

INVESTIGACIONES

## Desconexión entre convivencia escolar e interculturalidad: un desafío pendiente en escuelas étnicamente diversas<sup>1</sup>

The disconnect between conviviality and interculturality:  
A pending challenge in ethnically diverse schools

*Andrew Webb*<sup>a</sup>  
*Sandra Becerra*<sup>b</sup>  
*Macarena Sepúlveda*<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.  
andrew.webb@uc.cl

<sup>b</sup> Universidad Católica de Temuco, Chile.  
sbecerra@uct.cl

<sup>c</sup> Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.  
macarena.sepulveda@uc.cl

### RESUMEN

Dada la diversidad étnica presente en muchas escuelas chilenas, en este artículo analizamos cómo la interculturalidad y la convivencia escolar responden a los desafíos de proveer una educación culturalmente relevante para sus alumnos. La investigación de diseño cualitativo emplea entrevistas semi-estructuradas con profesores, profesionales, y directivos de catorce escuelas en Santiago y Temuco. Proponemos, en base al análisis de los datos que la desconexión entre estas dos políticas educativas inhibe que el racismo estructural sea superado en los espacios escolares. Nuestra recomendación consiste en utilizar mejor las herramientas de la pedagogía culturalmente relevante para convertir las escuelas en espacios donde se fomentan una conciencia crítica respecto a las estructuras desiguales, modelos conceptuales erróneos acerca de la raza, y jerarquías nacionalistas de privilegio blanco que se reproducen en las escuelas.

*Palabras clave:* interculturalidad, convivencia escolar, diversidad étnica, racismo, pedagogía culturalmente relevante.

### ABSTRACT

Given the ethnic diversity present in many Chilean schools, in this article we ask how interculturality and school conviviality respond to the challenges of providing a culturally relevant education for its schoolchildren. We present semi-structured interviews with teachers and staff members from fourteen schools in Santiago and Temuco. Based on an analysis of the data, we propose that a disconnect between both these education policies inhibits the chance to overcome structural racism in school spaces. We recommend that the tools offered by culturally relevant pedagogy be used to transform these school spaces by encouraging critical consciousness about structural inequalities, erroneous conceptual models about race, and nationalist hierarchies of whitened privilege that are reproduced in schools.

*Key words:* interculturality, school conviviality, ethnic diversity, racism, culturally relevant pedagogy.

---

<sup>1</sup> El presente artículo fue financiado por ANID bajo el proyecto FONDECYT Regular no. 1190604 y también por el Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, FONDAP no.15110006.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las aulas chilenas han experimentado cambios constantes en su composición étnica a lo largo de la historia. Actualmente, los flujos migratorios a Chile -principalmente desde países latinoamericanos- han aumentado la diversidad étnica-nacional. Actualmente, se encuentra en las escuelas alumnos de pueblos indígenas, incluyendo transfronterizos como los Aymara y Mapuche, población afrodescendiente (chileno y del extranjero), y migrantes. Esta diversidad, aunque no constituye superdiversidad como en algunas capitales europeas y norteamericanas (Meissner y Vertovec, 2015), establece un nuevo desafío para las escuelas chilenas. El imaginario social chileno, con sus políticas de asimilación, ha tendido a negar su historia de esclavitud y colonización, prefiriendo enfatizar un legado blanqueado (Gott, 2007; Mitnick, 2004). A su vez, las escuelas chilenas siguen operando bajo estructuras neoliberales que han afectado la igualdad de oportunidades a las poblaciones más desaventajadas (Puga, 2011). Debido a la segregación escolar promovida por las reformas desde los años '80 en adelante, los quintiles socioeconómicos más bajos, y los grupos étnicos minoritarios permanecen en las escuelas municipales y subvencionados, generalmente con menor rendimiento debido a la baja calidad de provisión (Elacqua, 2009).

En este artículo, abordamos los desafíos de ofrecer una educación que responde culturalmente a las características de esta diversidad étnica, y algunos de los obstáculos para progresar hacia un trato igualitario y verdaderamente intercultural en las escuelas chilenas donde se concentra dicha diversidad. En particular, demostramos cierta desconexión que existe a nivel de políticas educativas y a nivel del aula en cuanto a formas de concebir la interculturalidad y la convivencia escolar. La interculturalidad, como una alternativa a la multiculturalidad, ha sido implementada por el estado como un programa educativo desde la década del 2000, pero sigue siendo vista como un asunto principalmente curricular. Proponemos que la interculturalidad rara vez se plantea como un asunto de relacionamiento interpersonal que incluye a los profesores y profesionales de las escuelas, pese a que el elemento dialógico fue un fundamento central de su concepción original. En este contexto es necesario preguntar ¿cómo influye la interculturalidad en la convivencia escolar? ¿Qué implica la convivencia en escuelas étnicamente diversas?, ¿solo eliminar toda forma de violencia o discriminación por motivos étnicos?, ¿implica también promover visiones más críticas respecto a las relaciones hegemónicas, etnocéntricas y de racismo estructural presente en la vida escolar?

Sugerimos que donde la interculturalidad ha dejado un vacío, la convivencia escolar ha jugado un rol protagónico desde la primera política nacional introducida en el año 2002 en relación al manejo de las relaciones entre los actores de la comunidad escolar y el desarrollo de un clima democrático y de paz. No obstante, esa visión genérica -salvo en algunos casos particulares (Stefoni et al., 2016)- tiende a excluir el desarrollo de competencias culturales para abordar críticamente el diálogo inter-étnico en contextos de diversidad. Como resultado, mostraremos que la desconexión entre la interculturalidad y la convivencia escolar inhibe la práctica de una pedagogía culturalmente relevante y crítica en los docentes y profesionales del equipo de convivencia escolar, afectando su capacidad de establecer un clima de diálogo que cruza culturas.

Comenzamos con una contextualización de la diversificación étnica en las aulas chilenas, y las políticas educativas que se han desarrollado para responder a dichos cambios demográficos. Luego presentamos el marco teórico desde el cual entendemos el problema

de la desigualdad estructural que impide que las escuelas respondan adecuadamente a dichas políticas. Presentamos evidencia empírica de las desconexiones que existen entre estas prácticas a través de entrevistas realizadas en catorce escuelas básicas (seis en Santiago y ocho en Temuco) con composiciones étnicas diversas. En el último apartado proponemos para las escuelas de Chile un camino más adecuado para abordar la diversidad étnica -que ya es una realidad compositiva para el país- desde pedagogías críticas y culturalmente relevantes.

## 2. EL CONTEXTO DE DIVERSIFICACIÓN ÉTNICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA

Existe una larga historia de relaciones inter-étnicas en espacios educativos. La educación representó una oportunidad de colonización y asimilación de los pueblos originarios tanto para la corona española como también para la república chilena (Serrano, 1995). El anhelo de construir una nación unificada y económicamente competitiva también fueron ideales occidentales que fueron respaldados con la recepción de inmigrantes europeos durante el siglo diecinueve e inicios del siglo veinte (Torres, 2019). Desde ese entonces, las tensiones entre el estado y los pueblos indígenas permanecieron. Después de décadas de demandas de una educación más inclusiva y justa de organizaciones Mapuche y Aymara, el estado finalmente respondió con un programa de educación intercultural bilingüe. Aunque los gobiernos han incorporado la retórica de interculturalidad, dicho concepto ha sido principalmente reservado para asuntos indígenas, pese a la existencia de multi-étnicidad en el país. Por ejemplo, las comunidades croatas y palestinos en Chile -cuyas historias migratorias son largas- no fueron consideradas para una educación intercultural, dado las políticas asimilatorias que el estado adoptó (Pávez et al. 2019). No obstante, las últimas olas de migración han hecho imposible ignorar por más tiempo la diversidad étnica en el país.

