



Rol del docente de Historia y Geografía en contextos de interculturalidad migrante

Role of History and Geography teacher in migrant intercultural contexts

Recibido: 09/06/2022 | Revisado: 13/06/2022 | Aceptado: 06/10/2022 |
Online first: 11/11/2022 | Publicado: 31/12/2022



Iván Jesús Valderrama Aguayo

Universidad Católica de Temuco (Chile)

ivalderrama@uct.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5044-1718>

Resumen: La profesionalización docente es un aspecto de la esfera educativa que, en los últimos años, ha ganado un fuerte protagonismo, de hecho, recientemente se ha incluido la profesión docente como un asunto de análisis y reflexión en la agenda política española. El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de la literatura académica sobre la profesionalización docente, para ello se ha realizado una búsqueda en las bases de datos de Web of Science y Scopus. La búsqueda inicial mostró un total de 556 artículos, tras aplicar los criterios de exclusión correspondientes, se han obtenido 33 artículos académicos que se han analizado en profundidad. Los resultados muestran un incremento en la producción científica sobre profesionalización docente, esto subraya la relevancia del tema en la actualidad. Además, se detectan lineamientos en los trabajos revisados en torno a cuatro temáticas principales: trabajos que profundizan en las cuestiones teóricas sobre la profesión docente, así como trabajos que consideran como ejes fundamentales la formación continua, la evaluación del profesorado y la práctica docente. También se han encontrado temas transversales, tales como las competencias docentes, la calidad y mejora de la educación o las Tecnologías

Abstract: Teacher professionalization, in recent years, has gained a strong prominence in the educational context, in fact, the teaching profession has recently been included as a matter of analysis and reflection on the Spanish political agenda. The aim of this research is to present a systematic review of the academic literature on teacher professionalization, for which a search has been carried out in the Web of Science and Scopus databases. The initial search reveals a total of 556 articles, after applying the corresponding exclusion criteria, 33 academic articles have been obtained and analyzed in depth. The results reveal an increase in scientific production on teacher professionalization, this supports the relevance of the topic in the present. In addition, guidelines are detected in the reviewed works around four main themes: works that delve into the theoretical questions about teaching profession, as well as works that consider key elements teacher training, teacher evaluation and teaching practice. Cross-cutting issues such as teaching skills, quality and improvement of education or Information and Communication Technologies have also been identified. The thematic guidelines allow us to recognize, analyze and reflect on the key aspects of teacher professionalization in Spain

de la Información y la Comunicación (TIC). Estos lineamientos temáticos nos permitirán identificar, analizar y reflexionar sobre los aspectos clave de la profesionalización docente en España.

Palabras Clave: educación, profesionalización docente, profesión docente, desarrollo profesional docente, profesorado, revisión bibliográfica.

Keywords: education, teacher professionalization, teaching profession, teacher professional development, teachers, bibliographic review.

Introducción

Uno de los principales desafíos que enfrentan las sociedades contemporáneas (Quijano, 1999; Wallerstein, 2006) se relaciona con los conflictos y discrepancias socioculturales que conlleva la convivencia más o menos deseada entre modelos culturales diversos dentro de espacios cada vez más eclécticos. Dicho escenario se presenta como una consecuencia directa de los constantes (y cada vez más dinámicos) flujos migratorios que se han desarrollado en distintas zonas del planeta, afectando a capas importantes de la población (Blanco, 2000; Aguado et al., 2003; Hidalgo, 2007). A partir, y como consecuencia directa, de dichos movimientos poblacionales, es que los estados nacionales han debido modificar tanto su estructura como la comprensión de su rol rector de la convivencia entre ciudadanos. De esta forma las políticas institucionalmente promovidas se han debido adecuar, y en cierta medida obligadas a responder, a las demandas de una heterogeneidad cultural ascendentemente, dinámica y versátil.

Una de las áreas en donde dicho fenómeno ha tenido especial impacto es en el área de la educación (Walsh, 2010; Walsh, 2014; Gómez; Rodríguez, y Miralles, 2015) por lo estratégico que resulta como vehículo de movilidad social (Rivas, 2008; Achilli, 2010; Dalle, 2013) además de ser un elemento constitutivo de la identidad nacional (Hobsbawm, 1997).

De allí la importancia de conocer la comprensión que tienen los docentes de Historia y Geografía de un aula diversa culturalmente. Un paso obligado para una sociedad y un gremio que requiere con urgencia promover el desarrollo de modelos pedagógico-educativos interculturales.

Los objetivos abordados en la investigación fueron:

- Caracterizar la comprensión que poseen los profesores de Historia y Geografía del rol que les corresponde como docentes de la especialidad en contextos escolares interculturales.
- Describir, las practicas pedagógicas implementadas por los profesores de Historia y Geografía con el objetivo de visibilizar el contexto de interculturalidad presente en sus clases.

