo, de nacionalidad colombiana, venezolana, que no presentan tantas dificultades para el aprendizaje como de repente sí las hay en los estudiantes que son chilenos, por ejemplo. No quiere decir tampoco que tengamos estudiantes que sean extranjeros y que estén en el Programa de Integración, pero la verdad es que son los menos. Yo desde esa perspectiva sí veo que hay estudiantes que son de nacionalidad colombiana, venezolana que no presentan tantas dificultades para el aprendizaje, de hecho, cuando nosotros les damos la instrucción en la sala de clases entienden muy bien lo que hay que hacer, a diferencia, si hacemos una comparación, a diferencia de los estudiantes chilenos.

Entrevistador: De alguna forma, ¿no se visualiza tantas asimetrías, tantas diferencias en términos culturales dentro de la sala de clases?

D5: No, yo diría que no porque, además, igual los chiquillos que vienen del extranjero participan en una cultura que es chilena, de códigos culturales que son chilenos y yo veo que se adaptan súper bien a la cultura chilena, con sus debilidades y con sus fortalezas

Entrevistador: Ahora bien, dentro de la práctica individual, ¿en qué acciones pedagógicas consideras la identidad, saberes y manifestaciones culturales de cada estudiante?

D6: Mira, tratamos de ... Bueno, en mi práctica lo que trato de hacer es llevar a los chiquillos, invitarlos siempre a la reflexión y a abrirse un poco más a que existen otras culturas y existen otras formas de hacer las cosas de manera distinta ... También, te lo vuelvo a repetir con un ejemplo: Con D8, que es el psicólogo del 4ºb, tenemos un estudiante que es haitiano y en algún momento tuvo un conflicto con el color de su piel pero no era un conflicto que viniera desde el grupo, desde el grupo de estudiantes sino que era algo como específico de él porque se veía de un color distinto, él se ve a sí mismo como de un color distinto al de sus compañeros y

comenzó a molestarse a sí mismo pero de manera negativa porque hacía referencia al color de su piel pero desde un punto de vista negativo como ... como de algún modo inferior. Entonces cuando la profesora nos puso en alerta de lo que estaba pasando en el curso decidimos como equipo de aula, entre la profesora jefe, psicólogo y yo abordar este asunto y lo trabajaron en orientación, hablando acerca de los colores de piel y que finalmente eran colores nada más, no tenía que ver con una connotación negativa o positiva el color de la piel. Pero lo particular de este caso fue que era el estudiante el que de algún modo empezó con una visualización de su propia piel, el color de su piel como desde un aspecto negativo y lo abordamos, como te digo, en orientación y vimos que finalmente los colores de la piel son colores distintos nada más, no tienen que tener una connotación ni positiva ni negativa, son colores distintos, eso es todo.

Entrevistador: Siguiendo esa línea, de tu propia práctica, ¿Cómo contextualizas tu planificación a la experiencia cultural de cada uno/a de tus estudiantes?

D5: Lo que pasa es que, así como en mi propia práctica nosotros no hacemos mucha planificación así de manera formal, no queda algo como escrito y en el caso de los profesores de aula común, yo la verdad es que tampoco veo reflejado que diga algo así como explícitamente que esté orientado para trabajar, por ejemplo, la interculturalidad o aceptar las diferencias culturales, sino que más bien se rigen sobre todo por lo que pone el currículum nacional. No sé si va por ahí.

E: Claro, pero, por ejemplo, en el ejemplo anterior, donde hubo un caso en particular, ¿existió alguna planificación?, como que igual dijeron “ya hagamos esta acción” ¿o no?

D5: Sí, pero eso fue como reactivo al problema que se estaba presentando en el curso y que pensamos que era importante ponerle un atajo y que los chiquillos reflexionaran en torno al color de piel. Pero no es anticipatorio, sino que es reactivo a... No es que la planificación de los profesores venga intencionado hacia la aceptación del color de piel de las personas, como por ponerte un ejemplo, o hacia

la aceptación, por ejemplo, de los estudiantes que presenten un diagnóstico por autismo, te fijas, como que podría estar a lo mejor un poco más visibilizado así en términos de documentación a través del DUA, de los principios del DUA, pero tampoco es que sea tan así, sino que se expresan los principios del DUA como de integrar a todos, como de entregarles a todos la posibilidad para que aprendan pero no desde un ámbito de interculturalidad creo yo, al menos no explícitamente.

Entrevistador: Ahora te invito a visualizar un ideal, ¿Qué debiese tener un establecimiento educativo para ser completamente intercultural?

D5: Yo creo que, como un elemento importante por el cual se realiza una escuela tiene que ver con el currículum escolar, con el contenido que se pasa en ese lugar y bueno, nuestro currículum (...) lo de objetivo y si bien existe como una transversalidad y se trata de intencionar a lo mejor las prácticas interculturales como inclusivas ... creo que aún falta en ese sentido mucho más. Creo que debiese estar como mucho más explícito y no dejarlas, así como a la ... tomarles como más el peso de algún modo. Yo creo que eso es lo que estaría faltando, así como en términos de lo administrativo porque eso es lo que regula toda la escuela, eso es lo que regula todas las prácticas dentro de la sala de clase, al menos dentro de lo que es la sala de clase ... que los contenidos sean también diversificados culturalmente, que se visibilicen las culturas y las formas de vivir, por ejemplo, de los países, como Haití, como Colombia, como Venezuela, Perú también, como que se hagan más presentes, no solo desde lo discursivo sino que también desde lo formal, que es la planificación y el currículum.

Entrevistador: Para finalizar, ¿alguna idea que haya quedado dando vuelta?

D5: O sea si me preguntas la opinión de la escuela, yo creo que la escuela lo intenta. Intenta generar prácticas interculturales como visibilizar (...) porque, en algún momento, en la escuela no celebramos las fiestas patrias o el 18 de septiembre solamente referido a Chile, sino que, en algún momento, se hizo como una fiesta latinoamericana, donde se integraron todas las culturas, o sea todas las

nacionalidades con las que convivimos en la escuela, y yo creo que eso fue significativo, no solamente para los extranjeros, sino que también para las personas chilenas porque existe la posibilidad de conocer, de ver otras formas distintas a celebrar que no sea netamente lo chileno como tal.

Entrevista Docente 6 (D6)

Duración: 12 minutos

Entrevistador: Desde tu perspectiva, desde tus nociones, ¿Cómo podrías definir interculturalidad?

D6: La interculturalidad es la fusión de varias culturas, la fusión, integración y el compartir con diferentes culturas.

Entrevistador: Entonces, en ese sentido, ¿Consideras que tu colegio es intercultural?

D6: Totalmente.

Entrevistador: ¿Por qué?, ¿Cómo se demuestra esto?

D6: Se demuestra porque confluyen distintas culturas, no solo de distintos países, sino que también hay estudiantes sordos, por lo tanto, hay cultura sorda. Hay apoderados ciegos, por lo tanto, también hay cultura. En ese sentido... en cambiar las cosas que son visuales por cosas auditivas y al revés, con la cultura sorda, en cambiar cosas auditivas por cosas visuales. Entonces, yo considero que en nuestro colegio hemos avanzado mucho y estamos aprendiendo mucho a trabajar respetando las diversas culturas.