Las últimas estimaciones elaboradas por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración en 2020 indican que residen 1.462.103 extranjeros en el país. Las cifras están en línea con las políticas más asimilatorias dado que no incluyen extranjeros de segunda y tercera generación, sino sólo aquellos nacidos en el extranjero o con nacionalidad extranjero en su carnet o permiso de residencia (DEM, 2021). Entre ellos, la mayor proporción de migrantes son de nacionalidades venezolana, peruana, haitiana y colombiana. Estas cifras representan la duplicación de los datos más frecuentemente citados en la literatura académica, refiriéndose al censo 2017 cuando hubo 750.000 extranjeros registrados. Además, representa un giro numérico importante de los grupos étnicos, considerando que, en el censo de 2002, las nacionalidades con mayor presencia en Chile fueron los peruanos, los ecuatorianos, los argentinos y los bolivianos (Hernández, 2016). De esas cifras, el número de estudiantes migrantes en la educación llega a 77.607 en 2017, donde un 82% de los estudiantes fueron concentrados en tres regiones del país: Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá (Stefoni y Corvalán, 2019). Si bien los migrantes se encuentran principalmente matriculados en escuelas municipales, algunas alcanzan una matrícula de más de 50% del total de alumnos (Hernández, 2016). La mala distribución de grupos étnicos en el sistema educativo es indicativa de los patrones de desigualdad socioeconómica en la sociedad chilena. Muchos migrantes latinoamericanos,

al igual que los pueblos indígenas, deben enfrentar las mismas desventajas de segregación residencial y escolar, en términos de una baja calidad de educación en un sistema neoliberal que los marginaliza en escuelas junto a los quintiles socioeconómicos más bajos.

Esto implica la existencia de escuelas con población indígenas y migrantes -escuelas multiétnicas- que requieren capacidades específicas de parte del cuerpo docente y directivo para desarrollar un quehacer educativo de manera relevante y pertinente para sus alumnos. En este artículo cuestionamos si la interculturalidad y la convivencia escolar actual ofrecen suficientes herramientas para esta urgente tarea. Desde los comienzos de la década 2000, las políticas educativas nacionales en estos dos ámbitos han sido los mecanismos para liderar la diversidad étnica.

La interculturalidad, plasmada en la Ley Indígena de 1993, fue implementada como programa educativo desde el año 2000 en escuelas con 50% y luego 20% de matrícula indígena. Su expresión ha sido principalmente enfocada en la lengua indígena y algunas actividades culturales. Por otro lado, desde 2002 la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) fue establecida en el artículo 28, 29 y 30 de la Ley General de Educación 20.370 (LGE). Entre los años 2002 y 2003 se difundieron los contenidos de la PNCE y se destinaron recursos de apoyo para escuelas y liceos, potenciando la resolución de conflictos por la vía de la colaboración, dialógica y pacífica. Desde 2012, la ley 20.609 o Ley contra la Discriminación resguarda el derecho de las personas a no sufrir ningún tipo de exclusión, lo cual también incide en las dinámicas educacionales. Fue sólo en los últimos años que han sido elaborados protocolos para abordar diversidad étnica en la convivencia, como el documento denominado *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros* (MINEDUC, 2017). La falta de diálogo entre estos dos conceptos (que también son prácticas escolares) significa que la multiétnicidad se determina principalmente como un asunto curricular, o un problema de relaciones entre alumnos por discriminación. No toma en cuenta, como mostraremos más abajo, la necesidad de formación crítica entre los docentes y profesionales de la escuela en cuanto a formas sutiles de reproducir ideologías raciales, y estructuras de desigualdad para abordar adecuadamente las culturas indígenas, afrodescendientes, y migrantes simultáneamente.

Es más, las políticas de interculturalidad actualmente no se traducen en una confrontación de las relaciones de poder incrustadas en las estructuras y las dinámicas de la sociedad. Walsh (2005) explicita que muchas veces la interculturalidad -pese a llevar el nombre de un esquema más dinámico- en la práctica toma formas de multiculturalidad y pluriculturalidad:

Queda generalmente ausente en los usos dominantes y oficiales... La EIB por ejemplo, forma parte de esta nueva ola de políticas (apoyadas e impulsadas por organismos multilaterales e internacionales, también con sus propios intereses)... De esta perspectiva, la interculturalidad no es algo dado o existente, sino un proyecto y proceso continuo por construir (Walsh, 2005, pp. 45-46).

Según Gorski (2008), muchas iniciativas de educación intercultural son una herramienta para mantener la marginalización de los oprimidos. Mantiene la distribución de poder y formas de control que perpetúan las relaciones existentes de jerarquía vertical en la escuela. El autor propone la necesidad de descolonizar la educación intercultural. Como se ha documentado en otros lugares, la subordinación étnica y el racismo

institucional no se superan de manera automática en las escuelas interculturales, ya que las prácticas curriculares nacionales y en las aulas respaldadas por el Estado perpetúan la exclusión racial y la violencia simbólica. En el caso chileno, la educación intercultural ha sido interpretada como una forma políticamente aceptable de educación indígena para compensar los resultados educativos indígenas etiquetados como deficientes (Quintriqueo y McGinty 2009; Chiodi, 2005).

### 3. PEDAGOGÍA CULTURALMENTE RELEVANTE

La interculturalidad fue concebida para superar las limitaciones de la educación multicultural, cuyo énfasis se encuentra principalmente orientado al reconocimiento y la tolerancia de las diferencias en las escuelas (Stefoni et al., 2016). Sin embargo, Grant y Brueck (2011) demuestran que el rango de proyectos educativos presentes durante los años 70 al 90 fueron mucho más amplios y diversos, incluyendo la educación humanista, educación del capital humano, educación de derechos humanos, educación contra la violencia, educación de la paz, educación cooperativa, educación de desarrollo, educación holística, democracia crítica, aprendizaje reflexivo, pedagogía fronteriza. La pluralidad de estas propuestas demuestra la complejidad de abordar las desigualdades y barreras que surgen en el aula.

Una de las propuestas elaboradas para contextos de diversidad étnica fue la pedagogía culturalmente relevante (a veces también conocida como pedagogía culturalmente sensible o escolarización culturalmente reactiva). Aunque fue desarrollada principalmente en el contexto norteamericano, su aplicación conceptual es universal respecto a la meta de confrontar el racismo como algo estructural y represivo en la sociedad. Ladson Billings presentó un modelo pedagógico para capacitar a los profesores para trabajar en aulas étnicamente diversas, con el fin de asegurar un rendimiento equitativo para todos sus alumnos. El modelo propone que los docentes modifiquen sus prácticas para que los alumnos desarrollen/mantengan sus competencias culturales y una conciencia crítica sociopolítica respecto al estatus quo de la sociedad (Howard y Rodríguez-Minkoff, 2017).