Marco teórico

De la-s interculturalidad-es

Según la DLE (2014) por interculturalidad-es vamos a entender la existencia de “diferentes culturas o relacionado con ellas”. Esta definición, a todas luces insuficiente, aporta muy poco a la comprensibilidad y complejidad del fenómeno en estudio e invita a profundizar en un término que hoy por hoy en Chile está cada vez más presente en el debate público y en el lenguaje de numerosas autoridades y organizaciones de los cuales emergen un conjunto de dudas más que certezas (Valls; Munté, 2010). Puesto que el concepto tiende a asociarse y en el peor de los casos confundirse con conceptos gramáticamente similares, pero que en la praxis son opuestos, como ocurre con los conceptos multiculturalidad y, pluriculturalidad (Walsh, 2005, 2007), cuestión que se ha querido aclarar con la Tabla que se presenta a continuación:

Tabla 1

Delimitaciones conceptuales Multiculturalidad, Pluriculturalidad e Interculturalidad

Multiculturalidad	Pluriculturalidad	Interculturalidad
Encuentra sus orígenes en países occidentales (Europa y EE. UU.), es un concepto más descriptivo y está referido a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad, sin que necesariamente se relacionen entre ellas. De allí que, desde el punto de vista de la multiculturalidad, la tolerancia es considerada central para el desarrollo de una sana y adecuada convivencia.	Es el concepto más utilizado en Latinoamérica. Se sustenta en el reconocimiento de la diversidad existente, pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y ‘nacional’. Desde la perspectiva de la pluriculturalidad, las culturas subordinadas enriquecen al país, sin implicar o proponer un re-pensamiento de éste o de sus instituciones y estructuras.	Se refiere al conjunto de complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. Busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. Su propósito es impulsar activamente procesos de intercambio entre las personas de culturas distintas que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

Fuente: Elaboración propia; a partir de: Žižek, 1998; Žižek, 2003; Diez, 2004; Walsh, 2005 y Valls; Munté, 2010

Del cuadro en referencia se desprende como es que, a pesar de las semejanzas gramaticales existentes, entre la interculturalidad, la multiculturalidad y la pluriculturalidad existen diferencias tanto de significado como de enfoque. Las que si bien, pueden parecer sutiles, son significativas a la hora de definir un marco teórico que clarifique una visión político-educativa de los fines que se pretenden (Ferrão, 2010).

Lo anterior hace referencia a una suerte de máxima que dicta la sempiterna naturaleza mutable de la(s) sociedad(es), lo que necesariamente redundará en un entendimiento-conflicto-re-entendimiento de las culturas en relación. Lo que a su vez conlleva a pensar en la interculturalidad como tal, como objetivo (político y académico) de respeto por el otro, comprensión del otro, y valoración de la diversidad (Diez, 2004). El fin de una utopía, puesto que la interculturalidad es un proyecto que busca realzar y valorar la diversidad de enfoques, caminos y conocimientos, en pos de la construcción de una sociedad más justa, más democrática y respetuosa para todos. Sin la necesidad de desechar, perder o 'renegar' el ethos cultural, bajo el supuesto que cada persona como tal, es diversa, única y distinta unas de las otras. Por lo tanto, todos tienen el derecho y el deber de ser partícipes en la configuración y modelación de una sociedad más inclusiva en la diversidad. (Martínez et al., 2015; Mondaca y Gajardo, 2015; Morales, 2015).

Para comprender e implementar el significado de una *propuesta pedagógica intercultural* es necesario operacionalizarla como un proceso de larga data. Esto porque la interculturalidad como ideal, no existe de manera espontánea y para su desarrollo deben trazarse planes, objetivos y pasos a seguir, articulando en la infancia y adolescencia situaciones/contextos donde el respeto, el diálogo y el entendimiento desde/por el otro sean parte principal en la formación de los adultos del mañana (Arteaga y García, 2008; Fernández, 2013).

Un elemento clave para comprender los límites y al mismo tiempo el peso teórico que subyace en la promoción y defensa de proyectos educativos interculturales es entender la interculturalidad como el cénit o el clímax de un proceso siempre inacabado, que posee distintas etapas de mayor o menor vivencia y un poder articulador de la praxis pedagógica. Esto porque como se ha esbozado, la interculturalidad como ideal, no existe de manera espontánea, de tal manera que deben crearse situaciones de manera artificial y aunar voluntades si el objetivo es lograr tanto una educación como una sociedad intercultural (Fernández, 2013).

Para enfrentar esta hercúlea misión, es necesario comprender que en mayor o menor grado todos poseemos prejuicios, ideas sobre lo que es ser intercultural, por lo que indefectiblemente un trabajo consciente, dedicado y persistente puede y por sobre todo debe llevar a la construcción de una sociedad más intercultural que la que hoy tenemos (Forno, Álvarez y Rivera, 2009).