Entrevistador: En ese sentido, si tú dijiste “estamos avanzando”, ¿se puede hacer mucho más quizás?

D6: Sí, claro.

Entrevistador: Entonces, en ese sentido, ¿qué barreras están presentes en tu colegio para que se desarrollen efectivas prácticas pedagógicas interculturales?

D6: Yo creo que hemos ido avanzando, pero estamos todavía en pañales. Hay mucho por crecer. Una de las barreras es principalmente es comunicativa. Creo que hay muy pocos estudiantes que pueden acceder, por ejemplo, estudiantes de otros países no acceden a la información, no están teniendo su derecho a la educación porque no acceden a la información, pues se comunican en otro idioma. Lo mismo sucede con un estudiante sordo, porque él está comenzando a manejar la lengua de señas y tampoco es algo popular o que todos manejemos en el colegio. Entonces, creo que las principales barreras son en términos comunicativos. Creo que hay voluntad, que hay ganas, que hay muchas personas dispuestas, pero necesitamos capacitación en ese sentido o actores, personas que estén desarrollando o acercando la cultura y la comunicación a distintas personas

Entrevistador: Ya en tu rol docente, ¿en qué acciones pedagógicas consideras la identidad, saberes y manifestaciones culturales de cada estudiante?

D6: Bueno, yo trato de ser súper transversal en los aprendizajes, lo trato de integrar en todo lo que se pueda, independiente que el currículum estructurado... y así como... ya listo lo permitan o no lo permitan. Yo siento que nosotros tenemos que actuar ahí y ser agentes como de cambios o ir flexibilizando los saberes para poder integrar todo y de manera transversal para los y las estudiantes.

Entrevistador: Siguiendo esa misma línea, te quería pedir si me podrías contar sobre el taller de lengua de señas que realizabas acá en el establecimiento...

D6: Claro, mira. Lo que pasa es que surge a partir de la necesidad de que se integra a nuestro colegio una persona... un estudiante sordo. Él llega luego de marzo, por lo tanto, primero fue su matrícula y después fue como su integración. Al llegar, nos dimos cuenta que en realidad no tenía lengua materna ni lengua oral porque es... hijo sordo de padres oyentes, por lo tanto, no manejaba la lengua oral y tampoco la

lengua de señas porque venía de un grupo de padres oyentes. Pese a tener 5 años, había sido diagnosticado hace 8 meses implementado con audífonos, entonces tampoco se ha trabajado con su resto auditivo. A partir de esa necesidad urgente se define poder acompañar a los profesores y poder diseñar una especie como de taller de capacitación que fomentara o trabajara la lengua de señas en ella.

Entrevistador: Era un taller voluntario obviamente...

D6: Era voluntario, podía participar cualquier... era dirigido a todos los funcionarios y funcionarias de la escuela, quien quisiera participar podía estar dentro. Fue así como mucha gente se motivó, no solo docentes, sino que también asistentes de la educación, participó la enfermera, participaron personas de segundo ciclo pese a que el estudiante es de kínder. Participaron asistentes de aula, trabajadoras sociales, etc. Siento que fue...que hubo un interés súper potente por el tema, por la lengua de señas y por poder integrar a este estudiante que ahora ha empezado a formar parte de nuestra comunidad. Y así fuimos desarrollando...no fue fácil, no fue fácil porque, pese a que yo colocaba todo, mi voluntad, mi tiempo, mis ganas, mi aprendizaje y mis capacidades en favor de, igual me encontré como con barreras como para conseguir el espacio, como para coordinar el horario y que se permitiera en el colegio que las personas participantes pudieran destinar esa hora de la semana a este trabajo que no forma parte de su trabajo ni curricular, lectivo ni no lectivo. Así que sí, me encontré con varias barreras, sin embargo, creo que se fueron derribando a medida que fue avanzando el tiempo y la verdad es que terminamos con un taller súper bonito, aprendiendo harto, con muchas personas motivadas. De hecho, en la educación parvularia se empezaron a trabajar unidades temáticas y yo enviaba todo el vocabulario en lengua de señas, entonces, se difundía no solo en el kínder en que participa P, sino que en los otros también.

E: ¿Cómo contextualizas tu planificación a la experiencia cultural de cada uno/a de tus estudiantes?

D6: Sí, claro. De hecho, nosotros en los equipos de aula nos vamos poniendo de acuerdo de cuáles son... educación parvularia aún trabaja con temáticas como mensuales, como con centros de interés. Entonces, en base a eso, nosotros veíamos cuál era el vocabulario, qué era lo que necesitábamos y también lo íbamos adecuando porque, como tú bien conociste, el kínder b es un curso bastante multicultural, hay estudiantes de diversos países, entonces, hay que ir un poco derribando esos de... esos patrones como históricos en que “nosotros somos los ganadores, por ejemplo, del combate naval de Iquique” y eso, porque tenemos estudiantes de Perú, de Bolivia, etc. Entonces, todo eso, se tiene que ir integrando en cada uno de los aprendizajes que uno va planificando y eso se hace en los equipos de aula que teníamos con la profesora semanalmente.

Entrevistador: Volvemos a la misma aula, ¿qué asimetrías culturales identificas en la sala de clases?, ¿qué diferencias culturales puedes ver?

D6: Sí se nota. En general, en todas las aulas que trabajo son muy diversas, son... existe la interculturalidad en todas diría yo, que hoy en día es algo que tenemos que asumir como la norma, no la excepción, ¿cierto? Claro, se ve en temas de alimentación, en temas de comprensión, ¿cierto?, en el lenguaje... Yo diría que todo el currículum está como un poquitito carmeado de esta interculturalidad. Son hartas las características que nos diferencian, pero también son hartas las cosas que nos encuentran. Yo solo encuentro que la riqueza de estar en este escenario hoy en día.

Entrevistador: Si pudieras ejemplificar esto último que dijiste...

D6: Por ejemplo, el tema de las creaciones artísticas, ya. Por ejemplo, también, que cada uno habla de su conocimiento, ahora están viendo navidad, entonces, cada uno comenta desde su cultura o desde su conocimiento, cómo ellos celebraban navidad. Hay una diferencia súper grande, algunos la celebran ese mismo día, otros esperan, otros creen en otras cosas. Entonces, yo creo que ese es un punto de encuentro y es súper lindo que uno vaya aprendiendo cómo lo hacen los demás, enriqueciéndonos así. También los nombres que tienen los alimentos, por ejemplo,

hoy día... y ahora también se está incorporando en la JUNAEB, en los almuerzos, el tema de tener... la otra vez había un postre rapanui, ¿cachay?... no, está entretenido eso. Yo encuentro que hay varios puntos de encuentro, Felipe. En los cuentos, en la literatura que estamos viendo, también hay mucha literatura que hable de eso. Así que nos sirve mucho el estar como en contacto. Yo siento que nos abre como un camino, nos abre como un camino, aunque sea como inmediato, como urgente. Lamentablemente siempre se da en la inmediatez, como que somos reactivos y no proactivos, cierto, como “llegó una estudiante *no sé po*, estadounidense, tenemos que aprender”. Pero sí, aunque sea que nos obliga, de todas maneras, nos va abriendo como un camino.