Resumiendo el amplio terreno que abarca la pedagogía culturalmente relevante, Brown-Jeffy y Cooper (2011) presentan las cinco áreas temáticas que la componen: identidad y logro académico; equidad y excelencia; estilos de enseñanza y aprendizaje apropiados; inclusión del trasfondo cultural del hogar del niño(a); y las relaciones profesor-alumno. Esta última área afirma la necesidad de generar un clima escolar positivo desde los adultos en la escuela, capaces de cuestionar críticamente sus prejuicios implícitos y de generar empatía y respeto profundo en cuanto a las culturas presentes en el aula. Además, implica una capacidad de parte de los profesores de construir una comunidad en el aula que valore la identidad cultural de todos sus integrantes (Ladson-Billings, 1995). Esto se extiende mucho más allá de la incorporación esporádica de conocimientos interculturales en el aula. Significa establecer relaciones de cuidado dentro de la escuela que consideren las vivencias de cada alumno y alumna para superar los efectos de la discriminación racial (Gay, 2000). Como señala Vass (2017), una educación que responde culturalmente a la diversidad del aula debe preparar a todos a vivir en una sociedad pluralista.

Es decir, una pedagogía culturalmente relevante sería imposible implementar sin un cuestionamiento de la dominación e ideología de superioridad blanca que se reproducen

a través y por medio de la esfera pública, discursos políticos y las instituciones sociales (Giroux, 1997). El sistema educativo no es excepción, en el cual se reproducen creencias y prácticas que sustentan y justifican una jerarquía social y la exclusión de ciertos privilegios blancos. Todo esto ocurre de manera implícita y clandestina, sin referencia explícita de supuestas diferencias biológicas y crudas de superioridad. El nuevo racismo reelabora las ideas coloniales e imperialistas en expresiones que surgen de las diferencias culturales y religiosas significativas y contemporáneas con el fin de marcar poblaciones específicas como *otros* (Barker, 1981). Una perspectiva crítica en los docentes, por tanto, tendería a examinar críticamente la reproducción estructural e ideológica del privilegio blanco a través de la educación, y cuestionaría la capacidad de la interculturalidad para reconfigurar estas formaciones sociales del racismo.

En resumen, los docentes no pueden ignorar los contextos, la cultura, historias y significados que los estudiantes traen a la escuela. Los estudiantes de clase obrera y grupos minoritarios necesitan una educación que los prepare para la identificación de los problemas y conflictos en su vida y los conocimientos necesarios para que puedan mejorar su situación actual. Brown-Jeffy y Cooper (2011) destacan que la pedagogía culturalmente relevante busca generar conciencia crítica en los estudiantes para provocar mayor sensibilidad respecto a la diversidad étnica en el aula, a las experiencias y valores culturales, y cómo eso impacta en la sociedad. Eso implica buscar puentes entre las culturas de la comunidad y la de la escuela para superar la teoría del déficit y la alienación que muchos alumnos experimentan en la escuela.

En Chile, Stefoni et al. (2016) han enfatizado la importancia de la comunicación intercultural, sobre todo para los docentes, dado que los niños inmigrantes generalmente manejan los códigos culturales de ambos países. Destacan que, “es necesario que docentes y alumnos construyan o reconstruyan sus relaciones con el entorno inmediato de la escuela, a modo de generar un aprendizaje más significativo y situado” (2016, p.162). De igual modo, Tijoux y Riveras (2019) proponen la necesidad de “potenciar una pedagogía igualitaria que refuerce las historias en común, una pedagogía que debele universos discursivos igualitarios y demuestre que un sujeto va más allá de una supuesta «raza» o clase social... que abre la posibilidad de relacionarnos con los otros y entendernos a nosotros mismos” (2019, pp. 402-3). Aunque las autoras no especifican una propuesta específica, aluden a una pedagogía crítica y culturalmente relevante.

Para que esta sea efectiva, es necesario un giro en la formación de profesores, profesionales y directivos que supere las desconexiones entre interculturalidad y convivencia en la escuela. Como mostraremos más abajo, en la actualidad esto no ocurre, sino que la implementación de las políticas educativas en torno a la convivencia y la interculturalidad son principalmente protocolares y reactivas impidiendo el cumplimiento de esta meta.

#### 4. METODOLOGÍA

La investigación fue concebida desde una epistemología de realismo crítico que toma la historicidad del racismo estructural como punto de partida (Blaikie, 2001; Guba y Lincoln, 2005). Es decir, dada su prevalencia en las sociedades capitalistas durante los últimos siglos, se asume provisionalmente la presencia de un racismo estructural, incrustado en la vida cotidiana e institucional de la sociedad. Luego, buscamos confirmar su presencia y explorar

como aquellos mecanismos de desigualdad operan en la actualidad, para dar continuidad y cambios a dichas estructuras. Lo imprescindible de esta tarea investigativa es evitar presunciones de que el racismo sigue funcionando del mismo modo que en sus expresiones anteriores. Para este fin, una metodología de carácter cualitativa fue implementada a través de entrevistas semiestructuradas para captar en profundidad las percepciones y los discursos de los funcionarios y docentes acerca de la convivencia escolar y la interculturalidad. Para estudiar formas de discriminación más sutil, o la ausencia de perspectivas más críticas respecto al racismo estructural, es necesario ir más allá de encuestas o preguntas cerradas, indagando en los discursos que se construyen dentro del contexto escolar. El realismo crítico plantea que, “la realidad trasciende a la consciencia de ella, la ciencia es un producto histórico y social” (Jaramillo et al., 2021, p. 91). Dado lo anterior, realizamos un análisis crítico de discurso, que se fundamenta en explorar representaciones sociales negativas - tales como estereotipos - más inconscientes e implícitos (también llamados modelos mentales) que las personas expresan al conversar acerca de fenómenos de diferencias étnicas (Van Dijk, 2001).

Realizamos la investigación en dos ciudades con alta concentración indígena y migrante; Santiago y Temuco. El equipo de investigación fue compuesto por dos profesores de planta, uno en Santiago y la otra en Temuco, dos asistentes de investigación y grupos de tesis de postgrado y pregrado. En total, catorce escuelas participaron; seis en Santiago y seis en Temuco. El criterio de selección de la muestra fue la presencia de diversidad étnica en la escuela, la cual fue levantada usando los datos públicos de SIMCE para buscar escuelas con porcentajes de estudiantes con beca indígena, y luego confirmar en cada establecimiento la matrícula de alumnos migrantes latinoamericanos. Invitamos a cada escuela a participar a través de una carta dirigida al/a director(a) quien aprueba o no, la participación de cada escuela en el estudio, y luego a través de consentimiento informado fue aprobada el desarrollo de la entrevista de cada participante. Se diseñó una pauta de entrevista capaz de recolectar percepciones de cada entrevistado/a acerca de los procesos e iniciativas de la escuela en cuanto a convivencia escolar e interculturalidad. Entrevistamos a los docentes y profesionales de los Equipos de Convivencia Escolar, al/la jefe de UTP, a educadoras diferenciales encargadas del programa de integración PIE, a profesores de asignatura, y a miembros del equipo directivo de las escuelas, según disponibilidad y disposición. El trabajo de recolección de datos comenzó en septiembre de 2019, alcanzando algunas entrevistas cara a cara en Santiago y Temuco. El estallido social y la pandemia interrumpieron la investigación, y la mayoría de las entrevistas posteriores fueron realizadas por medio de Zoom, salvo en casos cuando se pudo cumplir con todas las medidas sanitarias. La lista de escuelas y participantes se detalla a continuación (tabla 1):