Interculturalidad y Currículo o “La enseñanza de la Historia”

Es de general consenso que la educación es uno de los pilares del corpus social (Gómez; Rodríguez y Miralles, 2015), el mecanismo de transmisión de la cultura hegemónica por excelencia (Bourdieu, 2007; Walsh, 2007; Walsh, 2014) y un vehículo de movilidad social (Achilli, 2010). No obstante, se encuentra en el contexto nacional chileno una, hasta ahora, poco analizada arista, a saber: ¿Cómo interactúan los imaginarios diversos en la enseñanza de la historia?

La problemática no es menor, dado que esta disciplina curricular, la mayoría de las veces, está en la base de la reproducción y de la validación del patrimonio cultural de la nación (Hobsbawm, 1997). De allí que comprender la forma y los espacios que los docentes disponen para que otras culturas, ajenas al canon nacional tradicional, se hagan parte del diálogo en el aula, resulta clave y fundamental para evitar la tradicional invisibilización sistemática y negación de la diferencia. Proceso que es subyacente a la aculturación de la otredad (Stefoni; Stang, y Riedemann, 2016; Quijano, 1999).

Desde esta misma perspectiva, en relación a los objetivos que debe perseguir un docente en la facilitación consciente del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia bajo el enfoque intercultural. Delors (1997), en su obra “La educación encierra un tesoro” en donde a partir de su definición de los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), realza la figura del profesor como un actor clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que en el caso del profesorado de Historia es aún más importante, dado que este debe desarrollar en sus aulas (puesto que el conocimiento de la ‘otredad’ es el primer paso para un ‘hacer’ en conjunto), un conjunto de dispositivos didácticos que tiendan a una consideración y a una posterior valoración de las aportaciones culturales de quienes asisten a sus aulas. Lo que en el caso de Chile, es aún más importante, si se tiene en cuenta las altas tasas de niñez migrante existente en su sistema educativo, que debieran incidir en una nueva idea de nación o del ser chileno. Un ser que integre, involucre, signifique y represente al recién llegado, que le de voz y lo valore. Esto si acaso la pretensión es construir una sociedad más respetuosa y propositiva (Pagès y Chávez, 2017).

Lo anterior implica indefectiblemente considerar el campo actitudinal-valorativo en el aula, no solo desde una adecuada selección del conocimiento disciplinar, sino que también del contenido didáctico disciplinar, proponiendo contextos pedagógicos inclusivos y adecuados para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en contextos de interculturalidad. En donde la base de sustentación sea hacer partícipe al ‘otro’ en la construcción de estas memorias colectivas, puesto que la invisibilización sistemática, la negación de la diferencia y la aculturación de la otredad, termina indefectiblemente en la invisibilización del niño

migrante, como sujeto constitutivo de la realidad. (Stefoni, Stang, y Riedemann, 2016; Quijano, 1999).

Lo anterior es especialmente importante en Chile, con notorias ausencias curriculares que consideren al migrante, que es acentuada por visiones que relegan al migrante a papeles subordinados y no protagónicos de una actualidad tan diversa como, la que ya se expresa en las aulas en donde se privilegia la identidad y cultura nacional, invisibilizando y coartando las opciones de los migrantes tanto a ser partícipes de su historia en esta nueva realidad territorial, como a ser un sujeto protagónico de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo que impide cualquier derecho a participar y ser parte activo de la cultura receptora (Fernández, Torres, García, 2016). En este caso, se les impide de hacerlos parte constitutiva y representativa de la cultura chilena. Una misión ética y política, en la cual el profesorado de Historia juega un rol fundamental.

Metodología

La investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, dado que ella está orientada al estudio y la comprensión en profundidad de un conjunto de complejos procesos ligados a los escenarios vinculados a la realidad social (Osses; Tapia, Ibáñez, 2006). Dentro de dicho paradigma, se optó por un enfoque de tipo interpretativo o hermenéutico, que se sustenta en la realización de análisis personales para comprender la realidad vivenciada por los sujetos en estudio, que son agentes activos dentro de su marco de reproducción social (Ruiz, 2003).

El uso de dicho enfoque responde a que la investigación no busca la generalización, sino que aboga por la comprensión de un fenómeno concreto, de interés y poco indagado en el contexto escolar chileno.

La técnica elegida para la realización del desarrollo del trabajo de campo, fue la entrevista semiestructurada, pues a través de ella se puede conocer en mayor profundidad las opiniones y experiencias de los sujetos participantes (Díaz; Torruco; Martínez y Valera, 2013).