Entrevistador: Bueno, llegando a la última pregunta... desde un ideal, ¿qué debiese tener un establecimiento educativo para ser completamente intercultural?

D6: Yo creo que hay que tener la visión de dar respuesta y hay que prepararse de antes. Ayer en una reunión técnica lo hablamos, porque, por ejemplo, ahora nuestras puertas están abiertas con la ley de inclusión, que me parece una maravilla, tú puedes recibir distintos tipos de personas, distintos tipos de estudiantes y tienes que estar preparado, ¿Cómo?, con una persona que hable creole, por ejemplo, porque si entra un estudiante haitiano tú cómo le vas a dar una respuesta, cómo le vas a enseñar a leer si ni siquiera manejas el idioma. Acá nosotros necesitamos un intérprete de lengua de señas, un coeducador sordo, cierto, y con distintos especialistas, pero además, creo que algún momento lo conversamos, yo siento que debería haber como un equipo de convivencia escolar, un equipo de convivencia cultural o un equipo de interculturalidad ¿cachay?, que se encargue de hacer estas redes, de ejecutar estas redes, que los niños no vayan quedando como aislados, como solitos, como marginados, en el fondo, de la educación, y creo que eso se logra con distintos actores que, a lo mejor, puedan formarse las mismas personas que están en un colegio, formarse para poder impactar y dar respuestas a las distintas necesidades que vayan ingresando, pero que ahí como que

ampliaríamos un poco, ampliaríamos un poco el campo y podríamos permitir el ingreso de todo quien quiera venir a nuestra comunidad.

Entrevistador: Muchas gracias, no sé si te queda algo dando vuelta quizás, como que tú digas “me falta decir esto” ...

D6: No, a mí me parece súper interesante que este tipo de cosas se estén estudiando y creo, como te digo, que es como en la inmediatez que nos vimos como en la obligación de... que es lo que nos pasó con el estudiante sordo, de hacer esto, como... y ahí es cuando uno se siente como “pucha, y cómo lo podemos mejorar, qué podemos hacer, de qué manera podemos responder, cómo nos enfrentamos a esto que ya es una realidad”. Nos pasó también en la discapacidad, cachai, qué necesidades educativas, que también “oye Vane, entró un estudiante TEA, cómo lo hacemos, de qué manera le damos respuesta”. Entonces, siento que quizás esas cosas, entrar a pensarlas, que hay personas como tú que las quieren entrar, que las quieren ampliar y ver de qué manera se pueden mejorar me parece súper interesante, súper bien.

Entrevista Docente 7 (D7)

Duración: 35 minutos

D7: Bueno, mi nombre es D7, tengo 34 años. Actualmente, me desempeño como jefe de unidad técnica pedagógica de la Escuela Municipal de Maipú. Este es mi primer año como jefe de UTP. Antiguamente me desempeñaba como inspector general, el cual estuve 2 años en el mismo colegio. Este es mi tercer año en la escuela.

Entrevistador: Vamos entonces con la primera pregunta... con tus propias palabras, ¿cómo definirías la interculturalidad?

D7: Bueno, es poder conocer, reconocer las distintas creencias, cultura, vivencia, no solo de los estudiantes migrantes, sino que también de los estudiantes que pertenezcan a los distintos pueblos originarios, donde podamos visibilizarlo a través de como persona, en el sentido desde lo socioemocional, desde la participación y el reconocimiento como también desde el ámbito curricular.

Entrevistador: En ese sentido, ¿consideras que tu colegio es intercultural?

D7: Mira, la escuela tiene una gran particularidad. Uno de nuestros sellos del proyecto educativo institucional es la interculturalidad, donde trabajamos el reconocer, el respetar las distintas culturas tanto inmigrantes y de pueblos originarios. También, dentro de nuestras... una de nuestras asignaturas de libre disposición... nuestro PEI, es de Cultura Latinoamericana, ya, donde algunos profesores con mayor experticia dictan estas clases y se trata de abordar, desde los conocimientos hasta momentos de este año y por lo que he ido indagando desde el rol que tengo ahora en la escuela, los profes lo abordan desde sus vivencias, bien dicho, desde su experticia, esta interculturalidad. Me explico, por ejemplo, tenemos un profesor de música que hace asignatura de Cultura Latinoamericana de quinto a octavo, y el profesor toma objetivos de algunos de historia y trabaja lo que son, por ejemplo, lo que es la música, los bailes, pero también trabaja un poco de cultura política de los países de Latinoamérica, no de todos si pero si, por ejemplo, de

Venezuela, de Bolivia Perú, de países que están como bien cercanos a nosotros, y Venezuela que también están...sabemos que están como en un boom ahora con todo lo que ha ocurrido en contingencia en relación a situación en nuestro país. Entonces, el profesor toma de estos países y empieza a explicarles tanto de historia política como en la actualidad un poco de economía y lo compara con Chile. Tenemos otra profesora que es profe de historia y también, ella toma objetivos desde su asignatura directamente y los lleva a esta asignatura y empieza a trabajar lo que es historia de los distintos países, parte política, lo que es un poco de, no sé, comidas típicas, lo lleva también a lo folclórico. Y tenemos también una profesora de matemática, pero que le encanta todo esto del área folclórica, entonces también ella algo muy parecido, toma objetivos de historia también y un poco también con la cultura folclórica de distintos países latinoamericanos, no de todos, como te digo, generalmente, son más cercanos a nuestra región, a nuestro país, pero sí toman, por ejemplo, lo que es Perú, Argentina, Bolivia, Venezuela. Esto te lo comento y desde el conocimiento desde, por ejemplo, las cartas gantt que ellos entregan durante el año de qué es lo que están trabajando con los estudiantes. La profesora de historia les hace a los cuarto básico y la profesora de matemática les hace a los tercero básico, y bueno, uno de los proyectos personales que tengo desde mi rol es crear los programas de estudio de estas asignaturas y de otras más de libre disposición, entonces, alcanzamos a tener un par de reuniones con los profesores y la idea es que esto ya no sea de tomar objetivos de la asignatura y enseñarlos, no como repetir el objetivo de asignatura y enseñarlo en esta otra, la idea es que empecemos a visibilizar a los estudiantes, empecemos a conocer también, por ejemplo, qué estudiantes de los distintos pueblos originarios tenemos en nuestra escuela y empezar a trabajar desde ahí, qué estudiantes migrantes tenemos en nuestra escuela, de qué países son y también abordar desde ahí, y empezar...no solo quedarnos en la parte...como punta del iceberg, llamémoslo así, de lo folclórico, no solo lo folclórico en relación a la cultura Latinoamericana, sino que también de sus vivencias, de su experiencia, de cómo ellos aprendían, porque tenemos estudiantes que han llegado este año, van en séptimo, van en octavo,

desde el extranjero y se han tenido que ir adaptando a nuestro país prácticamente, la escuela trata de dar un poco de respuesta y trata de visibilizarlo pero dentro del poco espacio que se ha podido generar, ya...también entendamos que este...aquí ocurren dos factores: Uno, que...bueno, dos años de pandemia, medio año entre estallido y paro, recién este año se trabajó de manera, llamémoslo así, pseudonormal, la presencialidad y los contenidos curriculares, y el otro factor es que, bueno, también es mi primer año, entonces, ahí estamos como tratando de...con estas dos variables tratar de ir armando y ordenando y creando algo potente como escuela dando respuesta a nuestro sello.