*Tabla 1.* Lista de escuelas y participantes

Nombre escuelas (seudónimo)	Ubicación	Participantes
Aguila	Santiago	Director Profesora de lenguaje Profesora de inglés Orientadora de convivencia
Jinete	Santiago	Directora Profesora de lenguaje Asistente psicopedagógico Inspectora general Jefa UTP Encargado de convivencia
Teodoro	Santiago	Director Profesora de ciencias Jefe UTP Educador intercultural Encargado de convivencia
Estrella	Santiago	Directora Profesora de historia Profesora de lenguaje Encargada de convivencia
Castillo	Santiago	Director Educador intercultural Jefa UTP Encargada de convivencia Profesor de ciencias naturales
Resina	Santiago	Director Jefa UTP Profesora de lenguaje
Cerros Verdes	Temuco	Profesora de lenguaje Educatra diferencial Jefe UTP Encargado de convivencia
Valencia	Temuco	Inspector general Educatra diferencial Directora Encargada de convivencia Coordinadora de programa de integración PIE
Madrugada	Temuco	Jefe UTP Profesor de educación física Profesor de mapuzungún Profesora de educación diferencial

Paloma	Temuco	Encargada de convivencia Educatora diferencial Profesora de inglés Profesora de religión
Barco	Temuco	Encargada de convivencia Coordinadora de programa de integración PIE Educatora diferencial Profesora de Inglés Profesor de Lenguaje
Esfera	Temuco	Encargada de convivencia Jefe UTP Coordinadora de programa de integración PIE Profesor de mapuzungún Profesora de educación diferencial
Villa Niña	Temuco	Encargada de convivencia Jefe UTP Coordinadora de programa de integración PIE Profesora de Educación diferencial Profesor de lenguaje
Sol	Temuco	Encargada de convivencia Coordinadora de programa de integración PIE Educatora diferencial Inspector Profesor de Historia

Luego de transcribir, el equipo de investigación analizó las representaciones sociales y percepciones morales de los entrevistados para buscar ejemplos de estructuras raciales. Es importante enfatizar que esto no es equivalente a buscar racistas o frases racistas (Bonilla-Silva, 2006). Significa prestar atención a cómo los modelos mentales de los individuos reflejan un sistema o estructura institucional en el cual operan jerarquías de poder y desigualdad (Van Dijk, 2001). Como demostramos en la próxima sección, la confianza en los avances de los procedimientos e intervenciones interculturales y de convivencia escolar son precisamente unas de las principales formas que estas estructuras raciales encuentran una continuidad.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. MODELOS MENTALES ACERCA DE DIVERSIDAD ÉTNICA

El estudio evidenció que la mayoría de los participantes no recibió formación detallada para trabajar en ambientes multiétnicos durante la formación inicial o continua que estructura sus carreras docentes, y aunque varios mencionan el desarrollo de capacitaciones en su escuela, notamos cierta incomodidad entre los funcionarios y docentes al hablar acerca de la diversidad étnica. Esto, como mostramos abajo, se debe a una búsqueda de lenguaje apropiado para describir la presencia de estudiantes indígenas, los cambios demográficos producto de la inmigración, y la visibilidad de diferentes fenotipos en el país:

Porque en este momento es chocante decir negro, uno no le dice y antiguamente se decía, a cualquiera le decías negro incluso a alguien moreno y no era ofensivo. Pero ahora como en este contexto hay gente morena, decir negro es ofensivo. Imagínate contextualizar El Romance de la Niña Negra cuando la palabra es fuerte (Director, Escuela Aguila)

De repente pasa que los chicos tienen una tez más morena entonces también está él y yo de repente lo he escuchado que no es tan discriminativo decir en ese sentido ... incluso son apodos que ellos las mismas personas de tez morena ponen a los chicos y no se molestan (Educatora diferencial, Escuela Valencia)

Hace un tiempo atrás sí [se usó lenguaje discriminatorio], *negro curiche, indio*, etcétera. Eh, no sé, antes el humor, es que no es una sola cosa que se remite al colegio. Si tú ves antes, el humor hasta del gran festival de Viña del Mar como lo llama, no se pu', ¿de qué se reían? del indígena, el *peñeteñe, el coso*, que no entendía, que era bruto, del homosexual, "naa, el colita" el chiste, del que tenía capacidades diferentes ¿ya?, o que tenía tal vez alguna dificultad cognitiva. Cada vez vas viendo que eso está, ya no pega, ya no pega. (Profesor de mapuzungún, Escuela Madrugada)

Aunque todos los profesores están muy conscientes de las leyes contra discriminación, y la importancia de la inclusión en sus escuelas, de todos modos, utilizan definiciones inconsistentes en cuanto a la conceptualización de raza. A veces fueron aplicadas a supuestas diferencias biológicas entre grupos de seres humanos, a veces aplicado al fenotipo, y en otros casos como un asunto cultural. Para demostrar esto citamos seis entrevistados diferentes:

Hemos tenido muy pocos estudiantes extranjeros, de hecho, el último pasante que tuvimos aquí del idioma inglés que era procedente de África, era obviamente de raza negra, y la verdad que jamás tuvo un problema, era un tipo muy simpático y con los chicos se llevaba maravillosamente bien (Inspector General, Escuela Valencia).

Años atrás se notaba mucho la raza mapuche aquí, o sea uno los miraba y sabía (Jefa UTP, Escuela Jinete).

Tratamos de cambiar un poco los conceptos errados que pudieran haber en relación a la temática, enseñarles también a los estudiantes y también a los profesores de qué no tienen porque a lo mejor dar alguna opinión referente a no sé, tanto a aspecto físico que venga de algún tipo de raza o etnia o por algún tipo de discapacidad, no debiera ser ese tema (Profesor de educación física, Escuela Madrugada).

Aquí yo no he escuchado desde marzo jamás a un niño tratar diferente a otro o sacarle en cara su raza, cultura o de dónde viene, para nada (Profesor de ciencias naturales, Escuela Castillo).

Yo creo que la estrategia más, más, más efectiva es relevar la importancia de las distintas culturas como construcción de una sociedad más equitativa y más justa. O sea, si

nosotros instauramos eso en los niños, hacemos ver la importancia de eso, finalmente tú te vas a sentir orgulloso de tu sangre, de tu raza, de tu cultura (Directora, Escuela Jinete).

Se trata de evitar la discriminación porque tenemos el concepto de raza humana, no raza de colores (profesora de lenguaje, Escuela Aguila).

Todos estos modelos conceptuales carecen de precisión. La primera cita, aunque habla de color, refiere a una creencia en una raza biológica separada o diferente del continente de África, y la segunda repite esta noción para el pueblo Mapuche. En la tercera cita, el profesor enfatiza la importancia de no discriminar y de evitar referencias a diferencias fisiológicas, las cuales atribuye a “raza o etnia”, nuevamente empleando categorías fijas para explicar diferencias. La cuarta cita propone tres rasgos o características que una población podría expresar como lazo de orgullo grupal; sangre, raza o cultura. La primera de ellas frecuentemente es usada para expresar lazos primordiales de un orden simbólicamente biológico (Brubaker, 2004), dejando la ambigüedad respecto a cómo raza y cultura se asocian con esa primera categoría. Finalmente, la profesora de lenguaje -aunque reconoce correctamente que la especie de seres humanos es una sola categoría biológica (y no de diferentes pueblos o continentes)- luego invoca un término igualmente confuso como “raza de colores” que vuelve a enfatizar fenotipo como una distinción fija. Es decir, abren la posibilidad de que se difunden en sus aulas a los alumnos. Según Kim y Saplac, “cuando los profesores dependen de un concepto estrecho de cultura e identidad, tienden a clasificar a los estudiantes según categorías pre-elaboradas y a veces estereotipadas” (2015, p. 18). Esto fue más claramente ejemplificado en los discursos de dos inspectoras quienes hablaron acerca de los alumnos de Haití:

Pero los haitianos son complicados, por su origen son demasiado así como... Son como muy dementes, tienen mucha fuerza, mucha energía, no es fuerza sino que energía. Y como son chiquititos cuesta manejarlos un poco para que entiendan que todo ese ímpetu, toda esa fuerza, ese dinamismo poder suavizarlo un poquito. Pero no son cosas graves, son cosas manejables para nosotros (Inspectora General, Escuela Jinete).