Se estudió el fenómeno, focalizando el trabajo de campo en profesionales de la educación que se desempeñaran laboralmente en el sistema educativo municipal y en uno de los colegios que concentran la mayor cantidad de estudiantes migrantes (considerando el total de estudiantes migrantes que asisten regularmente a dependencias de centros escolares municipales de la comuna), lo que implica abordar desde los centros protagónicos mismos el quehacer docente en contextos interculturales. Los criterios para la selección de la muestra fueron: trabajar en uno de los 3 colegios que concentran casi la totalidad de los estudiantes migrantes matriculados en la comuna de Concepción; contar (a la fecha de la entrevista) con

un mínimo de 3 años de ejercicio profesional continuo en contextos educativos interculturales; que el colegio sea reconocido por el Ministerio de Educación de Chile y finalmente, estar en posesión de un título profesional de profesor de Historia y Geografía en algunos de los centros de formación superior reconocidos por el Estado.

El peso del análisis descansó sobre el material simbólico de los datos, expresados en el discurso de los docentes participantes. Con el propósito de mantener y resguardar el anonimato de su identidad y opiniones, se acordó referenciarlos mediante nombres clave que los identificara. El proceso antes reseñado se sintetiza en la tabla que presentamos a continuación:

Tabla 2:
Caracterización educadores partícipes de la investigación

Profesor	Nombre del Establecimiento	Años de ejercicio profesional
Profesor 1	Colegio Juan Gregorio las Heras	8
Profesor 2	Colegio España	3
Profesor 3	Colegio Fiscal de Niñas	13

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizado el trabajo de transcripción de las entrevistas, el proceso de análisis de la información se desarrolló sobre la base del siguiente procedimiento: En la primera etapa se inició con la transcripción de cada una de ellas. Este proceso, se realizó sistematizando ciertos componentes lingüísticos como las muletillas y “chilenismos”. Luego de transcritas se procedió a realizar la primera aproximación analítica comentando y categorizando los textos resultantes a fin de identificar los aspectos más reiterados y relevantes. Posteriormente se identifican y conceptualizan aquellas categorías (tabla 3) a priori derivadas directamente de los objetivos de investigación, lo mismo respecto de subcategorías emergentes derivadas de la información producida por las educadoras. Sobre la base de las dimensiones y categorías se establecieron los significados compartidos y/o los elementos esenciales comunes que desde la experiencia pedagógica manifiestan los docentes. Esta metodología de análisis apoya y sustenta el proceso interpretativo fenomenológico que para cada categoría y subcategoría se realiza. Se obtuvo como síntesis de dimensiones y categorías de análisis la siguiente tabla:

Tabla 3**Categorías de análisis**

Dimensión relativa a...	Categorías
1.- Interculturalidad	1.1.- Comprensión del fenómeno de la Interculturalidad
	1.2.- Reconocimiento o valoración de la diversidad
	1.3.- Elementos constitutivos de la Interculturalidad
2.- Rol del docente de Historia	2.1.- Función social de la Historia
	2.2.- Aportes de la disciplina para la convivencia y la democratización
	2.3.- Construcción de la interculturalidad y sus problemáticas
	2.4.- Espacios extracurriculares e inclusión

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y discusión

1.1.- Comprensión del fenómeno de la Interculturalidad: Dentro de los docentes entrevistados de los colegios municipales de Concepción, existe una latente comprensión idiomática de lo intercultural, limitada al entendimiento entre actores, lo que a decir de los docentes puede comprenderse como la presencia de “(hay) niñas que no habla muy bien español” (Prof. N° 2). Con esto nos referimos a que, en el decir de los docentes, lo intercultural se reduce en gran medida a como se expresan, como se visten “la forma de escritura ya era una barrera, por un tema conceptual palabras que nosotros utilizamos y ellas no” (Prof. N°3) y como *son* físicamente las estudiantes migrantes. De este modo lo intercultural se asocia a elementos concretos y fácilmente observables, más allá de lo que podría ser la cultura o elementos constitutivos de la personalidad y cosmovisión de la persona.

No obstante, los docentes manifiestan la necesidad de incorporarlos a la clase “la idea es incorporar todos los Latinoamericanos migrantes que están en nuestro colegio” (Prof. N°1) puesto que, si bien recalcan, una vez más las diferencias, para estos son las semejanzas y similitudes las que deber prevalecer “para mí son alumnas más da lo mismo si es colombianas si es venezolanas o haitiana” (Prof. N°3), siempre respetando y resguardando su diversidad.

1.2.- Reconocimiento o valoración de la diversidad: Dicha arista, se entiende como un proceso destinado a la *atención de lo intercultural* como tarea única y principal del profesor de Historia y Geografía dado que “desde que entraron todos los extranjeros tuvo que repensarse la forma de trabajar con los niños en la asignatura” (Prof. N°1) “entonces ahí está nuestro rol como *“profe”* de Historia independiente que el currículo esté centrado en la historia Chile” (Prof. N°2).