Entrevistador: ¿Cómo se considera la interculturalidad en el currículum educativo de la institución?, si pudiera señalar estrategias específicas...

D7: Como te comentaba, claro, con los profesores...toman los contenidos, los objetivos de aprendizaje de otra asignatura, que más se acerque a lo intercultural, y lo van desarrollando con los estudiantes en los distintos cursos. Toman estos objetivos los llevan a esta asignatura y empiezan a trabajar. Pero como te comentaba, también, está como su...es bueno que está su impronta, sus vivencias, pero no hay una articulación de tercero a octavo, por ejemplo, que tenemos Cultura Latinoamericana como asignatura, no hay esta articulación para ir haciendo un desarrollo curricular de esto, y tampoco hay una transversalidad en el trabajo, por ejemplo, de ir llevando la interculturalidad no solo en esta asignatura, sino que también en todas. Son grandes palabras sí, pero para allá vamos, para allá va la educación.

Entrevistador: ¿Qué prácticas interculturales se han implementado en el establecimiento que sean positivas para los y las estudiantes?

D7: Mira, los estudiantes se sienten contentos, se sienten muy integrados y participativos, pero hay un grupo que no está muy visibilizado, que son los estudiantes haitianos, ya. Parto con los que se sienten integrados: Estamos hablando de los estudiantes venezolanos, los estudiantes colombianos, tenemos un

argentino, tenemos un peruano también. Dentro de estos cuatro países que representan estos estudiantes, hay que pensar que su estilo de vida, su vivencia, ellos tienen como más personalidad, tienen otra impronta, entonces, no les cuesta integrarse. De hecho, en la escuela muchos de ellos tienen liderazgo, tienen cargos de alcaldía. Nosotros al centro de estudiantes lo llamamos “alcaldía”. Entonces, también pertenecen a la alcaldía o son representantes de los cursos. Entonces, en ese aspecto, ellos se sienten integrados. Pero aquí pasan dos cosas, ellos se sienten integrados desde la contención socioemocional y un poquito dando respuesta a esta acogida, ya, no a las orientaciones del ministerio de acogida del 2021, sino que acogido en el sentido de... desde la contención, desde el sentido de pertenencia a la escuela, porque ellos han logrado un protagonismo potente. Pero sí hay otro grupo, como te decía, de estudiantes haitianos, sobre todo los que llegan...han llegado este año a Chile y son de cursos grandes, donde no son muy visibilizados en el aula, porque hay un problema de comunicación entre el docente y el estudiante, hay una, como te digo, en este contexto, una brecha idiomática, digámoslo así, no hay una contextualización por parte del docente en relación a cultura, llamémoslo así, o a conocimientos generales del país de Haití, para poder llevar estos ejemplos a los estudiantes. O sea, este proyecto... o sea estas orientaciones que te digo, para integrar estudiantes inmigrantes, o esta orientación de acogida, invitan a la escuela, por ejemplo, que transformen los instrumentos de evaluación o los instrumentos pedagógicos, ojalá al idioma del país, en este caso, nosotros de Haití. Tenemos otras escuelas que tienen estudiantes afganos. Hay otros, por ejemplo...tengo amigos que tienen estudiantes afganos y ahí no tienen idea. Nosotros igual con los estudiantes haitianos algo podemos hacer. Nosotros hicimos un nexo a través de la convivencia escolar, puntualmente con C, con esta fundación “Migrar a mar”, del campamento que está acá cerca en la escuela, para que también nos puedan ayudar con la comunicación con las familias porque, aparte de que el estudiante que maneja un poco el idioma, los papás no manejan nada, entonces, citarlos y tratar de entablar una conversación con ellos es súper difícil, súper complejo. Bueno, me desvié un poquito, pero desde lo curricular, como te

digo, en ese aspecto, no están siendo muy...los estudiantes se sienten con un sentido de pertenencia, pero desde lo curricular, siento que la escuela aún no le da respuesta como debiese ser.

Entrevistador: ¿Qué asimetría cultural podemos identificar en el colegio, entre estudiantes en este caso?, quizás esta la brecha lingüística, no sé si existe otra o ¿esa es como la más importante?

D7: Mira, tenemos...yo podría distinguir dos así rápidamente, por la experiencia de este año. Una es la brecha lingüística como te comentaba y otra es la brecha, digámoslo así...no sé si arriesgarme o suena pesado decirlo, pero la brecha pedagógica. Pero aquí puede tener una doble lectura, porque...me pasó que me tocó hacer una intervención con estos estudiantes que no son muy visibilizados para tratar de visibilizarlos pero a los estudiantes que no...y ellos me contaban que en la escuela, por ejemplo, las matemáticas ibas similares, igual acá íbamos más avanzado, pero, por ejemplo, lo que es las otras asignaturas como lenguaje... bueno, de partida, no lo tienen así tan ordenado como nosotros pero te estoy nombrando según nuestra realidad, no manejan tanto lo que son estos digámoslo, contenidos específicos curriculares, y o sea, de la disciplina, y lo mismo, por ejemplo, con otras asignaturas que tenemos, te fijas, de las artes, de la música, por ejemplo. Tenemos una estudiante de séptimo que me decía que le costaba mucho música, porque no conocía, no sabía cómo leer estas partituras. Tenemos un profesor que es súper desafiante en relación a los contenidos de música, entonces, es bien potente. Entonces, en ese contexto, a la niña le cuesta mucho. Y todos en esta investigación, arrojaban que la asignatura que más les costaba era lenguaje, y se junta la brecha idiomática, los contenidos curriculares, conceptuales, entonces...eso.

Entrevistador: Y en ese sentido, ¿cómo evaluaría el impacto de las políticas de interculturalidad que provienen ya desde el ministerio o quizás no hay tanta relación y el colegio se las ve por sí solos o requiere de algo desde afuera?