Los colombianos traen una carga emocional mucho más cerca de resolver los conflictos de manera agresiva, no sé porque, no sé si porque vienen de una situación histórica ya de...una nación con mucho conflicto social, marcado por la guerrilla, por el narcotráfico, entonces el prejuicio, por un lado, nuestro, de decir todos los colombianos son narcotraficantes y por otro lado traer esa carga y reaccionar frente al prejuicio nacional, eso es innegable (Inspectora general, Escuela Sol).

En todos estos casos, el cuerpo llega a ser racializado a través de juicios subjetivos y una falta de reflexión crítica respecto al daño que dichos modelos conceptuales podrían tener en sus aulas. Tijoux y Riveros (2019) plantean que dicha tendencia es parte de un habitus chileno donde:

El cuerpo, como hemos dicho, es producto de la socialización, es el lugar de la representación y reproducción de los individuos, como también de sus identidades sexuadas y sociales. Es este racismo el que remite a rasgos de “pureza” y de

“superioridad”, es decir a una jerarquía cultural y racial constatada en afirmaciones del sentido común sobre “razas puras” o “culturas diferentes” plantadas en el nosotros desde voces que dicen: “no somos como ellos(as)” (Tijoux y Riveros, 2019, p. 402).

De acuerdo a la literatura de pedagogía culturalmente relevante/sensible, es clave desmitificar nociones de raza como ideologías de superioridad blanca (Brown-Jeffy y Cooper, 2011). Las citas de arriba reflejan más bien un uso naturalizado de la palabra raza, como si fuera un asunto real en el mundo (Brubaker, 2004). Es decir, reproduce jerarquías y categorías con significaciones biológicas, aun cuando se expresan en términos culturales o morales, para justificar desigualdades entre poblaciones.

Sin una postura crítica respecto a la ideología de la raza, existe el riesgo que algunos docentes y profesionales de la escuela caigan en nuevas formas de racismo cultural. A continuación, citamos un ejemplo de una confusión entre la no discriminación y una tendencia de minimizar diferencias hasta el punto de negar su derecho de diferencia legítima (Bonilla-Silva, 2006):

También parte por los profesores porque son los que están más tiempo en el aula, entonces también es el trabajo que ellos hacen de que “todos somos iguales”, “todos tenemos los mismos derechos seamos negros, blancos, gordos, flacos, de otro país, del mismo país” ... yo creo que eso ha ido cambiando que los chicos no discriminen por eso (Encargada de convivencia, Escuela Estrella).

En algún minuto tuvimos a un niño de segundo básico que no podía ver a los niños negros, tenía una fobia, pero era ese caso en particular, no es algo generalizado. Pero en general son bien recibidos, son unos alumnos más no más. Y cuando se enoja de repente un niño con otro que es extranjero le dice “ándate a tu país”, pero es parte de cómo reaccionan no solamente con él, sino que con el resto de los compañeros, no hay una distinción (Psicóloga, Escuela Estrella).

La ausencia de discriminación, en este caso, se atribuye a la falta de visibilidad de diferencia. Buscar la no diferenciación, como relataremos en la próxima sección, es contradictorio con aquellos momentos esporádicos de reconocimiento cultural durante el calendario anual escolar.

## 5.2. CONFIANZA EN LA NO DISRIMINACIÓN

En conjunto con lo antes descrito, los directivos, docentes y profesionales que participaron en la investigación expresaron una confianza universal en la ausencia de discriminación por motivos étnicos y victimización racial en sus establecimientos

Otra cualidad, que no está dentro de la pregunta que usted me dice, aquí no se producen problemas de bullying, rechazo de niños de otras nacionalidades, no hay problema de blanco y negro (Psicopedagogo, Escuela Jinete).

Pero no tenemos bullying a niños extranjeros o digas que hay un foco en donde hay un rechazo hacia el pueblo indígena o los extranjeros (Psicóloga, Escuela Estrella).

Maltrato o broma acá en la escuela por tema intercultural no tenemos, no, de pronto por aspecto físico, por envidia, por porque, una chica es más bonita, eso puede ser, pero, que lo molesten por su origen por decirlo de alguna forma no tengo (Directora, Escuela Esfera).

Cuando yo estaba estudiando se veía mucho la discriminación, incluso apelativos y sobre nombres, el cabeza de palo y muchas cosas más, pero yo creo al menos aquí en este colegio ha cambiado para bien (...) yo lo veo, resaltable porque de verdad yo no he visto ninguna burla relacionada a ser indígena o extranjero (Profesor de Lenguaje, Escuela Barco).

No, no, bajo ningún punto de vista. No ha existido ninguna discriminación de color, que eso es lo más notorio como en otras partes, menos de... Porque hay muchos niños de apellido autóctono y bueno nosotros no tenemos por qué discriminar, todo lo contrario (Psicopedagoga, Escuela Jinete).

Aceptan a los inmigrantes, yo nunca he escuchado a un niño que le diga a otro "negro" o que lo saque, no. Se buscan, juegan y los chiquillos emigrantes son bastante respetuosos. No hay discriminación si lo podemos decir así. Yo trabaja en otra escuela en donde decían "tú eres negro, vuélvete a tu patria", muy discriminadores. Pero aquí nada, se sientan juntos, se buscan (Jefe UTP, Escuela Teodoro).

Según los entrevistados esto se debe en gran medida a los avances en la sensibilidad social actual comparado con el pasado, y la reducción en el racismo más explícito. Esto conlleva a los participantes a concluir que la inclusión de la diversidad cultural es algo logrado en ellos mismos y en sus contextos escolares actuales. Los docentes asocian los avances en la sensibilidad social con un cambio de mentalidad en ellos mismo y los alumnos, lo que a su juicio aporta a la ausencia de conductas discriminatorias en la escuela, atribuyéndola principalmente a una problemática del pasado, dando espacio hacia un racismo sutil.

Es que pasa que la sociedad también de cierta forma está penalizando la discriminación, antes era común y arraigado en la sociedad, ahora actualmente se ha alzado tanto la voz que estamos más sensibles y más respetuoso (...), y como se está penalizando socialmente, la gente también ha cambiado el switch" (Educatra Diferencial, Escuela Villa Niña).

Yo veo que las cosas cambiaron, y generalmente nosotros que somos de la generación que molestaba, que vio que se burlaban de los demás, somos los encargados de que cambien las cosas, que las cosas sean distintas, entonces yo creo que ahí está logrado el cambio (Profesora de inglés, Escuela Barco).

Ha disminuido la discriminación étnica, ha disminuido, eh, porque creo que ha pasado, porque uno se va acostumbrando, se va acostumbrando, la cotidianidad, el acostumbramiento, es lo que hace que uno vaya viendo, mira, todo se normaliza, es nada más que normalización ¿ya?, te voy a hablar de los años ochenta, noventa, cuando

era oh, un negrito, un negrito, y el negrito y todos ah, hay un negrito, y era llamativo, era raro, incluso, acuérdate que en otros tiempos había otra cultura, otro humor, otro humor que era muy discriminador, otro humor que era machista, que era discriminador, que era racista, que en este momento ha evolucionado, entonces a partir de la evolución de la sociedad también han evolucionado las visiones (Profesora de lenguaje, Escuela Aguila).