Se desprende de los discursos, la existencia de una pluralidad de formas que buscan reconocer y valorar la diversidad presente en las aulas, la mayoría de las cuales se relaciona al ejercicio práctico-vivencial de manifestar y resaltar la diversidad, las cuales van en función a “destacar, pero no sobre exaltar la diversidad, como un tema de novedad prácticamente” (Prof. N°2) con esto nos referimos a que para los docentes, la valoración debe darse en momentos claves, de manera concreta y visible además que “tiene que ser contextualizada” (Prof. N°3). De este modo encontramos la creencia subconsciente que la interculturalidad no es un fenómeno que se vive en cada momento de la clase sino en momentos específicos, puesto que en muchos casos consideran que “(el reconocimiento de) los extranjeros son muy importante, pero de otra forma (haciendo la comparación con niños que presentan diversas patologías) se transforman en un detalle, son niños nada más, solo con otra nacionalidad” (Prof. N°1). Siendo los momentos claves para valorar y reconocer la diversidad en las aulas, fechas, hitos, acontecimientos; por ejemplo, que hayan “recibido a todas las extranjeras al comienzo de año” (Prof. N°2), noticias, la geografía, el clima, las fiestas en donde “a cada curso le tocó, un país y van a mostrar las comidas y todo eso” (Prof. N°2), es decir, costumbres y tradiciones de los estudiantes extranjeros, en momentos puntuales y acotados.

1.3.- Elementos constitutivos de la Interculturalidad: Los elementos que constituyen los rasgos centrales de la interculturalidad, a decir de los docentes, poseen como rasgo común el ser elementos concretos e identificables, con esto nos referimos a muletillas idiomáticas o *modismos* “conceptos que nosotros usamos coloquialmente, que de repente ellos no los conocen y ahí se lo preguntan a las propias compañeras o directamente a mí” (Prof. N°3), música que escuchan con frecuencia, colores en uso de maquillaje (en el caso de las niñas), de pelo, “métodos de estudio, de responsabilidad” (Prof. N°2). Es decir, elementos que no surgen desde un análisis demasiado profundo en la delimitación de esos criterios, que a su vez se exteriorizan sin una mayor problematización o trascendencia de estos para el quehacer pedagógico en el aula.

Otro aspecto importante a considerar, es que los elementos identificados bajo el prisma intercultural, son elementos que tienden a ser homologables con las características de los estudiantes nacionales, “ahí podría ser un elemento cultural importante (hablando sobre lo estructurado y mecánico en el actuar de una estudiante ruso-brasileña, que se busca asemejar con la tradicional disciplina que se ve en las clases de los niveles de básica-primaria)” (Prof. N°2) es decir se busca homologar dos o más elementos que pudiesen de manera más o menos natural parecerse, considerarse iguales y los elementos más disruptivos tienden a de manera artificial “ajustarse” dentro de las características culturales propias de los estudiantes chilenos. Ejemplos de esto encontramos en la comparativa de procesos históricos, referentes históricos nacionales, leyes, constituciones y elementos de

tipo genérico como serían la música, el baile y las comidas, todo lo cual está inconscientemente diseñado con la intención y finalidad de hacer que los y las estudiantes extranjeras se sientan cómodos y acogidos en su condición de estudiante migrante, vale decir, “crear un polo donde los niños se sienta cómodos” (Prof. N°1).

2.1.- Función social de la Historia: Con esto nos referimos a los “usos” sociales que se pueden hacer de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de la disciplina como tal es valorada en función a la utilidad que se le puede dar “existiendo reacciones en las cuales les interesa, quieren saber, frente a situaciones que pasaron acá que han escuchado, como también que no les interesa absolutamente nada” (Prof. N°3), dado que si bien existe la creencia que la Historia al ser un ramo nuevo y por lo tanto “novedoso” debiese ser valorado por los estudiantes, este resulta ser tan valorado como se pudiese creer en primera instancia, sobre todo porque quienes han tenido educación formal antes de su llegada a aulas chilenas, estudiantes en los cuales la enseñanza de la historia como tal tiende a no crear “un impacto muy significativo” (Prof. N°2).

El desconocimiento de las necesidades pedagógicas que favorecen la inclusión de una cada vez mayor ingente cantidad de estudiantado migrante, termina por producir que dicha integración corra el riesgo de ser superficial y poco significativa, tanto para el desarrollo de la clase como para el aprendizaje de los contenidos por parte de los y las estudiantes perdiendo esa función integradora que le corresponde a la asignatura por una función reducida a homogeneizar, aprender y replicar contenidos, poco significativos y mecánicos.

2.2.- Aportes de la disciplina para la convivencia y la democratización: En esta arista, ligada inherentemente a la anterior, encontramos en los siguientes testimonios docentes “(los docentes) trabajamos con todos los compañeros, eso lo hace bastante interesante y se sienten cómodos (los estudiantes migrantes)” (Prof. N°3), “el ramo de Historia es el ramo integrador por excelencia y ¿por qué? dirás tú, porque de aquí nacen todas las ideas de cómo funciona nuestro país” (Prof. N°1), “siempre todos los años cuándo comienzo las clases de historia hago que me cuenten su historia, independiente del curso y que la compartan” (Prof. N°2) la intención de desarrollar modelos interculturales en los espacios interculturalizadores formales de la clase.