D7: Mira, tremenda pregunta esa, profe, tremenda pregunta porque... a ver, como decían por ahí, arriesgo demanda por lo que voy a decir. Pero, como te comentaba al principio, los dos años anteriores a los que estuve en la escuela era inspector general, entonces, trabajaba a la par con UTP, con convivencia, y jamás, jamás se trabajaron las orientaciones de estudiantes inmigrantes que sean 2019 y el año pasado en ningún pasado se trabajó este proyecto de acogida a los estudiantes inmigrantes o estudiantes de pueblos inmigrantes. Entonces, este año, cuando conozco estas orientaciones, ya, estos proyectos, tuve que hacer el análisis de esto, y entrega, pero todo clarísimo, clarísimo. Hay cosas que sí hacemos como escuela que son básicas, que son normativas, te fijas. Por ejemplo, cuando llegan los estudiantes, gestionar un RUT provisorio, hacer los monitoreos, un acompañamiento, que es lo que habla un poco el proyecto de acogida del 2021... acompañarlos, y eso igual lo hacíamos desde antes, se ha hecho siempre, pero es una cosa también de normativa, de la escuela, desde lo que es convivencia escolar. Sí apoyamos, por ejemplo, hacemos redes en caso de que... tenemos una trabajadora social en el tema de asistencia social, de hacer valer sus derechos, de decirles “no, mire, tiene que ir a este lugar”, o “acá vamos a hacer, vamos a subir esto al poder judicial”, porque nuestra trabajadora social en ese aspecto es súper proactiva y los apoya, te fijas, pero eso es como una cosa escuela. Si bien las orientaciones las entregan estos dos que te digo, hay otros más también, pero de estos dos que son ahora último y... pero jamás se han compartido, yo creo que si les pregunto a los profes no los conocen, no conocen las orientaciones más que lo que ven, a lo mejor, en internet, lo que aparece de repente, así como pinceladas, pero si tú te pones a revisar, por ejemplo, hay incluso una subvención extraordinaria que tú la pides y te llega en junio, julio si no me equivoco, que la pueden pedir todas las escuelas municipales y subvencionadas, y se puede hacer todo este proyecto con ese dinero durante el segundo semestre, yo de hecho no tenía ni idea, esto lo aprendí hace poco. Entonces, hay cosas...hay recursos teóricos, recurso económico, ya... no me gusta decir esta palabra, pero recursos humanos que te pueda ayudar a poder visibilizar y a poder trabajar bien la interculturalidad. Siento

que aún, no solo en mi escuela, siento que la mayoría de las escuelas en Chile estamos como en pañales o de la Región Metropolitana, no voy a ser tan atravesado para decir Chile, pero sí la Región Metropolitana.

Entrevistador: Entonces, en ese mismo ámbito, ¿qué dificultades, como jefe de UTP en este caso, puede identificar para que el colegio implemente prácticas interculturales?, ¿Cuáles son las mayores dificultades?

D7: Mira, te nombre tres al tiro: Tiempo. No solo...no desde mi rol de no tener tiempo cero, al contrario, si es mi trabajo, sino que tiempo en relación a los trabajos, por lo menos este año, ya, porque había un horario ya armado, habían estructuras ya listas, entonces, uno tiene que adecuarse a lo que había. Para el otro sí se están considerando los espacios. Lo otro es disposición, ya, porque también hay mucha gente que... lamentablemente, tenemos personas que en este mundo que saben, pero “no, es mucho trabajo”; “no, que lata”, “no, no”. Se quedan como... ojalá la ley del mínimo esfuerzo. Tres, también el desconocimiento, el desconocimiento y vuelvo a hacer la articulación con el punto 1, que es porque no se brindan los espacios para trabajar. Esas yo encuentro que son problemáticas en las escuelas.

Entrevistador: Muchas gracias. En ese sentido, desde su labor profesional, ¿qué cree que le falta a la sociedad para que estos temas sean más visibilizados?

D7: Antes de responder esta pregunta, igual quiero comentar...igual soy bien crítico yo en este aspecto, por eso a lo mejor mi discurso es como bien duro, pero sí...a diferencia de muchas otras escuelas, nuestra escuela igual hace hartito. O sea, ya tener una asignatura de libre disposición tratando de dar respuesta a la Cultura Latinoamericana, hacer este monitoreo, este acompañamiento y este apoyo también, eso, como yo te lo dije antes, a mí me gustaría hacer mucho más.

Ahí vuelvo a tu pregunta. Claro, yo siento que como sociedad nos cuesta por dos cosas: Una, por todo esto que ha pasado a nivel de contingencia, que lamentablemente, tú prendes la tele, ves las noticias y todas estas situaciones catastróficas o de delincuencia, la mayoría nombra extranjeros, entonces, ya eso

provoca un anticuerpo a la sociedad. Lamentablemente, los mete a todo en un saco, entonces, qué hacen, “no es que por qué voy a hacer esto, si ellos tienen que”, esto yo te lo digo porque lo he escuchado, no es que yo lo piense, que me comentan, incluso, los mismos profesores cuando tenemos estas conversaciones, “no es que porque si ellos vienen a nuestro país”, “ellos tienen que adecuarse a lo que tenemos”, “tenemos que hacer esto, acá, allá”, y “ellos tienen que hacer lo que nosotros mantenemos”; ya. Entonces, ya con ese pensamiento es súper complejo trabajar, ya. ¿Qué más? De cómo sociedad. Sí, también hay un tema de comodidad, de comodidad. En esta ciudad, la mayoría es súper cómoda desde su mismo discurso, o sea, “denme todo porque yo tengo que hacer valer lo mío y tienen que darme todo”, entonces no po, tampoco es tan así. Sí, ya, existen situaciones complejas que tienen que... el estado hacerse cargo, pero también estas cosas que nosotros tenemos que hacernos cargo, y en ese contexto como te decía en la pregunta anterior, hay profesores o asistentes que incluso conocen la temática y la conocen súper bien, pero no quieren darse el tiempo de trabajar, de hacerlo porque es más trabajo, es más trabajo.

Entrevistador: Entrando ya en la última pregunta, desde un plano ideal, ¿qué debiese tener un establecimiento educativo para ser completamente intercultural?

D7: No me averzaría a ser emancipador, no una escuela emancipadora, no me voy a arriesgar a tanto, pero sí, creo que tenemos que trabajarlo en el área... Primero, brindar los espacios, segundo en el área curricular, como te digo, esta contextualización y nuclearización de los objetivos de aprendizaje, donde tengamos una transversalidad, una integralidad, una articulación, dando respuestas no solo a nuestros contenidos que nos exige el ministerio, sino que llevar más allá, me entiendes, no solo a trabajar los objetivos en sí como los plantea, sino que desarrollarlo y ojalá llegar a una innovación de estos objetivos, metiendo la interculturalidad, metiendo lo actitudinal, metiendo, no sé po, todo lo que es... Perdón metiendo, incorporando todo lo que es contingencia, que eso sí se hace en una escuela pero de contingencia sí falta lo otro, te fijas, lo de interculturalidad. Por