Antiguamente “ah, tu soy mapuche, indio, soy aquí y allá”, ahora yo creo que no se da tanto. No, porque yo tengo una que dice que es mapuche, ella dice “mi abuela y papá son mapuche” ¿y usted cree que alguien la molesta en la sala? Nadie, todo normal (Profesora de lenguaje, Escuela Jinete).

No podemos imaginar que estamos en el 2021 y seguir burlándonos de características físicas del otro o burlarnos de que él es mapuche... Ahora siento que en mis tiempos no era así, se burlaban... Me imagino igual tú cuando eras más chico, era bien fuerte el tema de la discriminación. Ahora no es tanto, ahora está más mimetizado (Profesora de inglés, Escuela Cerros Verdes).

En conexión con lo anterior, los participantes expresaron confianza en las políticas educativas y su capacidad de cambiar la actitud de los alumnos. En particular, enfatizaron que la convivencia escolar ha cambiado la mentalidad de los alumnos, especialmente al transitar desde un enfoque punitivo de control sancionador, característico de etapas anteriores, hacia un enfoque formativo, que se activa en los protocolos de convivencia escolar donde la mediación y el diálogo reflexivo se establecen como los mecanismos principales para dar solución a un conflicto y favorecer habilidades socioemocionales en los estudiantes para aportar a una convivencia donde todos se sientan valorados y respetados

Estos protocolos se evidencian en las prácticas de los niños, yo no recuerdo situaciones de bullying por parte de los niños/as por molestarte por tu apellido, por tu ascendencia. Al contrario, lo que hace la convivencia escolar, se refleja en cómo los niños acogen a sus compañeros de otras culturas (Educadora diferencial, Escuela Cerros Verdes).

Lo que pasa es que mi cargo es trabajar directamente con los chiquillos, entonces el impacto principal que ha tenido es que ellos han podido expresarse y contar lo que les sucede. Antes no tenían la instancia para poder explicar, no sé, que alguien los molestaba o ser escuchados. Porque antiguamente si es que alguien lo molestaba, le decía al profesor y le decían “ya, no lo molestes más” y quedaba ahí. Ahora no, tenemos protocolos para atender todo ese tipo de situaciones que, si bien son muy pequeñas a los chiquillos les produce mucha complicación que se les va sumando (Encargado de convivencia, Escuela Aguila).

Se busca conversar con los estudiantes, preguntarles por qué lo hicieron más que amedrentarlos, lo que hemos buscado siempre es llevarlo hacia la reflexión. Te doy un ejemplo, nos pasaba mucho el año pasado que todos se escribían en el chat cualquier cosa, rayaban la pantalla y nosotros empezamos a decirles que no queríamos cerrar el chat o bloquear los lápices, que supieran ocuparlo cuando correspondía y de la forma

que correspondía, entonces nunca fuimos punitivos con esto, buscábamos que el niño reflexionara y aprenda a respetar (Profesora Educación Diferencial, Escuela Barco).

Si bien los avances en cuanto a la convivencia escolar son positivos, enfatizamos que la inclusividad no se logra mecánicamente a través de políticas que enfatizan mayor diálogo. La transformación de la convivencia escolar se hace posible cuando toda la comunidad trabaja en la misma dirección, e intenciona el desarrollo de acciones a nivel de contención, prevención y transformación de prácticas pedagógicas y directivas, con el propósito promover relaciones de respeto y buen trato, que a la vez logren erradicar las múltiples formas de violencia, incluyendo aquellas sutiles de discriminación racial (Carbajal y Fierro, 2020; Ascorra et al., 2019). Contrario a esto, observamos una tendencia de autocomplacencia y auto-felicitación en cuanto a la promoción de prácticas inclusivas aun en actividades esporádicas:

Yo creo que también parte desde los profes, el trabajo que se ha hecho con respecto a la inclusión que se ha ido desarrollando últimamente en los colegios. En donde se trabaja que todos somos iguales, tenemos los mismos derechos. También las acciones que nosotros hacemos efemérides que tienen que ver con la inclusión, días de repente donde se celebran ciertas actividades en las que están involucrados los extranjeros o los que tienen alguna descendencia indígena (encargada de convivencia, Escuela Estrella).

Se ha intentado implementar, por ejemplo, el We Tripantu<sup>2</sup> que se celebra siempre y es algo que tiene que hacerse, ya está establecido en la escuela. Y se ha trabajado con esas mismas actividades y también tratando de incluir a todos, no solamente a los niños que pertenecen a la etnia, incluida yo también. Sino que a todos los niños migrantes de otros países también, entonces se ha trabajado bien fuerte en la diversidad cultural... hace 2 años atrás que tenía mi curso presencial yo les decía “vamos a celebrar el We Tripantu en dos semanas y quiero que me traigan comida típica y los que se quieran vestir, vístanse y vamos a poner música, etc”. Y la mitad decía “ya, sí hagámoslo” y la otra mitad “no, ¿pero para qué?” (Profesora de inglés, Escuela Cerros Verdes).

El We Tripantu, también fue algo que se realizó en la escuela, ahí se dio un poco el tema de la no discriminación y valoración de la cultura, ya sea de los inmigrantes como también la de nosotros (Profesora de inglés, Escuela Paloma).

Aquí se celebra el We Tripantu y tenemos muchas cosas arraigadas con lo mapuche. Entonces los problemas que hemos tenido, entre comillas de discriminación han sido otros, por un tema social. Entre ellos mismos se discriminan que uno tiene más y el otro tiene menos, pero no es un cuento de color de piel o porque es mapuche (Encargado de convivencia, Escuela Aguila).

Fue llamativo para los niños las sopaipillas chiquititas (Alberto, Escuela Castillo).

---

<sup>2</sup> Año nuevo Mapuche que se celebra todos los 21 de junio.

Si nos vamos a la parte de los estudiantes migrantes, en el colegio también celebramos el día de Venezuela. Los niños nos mostraron parte de su cultura. Hicimos una feria de los países, nosotros con lo mapuche, y chile, etc. Esas cosas van abriendo la mente de los niños, para que ellos también conozcan otras cosas (Educatora diferencial, Escuela Cerros Verdes).

Ellos (los migrantes latinoamericanos) en qué aporta la cultura es cuando hacemos estas ferias interculturales, ellos muestran sus costumbres en los platos de comida, de hecho, ahora la, yo recuerdo que la JUNAEB cuando estábamos presenciales ya estaba haciendo comida internacional (Directora, Escuela Castillo).

Lo que está ausente en estos discursos es el cuestionamiento de relaciones sociales y poder. Estas actividades fomentan un exceso de confianza en los logros de mejoras a lo largo de las últimas décadas, a costo de no dar consideración a formas de discriminación y relaciones sociales de poder de más largo plazo. Mientras se valora la intención de evitar la exclusión de alumnos de distintas nacionalidades durante una ceremonia Mapuche, es cuestionable si eso constituye inclusividad. Las nociones de interculturalidad e inclusión observadas son restringidas. Así lo demuestra la visibilización de la cultura mapuche asociada especialmente a la celebración de We Tripantu. Igualmente, la idea de que “abre la mente de los niños” supone sólo la novedad de descubrir comidas desconocidas, en vez de concientizar acerca de las desigualdades estructurales. En contraste la pedagogía culturalmente relevante propone que los docentes tomen un rol activo en reflexionar y enseñar acerca de injusticias raciales, y de apoyar a los estudiantes en desarrollar una conciencia sociopolítica (Vásquez, 2021). Como detallamos a continuación, esto debe comenzar con un cuestionamiento de las propias creencias de los docentes y funcionarios en escuelas donde exista diversidad étnica.