Encontramos dentro del discurso docente el consenso relativo a que los actuales modelos educativos no favorecen la adopción en enfoques interculturales, sino que por el contrario favorecen a homogeneizar a los estudiantes mediante el aprendizaje memorístico “me tengo que aprender esto de memoria, me tengo que aprender las fechas de memoria y ya pierde su trascendencia, el modelo de Educación que tenemos evidentemente no favorece y todos los elementos se

centran en el currículum homogeneizador aunque uno quiera luchar contra eso” (Prof. N°2), sería fundamental a decir de los docentes, el poder insistir y construir espacios de manera más o menos artificial donde la práctica de la interculturalidad sea un elemento transversal en la clase, pues la realización constante de esta práctica terminaría con la naturalización y valoración de la diversidad cultural en el aula.

La creación de estos espacios, más el rol intrínsecamente integrador que le corresponde a la disciplina como tal conlleva a que “siempre tenemos que estar comunicándonos con la naturaleza de ellos, con lo que viven y comunicarlo con el presente y con la historia del Chile” (Prof. N°1) generan finalmente la democratización de la clase y sus diferentes momentos, en donde sean los estudiantes tanto nacionales como extranjeros sean quienes tengan el rol principal, la participación e injerencia en las aulas y la clase en pos de lograr este enfoque intercultural necesario para una convivencia en igualdad de condiciones.

2.3.- Construcción de la interculturalidad y sus problemáticas: Se observa en los testimonios que, para los docentes, el principal problema es el trabajo de las competencias comunicativas, el empatizar con los jóvenes “nuestro rol es importante el profesor de historia es el nexo, porque somos los que manejamos más información sobre la historia Latinoamérica y por supuesto a ellos se les hace sentir con mayor cercanía. El desafío son las habilidades blandas que se sientan acogidas, por ejemplo, preguntar cómo celebraban esto en tu país o ¿Qué celebraban en tu país? ¿Qué hacían en esta fecha? esas son una experiencia para que conozcan a las otras alumnas” (Prof. N°1)

A esto nos referimos con que la primera barrera a romper es el ostracismo que voluntariamente se imponen los estudiantes migrantes, una suerte de protección ante lo desconocido, por lo cual superar esa barrera sin más directrices o formación que el propio criterio profesional y personal para muchos es una dificultad importante de sobrellevar. De ahí es que para realizar su labor profesional de la manera más imparcial posible, muchos de estos tienden a olvidarse y suprimir la condición/contexto de interculturalidad en las aulas, dado que según sus palabras “la interculturalidad y en casi todos los contextos, yo diría la mayoría, no se ve, a menos que no se el colegio se interesara por esos niños y evitara la homogeneización de las estudiante que en este caso inevitablemente está impuesta” (Prof. N°2) manifestando de hecho una equidad en el trato y modelos educativos presentes en las aulas interculturales, que más que valorar la diversidad tiende a homogeneizarla.

Una nueva complicación que manifiestan los docentes en pos de desarrollar y aplicar modelos educativos interculturales es que los tiempos destinados para ello, son escasos y muchas veces interrumpidos por el resto de actividades escolares, “siendo, a nivel del profesor sin *jefatura* (el concepto de “profesor jefe” o “Head

teacher”, se aplica en Chile a docentes que deben velar por liderar las actividades y relaciones interpersonales dentro de un determinado curso), un desafío bastante grande de cómo enseñar a las niñas a respetarse, a tener tolerancia a ser más empáticas” (Prof. N°2) lo cual parcializa y coarta las posibilidades de desarrollar un modelo continuo y sostenido “muchas veces te pilla la cobertura curricular y eso impide a veces hacer enfoques más interculturales” (Prof. N°2).

2.4.- Espacios extra curriculares e inclusión: Finalmente encontramos que para los docentes, son los espacios y las instancias de conversación/participación *extra aula de clases* “la interculturalidad la vemos a nivel más que nada personal, yo trato de hablar con las niñas más allá de las clases, más allá del rol cómo profe historia yo trato de verme como una profe normal” (Prof. N°2) y *por sobre todo fuera del curricular nacional* pre escrito para la disciplina, los momentos y puntos neurálgicos donde se pueden practicar y promover modelos educativos alternos, que favorezcan la posibilidad de crear espacios de interculturalidad y ejercicio valorativo de la diversidad “ahí como que se dan esos contextos más ricos fuera del currículum” (Prof. N°2), concretamente los docentes consideran que en las ACLE (Actividades Curriculares de Libre Elección o “talleres”), “ahí tratas esos temas, en mi taller de periodismo también están ellas (las niñas extranjeras) y también hay otras chicas extranjeras” (Prof. N°2), debate, música latinoamericana y actividades deportivas, se identifican como los momentos clave para desarrollar una mayor cooperación y enfoque intercultural en el trato con los y las estudiantes, esto pues al estar inmersos en una dinámica menos rígida “se dan esos espacios necesarios al dialogo” (Prof. N°3) y a una mejor y mayor atención a la diversidad.