ejemplo, no sé po, ver autores, ¿por qué no ver autores de Haití o en creole?, no hacerlos leer un libro en creole por supuesto, pero sí algún autor, a lo mejor conocerlo y ver algún texto, si hay alguna traducción o por qué no mejor encontrar un breve texto y que a lo mejor el estudiante de Haití lo pueda traducir y que lo comparta con el curso, o por ejemplo, ver no sé po... o un poco de cómo es la educación en Venezuela, que siempre se habla que es un poco más emancipadora, cómo se ha trabajado, cómo trabajan los contenidos, no sé po, llevar a un poco las didácticas en relación a lo que hacían allá y así con los colombianos, etc., y tenemos muchos, incluso, podría con los estudiantes peruanos, o bolivianos, argentinos que tenemos como más cercanía, podría ser más fácil esta contextualización. Entonces, siento que eso sería una escuela ideal, donde visibilicemos a todos y todas los y las estudiantes del colegio de nuestra realidad, o sea, también hay que pensar... mira, te pongo un ejemplo: Profe de historia, profe de historia en un curso donde de los 30 estudiantes, ya, son 20 extranjeros y está hablando la historia de Chile, ¿dónde está el impacto?, ¿Dónde está la motivación?, ¿dónde está la participación del estudiante del extranjero?, entonces, a lo mejor, podrían hablar de historia que...no sé po, inventemos, siempre hablan del golpe de estado o de la dictadura, ya, pero paralelamente en Venezuela pasaba esto, paralelamente en tal país pasó esto, o esto también pasó en esto, y entonces, ahí ir jugando con los objetivos de aprendizaje, con la parte conceptual de las disciplinas para poder ir abordando y dando respuesta a todos, ya, no solo también...bueno, me he centrado hartito en los migrantes, pero también a los pueblos originarios, qué ocurrió, qué les pasó, cómo fue, en qué estaban en esta época, no sé...y así lo mismo con la literatura, lo mismo con las matemáticas, con los números. Mira, te voy a contar algo, me voy a atrasar un poquito con tu pregunta, que me acabo de acordar. Sí pasa algo muy interesante, por ejemplo, en el párvulo. Bueno, sabemos cómo son las bases curriculares de párvulo, cómo funcionan y esta contextualización o nuclearización sí se ve en párvulo. Las bases curriculares están armadas para esto, pero... qué ocurre en nuestra escuela, que, por ejemplo, tenemos también la asignatura de... pero se llama *Interculturalidad*, no *Cultura Latinoamericana* en párvulo, y la hace un profesor

que les enseña mapudungun a los niños. Entonces, aquí tenemos una transversalidad potente porque tenemos a la profesora que les está enseñando los números del 1 al 10, tenemos a un profesor de mapudungun que les está enseñando los números del 1 al 10 y tenemos a un profesor de inglés que les está enseñando los números del 1 al 10, te fijas, y así, por ejemplo, con los colores, con las cosas de la sala, con las cosas de... no sé po, de las estaciones del año, todos los contenidos que se ven súper transversales en la asignatura o en los núcleos de aprendizaje de la educación parvularia. Entonces, la idea esa, para mí... yo pongo siempre de ejemplo el párvulo porque encuentro muy interesante la propuesta de la base curricular, y ojalá llegar a las de básica y también a las de enseñanza media o TP a esto mismo, esto mismo, cosas que tú veas las bases curriculares de los TP y oye, nada de contextualización, o sea, por ejemplo, el de electricidad enfocado no más ahí en el tema del cableado, disculpa por el lenguaje poco técnico pero es que no manejo mucho, solo estoy pensando en el ejemplo, y en el cableado, a lo mejor esos mismos cableados, por ejemplo, hacerlo en la asignatura de inglés de cómo interpretarlo o en otra asignatura o en otro idioma, dependiendo de los estudiantes que tenga, o cómo era las redes o cómo era el internet, estoy inventando, cómo eran las redes de conexión de electricidad en los distintos países, o cómo respondían a esto en las otras culturas de pueblos originarios o migrantes, te fijas. Eso para mí sería como mi escuela ideal, donde todos sean visibilizados y escuchados. El tema es que eso requiere mucho trabajo y recién tenemos a un ministro que está dando como luces en relación al nuevo... llamémoslo así, priorización curricular, ya. Yo la verdad es que no han revisado la... hay como luces de las del 2023, dicen que ahí va a ser distinto, ojalá que ahí se considere esto y te orienten a este tipo de escuelas abiertas.

La otra vez veía, leía las orientaciones que habían mandado y claro, ahí piden que también la escuela, los mismos talleres, por ejemplo, no solo los hagan los profesores, sino que también los hagan parte de la junta vecinal, parte de estos movimientos o centros que hay en... territoriales, te fijas, y empiezan también a

mostrar y empezar a empaparse. No solo de la interculturalidad, sino que también de la cultura de nosotros. Yo estoy en una escuela que está en un barrio emblemático de Maipú, emblemático, antiguo, y a la vez tenemos uno de los campamentos más grandes de Maipú, que también es emblemático, también tiene una etnografía bien potente, entonces...que muchos no, algunos no la conocen, entonces ahí... eso.

Entrevistador: ¿Queda algo en el tintero, algo que uno diga “esto lo tengo que decir sí o sí”?

D7: No, mira, así como, en resumen, igual... Como te decía, para que quede ahí de contexto, todo lo crítico que he sido es porque uno aspira a lo que tú estay investigando, a que demos respuesta a esta interculturalidad, o sea, ya no nos podemos hacer los ciegos con una venda, tenemos doscientos tantos mil, no me acuerdo el número exacto, de migrantes, de migrantes en la Región Metropolitana. Entonces, ahí hay que ver de los países, hay que hacer, como te decía, no tiene sentido tener al 80% de estudiantes extranjeros y enseñar una asignatura que para ellos no tiene sentido, o sea no una asignatura, perdón, un objetivo de aprendizaje o un contenido o una unidad que para ellos no les va a hacer ruido. Entonces, hay que darle ese tipo de...y nuestra escuela lo trata de hacer, pero como te decía, como no contamos mucho con los espacios, ahí cada profe se la ingenia y eso sí hay que reconocer, tenemos un grupo de profesores muy buenos, que quieren también hacer esta escuela formadora, pero también tenemos un grupo de profesores que se quedan en el discurso no más, se quedan en el discurso, pero en el hacer “no que lata”, “no, que flojera”, no tengo tiempo”. Entonces ahí hay que luchar con eso y también con lo que te decía, este perfil de profesores que tienen estos anticuerpos también.

Ahí está lo difícil, poder encantar a... por ejemplo, cuando yo planteé hacer este proyecto, me acuerdo que fue como en mayo, junio, a los profes, porque yo quería partir con los programas de estudio de *Cultura Latinoamericana*, por lo mismo, por lo mismo que tú estás hablando. Bueno, tratamos de (...) los tiempos, nos costaba

mucho, a veces tenían que quedarse un poco fuera del horario y eso ya es complicado, entonces, lo tuvimos que posponer y ahora en diciembre retomamos en estos días que vamos a estar sin estudiantes después de que salgan, pero como te digo, el poder llevar a algo, llevar así como bien potente requiere mucho tiempo y eso cuesta, cuesta mucho. El profe pone su impronta, por ejemplo, yo conversaba con estos tres profes y desde su experticia, desde su vivencia, es que hacían la asignatura, pero no había una continuidad. Lo mismo de párvulo. Por ejemplo, párvulo tiene, como te decía, Mapudungun, pero después de primero a octavo no tienen más, entonces pasó no más, o sea pasó por mi vida, aprendí... recuerdo... no sé po, hasta el 10 y de ahí no aprendí más de los números en Mapudungun, no aprendí de su cosmovisión, de todas estas cosas. Entonces, ahí se pierde, se pierde el... entonces, eso es lo que... como meta mía es poder ir ordenando en el colegio y eso también, no necesariamente en ese contexto, pero sí que hubiera un orden desde UTP y por eso me pidieron que tomara este año el cargo y dentro de ese orden que uno está haciendo se da cuenta de esto, que no es importante. Para mí es más importante esto que estar viendo que el profesor me entregue las planificaciones. Para mí, es más importante estar haciendo un proyecto bueno para dar respuesta a la, no solo a la interculturalidad, sino que también a la diversidad, sino que también a los sellos, a los valores de nuestro PEI, y otras cosas más de la escuela que van surgiendo.