### 5.3. CONCEPCIÓN REDUCCIONISTA O PARCIAL DE LA CONVIVENCIA E INTERCULTURALIDAD

Como último hallazgo, cuando se preguntó a los participantes acerca de la convivencia escolar, todos -sin excepción- se enfocaron en las relaciones entre estudiantes, apuntando principalmente al desarrollo de acciones de prevención y contención cuando surgen conflictos entre alumnos, que quiebran la convivencia de la escuela. Ninguno de los entrevistados asoció la convivencia escolar a las relaciones de los docentes. Lo grave de esta miopía es que anula la posibilidad de constituir verdaderamente procesos horizontales de relación profesor-alumno, y anula el desarrollo de una conciencia crítica respecto a las estructuras desiguales y jerárquicas hegemónicas sesgadas de la escuela, tan necesarios en los contextos escolares étnicamente diversos.

El efecto de poner la responsabilidad de la buena convivencia exclusivamente sobre los alumnos es que produce, además, un discurso de déficit cuando se refiere al comportamiento de ellos, y un discurso de esfuerzo y trabajo positivo cuando se trata de las voluntades de los funcionarios adultos de implementar interculturalidad o inclusividad. Encontramos, por lo general, una exaltación de la teoría del déficit que se aprecia como desilusión de las prácticas familiares de los alumnos considerados más problemáticos, que terminan siendo el estorbo para lograr una convivencia positiva, o una interculturalidad más profunda.

Esto ha tenido un incremento con el tema de convivencia escolar. Nos hemos enfocado mucho en fomentar los valores, sobre todo con los chiquillos, porque acá el papá y la mamá tienen otros valores, los antivalores, y nosotros estamos combatiendo ahí como las dos fuerzas. (Encargado de Convivencia, Escuela Esfera).

Pero es tan difícil porque la sociedad en sí todavía nosotros tenemos el prototipo perfecto y la discriminación en la sociedad está en sitio ósea siempre, entonces al final nosotros como profesores que más podemos hacer, ósea no les podemos decir tampoco a los chicos no hagan esto si al final salen de la escuela, ven la tele salen con los chicos con sus propios amigos sus pares sus propias familias en sí (Educatora diferencial, Escuela Valencia).

Hay alumnos que son conflictivos, algunos que son muy conflictivos. Pero son casos puntuales, en cada curso hay un alumno que tiene rasgos de agresividad porque cargan una mochila grandísima. Entonces frente a eso cuesta entenderlo, cuesta trabajar con ellos pero al final se logran (Encargada de convivencia, Escuela Castillo).

Tenemos hartos estudiantes que son de origen mapuche. Pero a pesar de lo que hace la clase de mapudungun no hay un sentido de pertenencia a una etnia indígena, como que no tienen esa vinculación (Profesor de ciencias naturales, Escuela Teodoro).

En cada cita hay un contraste entre lo que el cuerpo docente logra, y los impedimentos de los alumnos que son superados. Una barrera que obstaculiza el logro de una pedagogía culturalmente relevante es cuando los profesores reducen la complejidad de enseñar en contextos de diversidad a una responsabilidad de los alumnos. Esto obvia de las ideologías que se transmiten en la cultura escolar, a través de las relaciones sociales entre profesores y funcionarios con los alumnos (Howard y Rodríguez-Minkoff, 2017). Sin un cuestionamiento de aquellas ideologías, la incorporación de elementos esporádicos de reconocimiento étnico no tendrá un efecto positivo duradero en el aprendizaje y clima de la escuela precisamente porque no logra interrumpir la hegemonía cultural blanca (Vasquez, 2021). Cuando se considera el desequilibrio que existe en cuanto a la diversidad étnica de los alumnos, y la homogeneidad blanca de los profesores, el peligro de una transmisión de valores y contenidos etnocéntricos es aún mayor.

La única excepción que encontramos durante la investigación que iba más alineada con pedagogía culturalmente relevante fue relatada por la profesora de inglés de la Escuela Cerros Verdes. Ella destacó que se dio a elegir a los estudiantes diferentes temas, y escogieron el de violencia, el cuál ella adaptó para hablar de racismo estructural, centrado en las experiencias propias de sus alumnos:

Los niños eligieron hablar sobre violencia. Y ahí se tocaron temas sobre raciales. Y el año pasado yo toqué el tema de “Black Lives Matters” y ahí... Obviamente que era una noticia de Estados Unidos y de esta persona que murió... Yo lo trasladé automáticamente a Chile y les hablé de la discriminación racial que existe, les dije, de hecho existe todavía. Y ahí los niños sacaron conclusiones de que sí, de que la discriminación está presente, que aunque esté en el papel escrito que todos nos respetamos y que tiene que existir respeto mutuo y que somos un ejemplo para los demás, los niños tienen

claro que eso está en el papel y que la realidad es la que se tiene que modificar. Que la violencia existe en violencia simbólica, diferentes tipos de violencia.

Este tipo de iniciativa marca un contraste con las tendencias generales que encontramos en las catorce escuelas, pero muestra un camino posible para comenzar a unir la interculturalidad y la convivencia en las aulas chilenas. A continuación, detallamos algunas recomendaciones adicionales.

## 6. CONCLUSIONES

En este artículo hemos mostrado que los desafíos que los profesores, funcionarios, y equipos directivos enfrentan en escuelas étnicamente diversas se extienden más allá de la incorporación de actividades o contenidos curriculares culturalmente pertinentes, sino que implican también aspectos medulares de convivencia escolar. Desde el marco teórico de la pedagogía culturalmente relevante, hemos argumentado que la convivencia escolar requiere un trabajo crítico y explícito respecto a las jerarquías e injusticias raciales en la sociedad que se replican también en las relaciones de la escuela- Se hace necesario reconocer la convivencia escolar como un asunto que comienza con los profesores y sus creencias implícitas acerca de raza y etnicidad, siendo prioritaria la conexión entre convivencia e interculturalidad.

Proponemos que una pedagogía culturalmente relevante asegura que las ideologías y hegemonías blancas sean interrumpidas, tanto en las creencias de los profesores, funcionarios y directivos, como también en las aulas con los alumnos. Así la convivencia llega a ser parte de la práctica intercultural. Como afirma Vass (2017) esto requiere algo más que reformas compensatorias que tienden a terminar en intentos de superar supuestos déficit entre la comunidad. Cuando se pone el énfasis en las prácticas relacionales entre profesores y alumnos, con intencionalidad de explicitar la injusticia de las jerarquías raciales y de preparar a los alumnos para vivir dentro de una sociedad diversa, se establece una convivencia de cuidado y respeto en la escuela (Vass, 2017). Esto comienza con los profesores, funcionarios y equipos directivos, quienes deben cuestionar su rol en la reproducción de racismo sistémico, y enseñar a sus alumnos a hacer lo mismo (Ladson Billings, 1995).