Sumado a ello, se consideran los espacios destinados a Consejo de curso, Orientación e inclusive las conversaciones fuera del horario académico y en el pasillo, como momentos claves a aprovechar en post de formar una cultura pedagógica valedora y respetuosa de la interculturalidad “esa tónica porque el currículum es más amplio y flexible, como para analizar casos en particular, el currículum (de la especialidad) para las chicas es más estricto te condiciona”. (Prof. N°3) y así también el lugar más propicio para compartir historias de vida, experiencias y creencias tanto de las estudiantes migrantes como de las estudiantes nacionales.

Conclusiones

A la luz del trabajo realizado es claro que para los docentes existe una doble naturaleza en su labor pedagógica, dicha disociación queda categorizada en su desdoblamiento como “profesor de la especialidad (Historia y Geografía)” y “profesor jefe”, lo cual es homologable a un estar “dentro” y un estar “fuera” del aula. Esta doble naturaleza se originaría inicialmente por el escaso conocimiento y bajo nivel de apropiación de las habilidades pedagógicas necesarias para trabajar en el

desarrollo, la configuración de espacios y la promoción de proyectos pedagógicos interculturales.

Esta obliteración profesional se daría a partir de la oposición de instancias educativas destinadas a impartir “la disciplina” frente a los momentos de formación “valórico-emocional”. Dicha división de la naturaleza docente, opera bajo la creencia inconsciente que son únicamente las horas “extra curriculares” (para el caso de nuestra muestra las horas destinadas a los procesos de orientación vocacional, consejo de curso y las actividades curriculares de libre elección) los momentos donde se debe promover la formación en interculturalidad, puesto que los momentos propiamente lectivos son coartados por las exigencias curriculares ministerialmente impuestas.

Respecto a las características de las prácticas identificadas como acciones pedagógicas destinadas a promover proyectos pedagógicos interculturales y en consecuencia implementadas por los docentes en dichos contextos, a pesar de lo que pudiese suponerse en primera instancia, estas no difieren en modo alguno entre contextos de aula monocultural o aulas interculturales, siendo trabajos escritos, exposiciones, clases dictadas por el docente, etc. Las prácticas más utilizadas por ellos.

Dicha situación a primeras luces opuesta a la idea de prácticas pedagógicas interculturales para contextos específicos, nace desde la idea que modificar las actividades realizadas por el público estudiantil al cual están destinadas puede considerarse ante todo discriminación y segregación (situarse en el primer enfoque de prácticas pedagógicas interculturales, como antes vimos) para con los estudiantes migrantes en este caso, se limitan por tanto, a la modificación de los ejemplos y casos de análisis que se dan para el desarrollo de la actividad o práctica pedagógica propiamente tal implementada, pero no la actividad en sí. Con esto nos referimos a que las actividades, cualquiera que sea, de las antes puntualizadas u otras, necesaria e imperiosamente toman un carácter y enfoque latinoamericanista y globalizante en donde los casos de análisis, los ejemplos, etc. Van destinados a hacer partícipe a los estudiantes migrantes y sus culturas de manera más o menos permanente y sistemática.

Dichas actividades, además de buscar como primer objetivo primordial “dar voz” a la diversidad de culturas y tradiciones reunidas en el aula, tienen principal acervo y razón de ser en el desarrollo del conocimiento en perspectiva latinoamericana, la empatía con los compañeros migrantes y fundamentalmente la valoración del “otro” como sujeto social, configurador de la realidad presente y agente partícipe-positivo de la contingencia nacional y a nivel micro escolar-académica, en directa y franca sincronía entre la participación en el grupo y la realización de las actividades destinadas para esos efectos.

Finalmente, para los docentes, y en concordancia a la doble naturaleza de su rol como docente de Historia-Jefatura, existe una segunda doble naturaleza las cuales se manifiestan en su quehacer profesional en las aulas monoculturales en oposición a su quehacer profesional en las aulas inter-culturales, destacando y promoviendo un rol mucho más “chilenizador” y nacionalista en las primeras en oposición a un enfoque de acción pluralista y democratizador/de consenso, en las segundas.