Entrevista Docente 8 (D8)

Duración: 26 minutos

D8: Soy D8, soy psicólogo, trabajo en el programa de integración hace 5 años en la misma escuela. Antes estaba en dos escuelas, pero en esta escuela he estado 5 años. Hace 3 años que tengo más carga laboral, no jornada completa, pero mis labores en el programa de integración son estimular habilidades cognitivas, estimular también habilidades sociales y estimular habilidades afectivas a un nivel que sea bastante básico entre comillas porque la... el espacio para trabajar en un nivel más terapéutico no se ve en la escuela. Trabajo con grupos de estudiantes y también realizo talleres en la sala de clases con el profesor o profesora de aula, profesor jefe, en la asignatura de orientación.

Entrevistador: Hablando desde un plano general, ¿cómo podrías definir tú la interculturalidad?

D8: A mí me suena como el intercambio que realizan distintas culturas entre sí y cómo sucede ese intercambio, las condiciones por las cuales ocurre, cómo ocurre, cuándo ocurren y los beneficios y dificultades que también genera.

Entrevistador: ¿Intercambio de qué?

D8: Intercambio de creencias, intercambio de valores, intercambio de conocimiento, intercambio de formas de vida, de pensamiento, de filosofía, prácticamente.

Entrevistador: En ese sentido, ¿consideras que tu colegio es intercultural?

D8: No. Yo no consideraría eso... consideraría que la interculturalidad en mi colegio es muy, muy básica.

Entrevistador: ¿Y cómo lo evidenciarías?

D8: Porque, si bien hay estudiantes de distintos países, incluso etnias... como que el intercambio no está mediado por la escuela, no hay una socialización de costumbres, de ideas, de pensamientos, no sé, de folclor de otros países... sino que

son algunas asignaturas que se hacen, que se realizan ciertos contenidos pedagógicos en base a eso. Pero, por ejemplo, muchas otras cosas, como barreras idiomáticas... como, por ejemplo, imposición de nuestra cultura hacia ellos... no es como una inclusión de nuestra cultura hacia los demás estudiantes o también no hay una posición como empática en pos de estudiantes que son extranjeros, sino que es más que nada que la persona extranjera esté presente en la escuela, eso sería... un nivel muy muy básico.

Entrevistador: Me hablaste de barreras idiomáticas. Entonces, tengo otra pregunta: ¿qué otras barreras están presentes en tu colegio para que se desarrollen estas prácticas interculturales efectivas?

D8: Barreras idiomáticas yo creo que, principalmente, se da con las personas que provienen de Haití, que, en la escuela, igual hay un número significativo de personas que provienen de Haití... y muchas vienen recién llegando al país, no manejan nada del idioma o un nivel ultra mega básico... En la escuela no existen programas o no existe ningún plan de acción de la escuela para ver la mejor manera de lidiar con esta barrera... se espera que ese niño, esa niña, tenga el mismo rendimiento que otro estudiante que maneja el español como lengua nativa... y no hay un plan de seguimiento ni un plan de acercamiento, de aproximación, de estimulación del lenguaje castellano a este grupo de personas. Incluso desde la comunidad educativa, a apoderados, nada, absolutamente nada... yo creo que esa es una de las barreras más visibles.

Entrevistador: ¿alguna otra?

D8: También yo creo que la barrera... como ciertas normal culturales, que son muy distintas también, sobre todo, por ejemplo, en personas de Haití o Venezuela, son las que más hay en nuestra escuela... La forma en cómo resuelven sus conflictos, incluso hablando ya no tan solo de estudiantes, sino también cómo la escuela se vincula con los apoderados. No ve, por parte del establecimiento, realizar esfuerzos en ver cómo implementar una adaptación a la cultura chilena hacia sus hijos en la

escuela... no veo eso presente en el establecimiento. También, incluso, barreras afectivas con respecto a lo que es la inmigración porque trae... o sea, la mayoría de las personas extranjeras que tenemos no migra por condiciones de... que son, por decirlo así, excelentes, sino que migran por condiciones de pobreza extrema, condiciones súper delicadas, donde abandonan a sus familias, su cultura, amigos, amigas. Entonces, siento que eso también es una afección emocional súper importante, una carga emocional súper importante que no se aborda en la escuela tampoco, ni tampoco lo veo abordarse desde otras instituciones, también fallan en eso. Pero no se nota eso también. He tenido estudiantes que han tenido dificultades porque también han sufrido discriminación por ser de otro país... o he tenido que atender situaciones en donde he tenido que mediar mucho la socialización entre estudiantes extranjeros y chilenos porque no se conocen o no saben cómo... qué cosa le gusta a los demás, que cosas aquí son de gustos de niños de su edad... porque a veces son cosas distintas, entonces eso les afecta, se sienten solos o solas, un poco excluidos siento. Incluso también no se sienten partícipes de esta sociedad... también he escuchado por parte de los propios estudiantes decir eso: "No, este es su país, yo soy venezolano y punto".

Entrevistador: ¿Qué asimetrías culturales identificas en la sala de clases?

D8: Por ejemplo, uno: ya sería el idioma, de partida ya tienes una desventaja a nivel de comprensión, a nivel de resolución de problemas, a nivel básico de interacción humana. Yo creo que eso es como lo más visible. Sigue siendo lo más visible.

Lo otro tiene que ver con... el caso también del aislamiento, de que muchas de las personas no manejamos las herramientas como para, o digamos las herramientas quizás, ni los espacios apropiados quizás para tratar como de vincular a estudiantes que son extranjeros con chilenos, en nuestra cultura y las forma como de enseñar de movernos en el mundo, de pensar, de ver la vida acá, como que eso es lo que veo.

También se nota en el tema de la enseñanza igual, no, no de la enseñanza, como del capital cultural, por ejemplo, es muy diverso, porque he estado con estudiantes que me doy cuenta de que, no sé po, en Venezuela sí se nota por ejemplo que el nivel es muy comparable al nivel de la educación acá en Chile. Incluso, me ha tocado estudiantes, obviamente no puedo generalizar así, pero hay muchos estudiantes que provienen de Venezuela y suelen tener un buen rendimiento y ... suelen tener como incluso un mayor desempeño como a nivel de vocabulario, etc. Pero al contrario con las personas que provienen de Haití, muchas personas, sus padres, o sea, muchos de estos niñas y niños, sus padres son analfabetos, incluso, o están en condiciones de pobreza, como viviendo en campamentos, que es la mayoría si lo comparamos con estudiantes chilenos. Entonces en temas de capital cultural y de oportunidades para el futuro y oportunidades en el aquí y ahora, tienen como un destino más complejo por así decirlo, van a tener un destino más complejo.

Entrevistador: ¿En qué acciones pedagógicas consideras la identidad, saberes y manifestaciones culturales de cada estudiante?

D8: Eh... una buena pregunta porque siento que tampoco la considero tanto. Como que siento que en particular no realizo como actividades tan pedagógicas, por así decirlo, pero tampoco me lo he cuestionado tanto incluso. Pero siento que no lo he pensado mucho, como incluso así asumiendo la culpa, de no pensarlo tanto.