Proponemos que la implementación de actividades diarias en la escuela tendrán un efecto más empoderador comparado con intentos aislados de celebrar la diversidad a través de ceremonias o ferias. Esto comienza con una consideración de que la interculturalidad y la convivencia son dos caras de la misma moneda. La convivencia escolar no puede ser transformada si no existe una mirada crítica respecto a lo relacional (entre toda la comunidad escolar) y lo curricular en cuanto a la hegemonía blanca que domina la vida cotidiana de las escuelas en Chile.

En la investigación realizada encontramos tres tendencias que los profesores, funcionarios, y miembros del equipo directivo tenían en común a lo largo de las catorce escuelas. En primer lugar, sus modelos mentales (conceptos) acerca de la diversidad étnica tienden a ser confusos, especialmente en relación con la noción de raza. Esto sugiere una falta de preparación para trabajar en contextos de diversidad étnica desde las carreras pedagógicas. En segundo los profesores tienden a pensar que no hay discriminación étnica

en su escuela, atribuyéndola principalmente a una problemática del pasado. Consideramos que esto expone un giro hacia un racismo sutil, dado que la sensibilidad que ha cobrado cierto lenguaje políticamente correcto no garantiza la erradicación de ideologías que buscan defender la supuesta superioridad blanca-chilena (Tijoux y Riveros, 2019).

Finalmente, encontramos una concepción reduccionista de la convivencia escolar en el cuerpo docente y directivos, al acotar y centrar la gestión de esta área principalmente a las relaciones entre los alumnos. En cuanto a la interculturalidad, se evidencia que los profesores, funcionarios, y directivos confían en la implementación de actividades para generar interés de parte de los alumnos, las que a pesar de los esfuerzos docentes no logran aun constituir verdaderamente procesos horizontales de diálogo de saberes. Esto culmina en una falta de perspectiva crítica de parte del cuerpo docente y directivo que impide poner atención a las características verticalistas de la relación profesor-alumno, y hace que la interculturalidad y convivencia se mantengan como conceptos separados, sin posibilidad de ofrecer una pedagogía culturalmente relevante que se extienda a las relaciones entre profesores y alumnos de manera más igualitaria.

¿Qué alternativas existen en escuelas urbanas étnicamente diversas para no caer en una interculturalidad o convivencia superficial? Más que instancias o iniciativas aisladas, requiere una transformación del clima escolar, que se concibe como la personalidad organizacional de cada escuela (Van Houtte, 2005). Esto incluye componentes sociales de interacción entre profesores y alumnos. Cambiar este clima implica primero un cambio de cultura; de generar valores, normas, y creencias que respondan adecuadamente al trasfondo cultural de sus alumnos. Esto solo será posible cuanto los profesores y alumnos reconozcan el sesgo en la hegemonía relacional, que mantiene la preeminencia de unos sobre otros.

Además, requiere que una conciencia crítica sea desarrollada primero en los profesores respecto a aquella hegemonía valórica y relacional, en base al reconocimiento de las injusticias socio políticas e históricas en el país respecto a las minorías étnicas y pueblos originarios. Sin una reestructuración de los procesos de formación y las carreras docentes, así como de los programas de interculturalidad, esta reproducción cultural no será interrumpida en las aulas. Una escuela étnicamente diversa no puede ser transformada si no existe una mirada crítica respecto a la hegemonía que domina las relaciones cotidianas en el espacio escolar. Se requiere procesos de análisis críticos y reflexivos en esta área en los programas de formación inicial docente y en los procesos de formación continua a lo largo de las carreras docentes. Y aquellos instructores/facilitadores interculturales en las escuelas con alta matrículas de estudiantes con diversidad étnica deben encargarse de realizar procesos de reflexión sistemáticos con los diversos actores de la comunidad escolar para instalar una conciencia más crítica y sensible a las competencias culturales que los alumnos de diversos trasfondos traen a sus aulas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V. y Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31).
- Barker, M. (1981). *The new racism*. London: Junction Books.
- Blaikie, N. (2001). *Designing Social Research*. London: Polity Press.
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States* (2nd ed.). Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.

- Brown-Jeffy, S. y Cooper, J. (2011). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84.
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without Groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carbajal, P. & Fierro, C. (2020). *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*. Universidad Iberoamericana León. Guanajuato, México: Ediciones Secretaría Educación de Guanajuato.
- Chiodi, F. (2005). El concepto de interculturalidad en Chile. *Rivista Di Psicolinguistica Applicata*, 3, 37-50.
- Departamento de Extranjería y Migración [DEM] (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Elacqua, G. (2009). The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile. *Centro de Políticas Comparadas de Educación*, 10, Santiago de Chile.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. (1997). Re-writing the discourse of racial identity: Towards a pedagogy and politics of whiteness. *Harvard Educational Review*, 67(2), 285-320.
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Gott, R. (2007). Latin America as a white settler society. *Bulletin of Latin American Research*, 26(2), 269-289.
- Grant, C. y Brueck, S. (2011). A global invitation: Toward the expansion of dialogue, reflection and creative engagement for intercultural and multicultural education. En C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global Interconnectedness*. New York: Routledge, pp. 3-11.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, pp. 191-215.
- Hernández, A. (2016). La construcción social del sujeto migrante en Chile y sus consecuencias en educación. *Diálogos Educativos*, 16 (31), 111-136.
- Howard, T. y Rodriguez-Minkoff, A. (2017). Culturally Relevant Pedagogy 20 Years Later: Progress or Pontificating? What Have We Learned, and Where Do We Go? *Teachers College Record*, 119, 1-32.
- Jaramillo, M., Fernández, R. & Yáñez, L. (2021). Una contribución realista-crítica para un programa interdisciplinario sobre racismo. *Revista de Sociología*, 36(2), 88-100. <https://doi.org/10.5354/0719529X.2021.65566>
- Kim, S. & Slapac, A. (2015). Culturally Responsive, Transformative Pedagogy in the Transnational Era: Critical Perspectives. *Educational Studies*, 51(1), 17-27.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165.
- Meissner, F. y Vertovec, S. (2015). Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 541-555.
- Mitnick, G. W. (2004). Chile: Indígenas y mestizos negados. *Política y Cultura*, 21, 97-110.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Pavez, I., Ortíz, J. y Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183.
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 213-232.

- Quintriqueo, S. y McGinty, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as Mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188.
- Jaramillo, M., Fernández, R. y Yáñez, L. (2021). Una contribución realista-crítica para un programa interdisciplinario sobre racismo. *Revista de Sociología*, 36(2), 88-100.
- Serrano, S. (1995). De Escuelas indígenas Sin Pueblos a Pueblos Sin Escuelas indígenas: La educación en la Araucanía en el Siglo XIX. *Historia* 29, 423-474.
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos* 45(3), 201-215.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185, 153-182.
- Tijoux, M. E. y Riveros, J. R. (2019) Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios Pedagógicos* 45(3), 397-405.
- Torres Matus, L. R. (2019). La integración de los migrantes en Chile. Asimilación y retórica multiculturalista. *Migraciones internacionales*, 10, 1-22.
- Van Dijk, T. (2001) Critical Discourse Analysis. En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. *The Handbook of Discourse Analysis*. London: Blackwell, pp. 352-371.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Vass, G. (2017). Preparing for Culturally Responsive Schooling: Initial Teacher Educators Into the Fray. *Journal of Teacher Education*, 68(5), 451-462.
- Vasquez, R. (2021). (Re)inscribing White Cultural Hegemony: The Paradox of Culturally Relevant Pedagogy? *Educational Studies*, 57(5), 509-523.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 46, 39-50.