Es a decir de los propios docentes, sobre las aulas mono culturales, que su rol primordial es la enseñanza de la historia nacional, valores patrios, legado cultural histórico y adscripción a modelos de identidad nacional y patrones culturales, por tanto se tiende a poner a Chile como “ejemplo de hacer las cosas”, modelo de una sociedad desarrollada y democrática, al mismo tiempo que se busca comprender la configuración del territorio nacional bajo la lógica de supremacía y enemigo externo, vale decir, se busca en los jóvenes una modelación de valores, paradigmas y costumbres de acuerdo a lo “común” en Chile y el respeto a las instituciones y el orden público, etc.

Por otro lado, respecto a las aulas interculturales su quehacer se ve dramáticamente modificado en cuanto la presencia de estudiantes ajenos a las orgánicas y modelos culturales nacionales obliga a la ejecución de modelos holísticos y globalizadores, donde la anterior ideal de sociedad avanzada se ve matizado, buscando las similitudes en los procesos históricos vividos en Latinoamérica, herencias culturales de origen europeo, coyunturas y legado en el mestizaje, etc. Es decir, se busca un modelo mediador e inclusivo donde las diversas culturas puedan participar y ser a su vez sujetos constitutivos de nuevos modelos y estructuras organizativas y mentales, para aplicarlos y exteriorizarlos tanto al colegio en su conjunto, como a la sociedad nacional.

Referencias

- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.
- Aguado, Teresa et al. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348. <https://bit.ly/3tqvTXd>
- Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. <https://bit.ly/3aMzecF>

- Bartolomé, M. (1992). La investigación cualitativa en educación: ¿com-prender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(1) 7-37. <https://bit.ly/3zpFG3u>
- Blanco, C. (2000) *Las migraciones contemporáneas*, Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (2007) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Dalle, P. (2013) *Movilidad social desde las clases populares Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013)*. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Delors, J. (1997) *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Correo de la Unesco
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://bit.ly/2TBKZEZ>
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19(1), 191-213. <https://bit.ly/2xyz0Sc>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15(2), 82-99. <https://bit.ly/2M90np0>
- Fernández, M., Torres, E. y García, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles educativos*, 38(152), 109-127. <https://bit.ly/3MANhiK>
- Ferrão, V.. (2010). EDUCACION INTERCULTURAL EN AMERICA LATINA: DISTINTAS CONCEPCIONES Y TENSIONES ACTUALES. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Forno, A., Alvarez-Santullano, P. y Rivera, R. (2009) ENTRE EL EDIFICIO Y EL CURRÍCULUM DE LA INTERCULTURALIDAD: UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA A LA EDUCACIÓN ACTUAL EN TERRITORIO MAPUCHE-HUILLICHE. *Chungará*, 41(2), 287-298. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562009000200009>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., y Miralles, P. (2015) La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*, 37(150), 20-38. <https://bit.ly/3MBttvw>

- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*, 37(150), 20-38. <https://bit.ly/3xfR932>
- Hidalgo, A.L., (2007) Los flujos migratorios contemporáneos. Una explicación multicausal. *Contribuciones a la Economía, Primer Semestre* (1) <https://bit.ly/3H6bsEw>
- Hobsbawm, E. (1997). *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Crítica.
- Martínez, L. et alli. (2015). Migración e Interculturalidad: perspectivas de derechos y política educativa. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9) <https://bit.ly/3aGkGLu>
- Mondaca, C., y Gajardo, Y. (2015). INTERCULTURALIDAD, MIGRANTES Y EDUCACIÓN. *Diálogo andino*, (47), 3-6. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200001>
- Montés, R. (2011). La multiculturalidad en la enseñanza de la Historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato. *Educación en Revista*, (42), 73-94. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500006>
- Morales, C. (2015). NOCIONES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PRESENTES EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS EN CONTEXTO DE INTERACCIÓN JUVENIL RURAL DE LA REGIÓN METROPOLITANA (CHILE). *Diálogo andino*, (47), 59-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200007>
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez M., F. (2006). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN: HACIA LA GENERACIÓN DE TEORÍA A TRAVÉS DEL PROCESO ANALÍTICO. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Pagès, J. y Chávez, C. (2017). Didáctica de la historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de secundaria en Chile. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, C. R. García Ruiz (Coord.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera y C. Millán (Eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá: Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriano.

- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.aed.). URL: <http://www.rae.es/rae.html>
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Artes Gráficas Rontegui
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. DOI: <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Valls, R.; Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), abril, 11-15. <https://bit.ly/2ya5Fuk>
- Wallerstein, I. (2006), *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*, siglo veintiuno.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo Y Pensamiento*, 24(46), 39 - 50. <https://bit.ly/3xgpYVz>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. <https://bit.ly/2Cif0TL>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica. Conferencia llevada a cabo en el congreso del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia*. URL: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 17-30. <https://bit.ly/3H9Tn8H>
- Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. siglo XXI Editores.
- Žižek, S., (1998), Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional, en Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo, Jameson, F. y Žizek, S., Barcelona, España, Paidós.