Por ejemplo, cuando espero cierto desempeño en ciertas actividades que involucran... yo creo que lo tengo sobre todo más claro en el tema del idioma. Entonces, me preocupo de explicar con mejores... lo mejor que pueda las cosas, incluso ocupo imágenes para ver si me pueden entender mejor sobre todo los estudiantes que provienen de Haití. Yo creo que esa ha sido mi principal barrera, que es la comunicación, de que me entiendan en el mensaje y la instrucción que quiero dar para que puedan comprender lo que hay que hacer, porque a veces me ha costado muchísimo. Entonces ahí trato de ocupar imágenes, de ocupar como material concreto. De ir como verificando aún más y escarbando aún más los significados de las palabras. También he realizado intervenciones de orientación en

conjunto con los profesores de aula que tienen que ver con el respeto a la diversidad, a la tolerancia, a la diferencia étnica... como acciones que tengan que ver contra el racismo, contra la xenofobia, todo lo que tenga que ver con el respeto y la identidad de todas las personas. Como que siento que en eso he aportado o en eso me puedo ver más. Pero como de verdad siento que no he hecho lo suficiente.

Entrevistador: ¿Cómo contextualizas tu planificación a la experiencia cultural de cada uno/a de tus estudiantes?

D8: Mira yo creo que como, como por ejemplo... ¿poner imágenes en ciertos documentos, como cosas así? Bueno, eso hago. Ocupo pictogramas que ven como una cierta línea de acción o también suelo modelar la acción que quiero hacer porque como... sobre todo muchos están en cursos pequeños, la mayoría de los extranjeros están en cursos pequeños. Las actividades que realizo tienen que ver con juegos, con habilidades relacionales, interpersonales. Entonces como que ahí trato de modelar acción, como que siempre tengo en cuenta de que... como de... tratar de propiciar como un ambiente donde todos se puedan sentir incluidos y partícipes de la actividad. También, como te dije, ocupo imágenes, ocupo videos que puedan ilustrar mejor el objetivo que quiero realizar. Me cuesta pensar un poco más en otra cosa. Como nos juntamos con profesores porque tenemos equipos de aula obligatorios, obviamente, pero como que ahí ya se da como un plan muy particular, no tiene que ver con un plan como curso. Por ejemplo, si a este niño x que le está costando leer porque no maneja tanto el idioma, como que tratamos de abordarlo de una forma posible dentro del espacio y los tiempos que tenemos, pero no es como algo que se aborde por el curso. Por ejemplo, sí de dan ciertos consejos como usar imágenes, usar pictogramas, realizar videos. Ah, se hacen adecuaciones, no las hago yo las adecuaciones curriculares, la hacen las educadoras diferenciales en conjunto con el profesor/a de aula. Ahí se da, pero yo creo que se da más que nada con estudiantes que son más de Haití, que tienen más dificultades con el idioma, pero, por ejemplo, estudiantes venezolanos que hablan castellano, español... yo creo que eso está súper invisibilizado.

Entrevistador: Ahora, desde un plano ideal, ¿Qué debiese tener un establecimiento educativo para ser completamente intercultural?

D8: Yo creo que un establecimiento educativo debiese tener un equipo aparte del equipo como dedicado sobre todo al tema de la adecuación al idioma. Ya, eso es como la barrera idiomática tiene que... creo que es un eje principal. También... también debiese como promoverse dentro del establecimiento, en conjunto con el equipo de convivencia, sobre todo, como instancias en donde todos los estudiantes... o sea, donde los estudiantes puedan como relacionarse, socializar de una forma que dé cuenta de la identidad su país, dé cuenta de la identidad de su grupo, no sé, incluso familiar o del contexto del barrio. Actividades por ejemplo... antes en la escuela, bueno, antes de la pandemia (risas), siento que, era una vez al año, pero por lo menos se organizaba algo, que era la feria latinoamericana, en donde se ponían todos los estudiantes de distintos países, incluso obviamente chilenos y donde se ponían como a presentar ciertas costumbres, ciertos bailes típicos o folclor de su país, incluso con comidas y se iban intercambiando comidas, se iban intercambiando ciertas como... incluso ropa, artesanías propias de cada país y en ese intercambio también era súper bonito ver como estudiantes iban contando, desde sus propias vivencias también, qué eran las cosas, qué era esta comida, qué era esta artesanía, para qué la usaban. Siento que como también darles voz o la oportunidad a los propios estudiantes de poder ellos mismos presentar su cultura y su... su cultura y sus costumbres a los demás es una oportunidad súper... o sea es una oportunidad para mejorar la sociabilización y la inclusión de estas personas en nuestra cultura y en el espacio escolar. Pero siento que eso debiese ser constante, debiese dedicarse el tiempo, no sé, semanalmente para estas personas. También... debiese también haber un apoyo afectivo real, que tenga que ver con sentimientos de soledad, sentimientos de aislamiento, no sé de mitigar como la nostalgia de volver al país y todo, porque son cambios súper fuertes y no se abordan de una manera... no se abordan prácticamente en la escuela. Como que prácticamente tú lo aboradas cuando quizás conversas con algún

estudiante, alguna estudiante, de forma particular en el pasillo, pero no hay una cosa que provenga de la institución, como un espacio establecido para que las personas puedan hablar. O también incluso de... desde la comunidad educativa, o sea, desde la escuela, como establecimiento, como utilizar ese espacio para la comunidad y donde también no solamente niños, niñas y adolescentes puedan como vincularse, sino que también adultos y adultas. Yo creo que eso, me gustaría ver más, o sea, siento que debiesen propiciar hartito la expresión artística también... la expresión artística, cultural y folclórica que también implica conocerse, conocer como otras formas de vida igual u otras costumbres. También la adecuación de los contenidos, por ejemplo, igual es difícil como... o sea, me imagino así, ya como contenido "la historia de Chile" ... siento que se debiese contextualizar hartito a la historia de Latinoamérica porque igual Latinoamérica tiene una historia igual súper similar. Hemos estado también en los mismos períodos de dictadura o sufrido procesos bastante similares, de colonización, etc. Entonces, siento que también el contenido pedagógico también quizás debiese como amarrarse de un contexto en donde nos sintamos todos involucrados con el contenido pedagógico, no solamente extranjeros, sino que también chilenos.

Entrevistador: ¿Algún último comentario?, ¿algo que hay quedado dando vuelta?

D8: Sí, como que también... también es importante... siento yo que, por lo menos de lo que he visto por parte de los mismos docentes, a veces se dan prácticas que reproducen la discriminación de la sociedad hacia estudiantes y obviamente es súper feo verlo y también, por lo menos he tenido la oportunidad de hablarlo con ciertas personas y espero que hayan hecho las adecuaciones correctas porque no estoy siempre en la sala como para ver qué pasa. Pero sí siento que, a la vez, como el ser extranjero y ser migrante en una sociedad que no es tuya, o sea, que no es la tuya nativa, sí te pone en un contexto... en una situación de vulnerabilidad mayor y siento que hay adultos que no están haciendo bien su pega. Eso también debiese como... no sé, ser sancionado o también para mí es como una expresión de que

falta cierta inclusión en nuestra sociedad con respecto a personas de distintos países y etnias.