Transformaciones, vol. 1, núm. 16, 2020, pp. 13-24.

Intercambios discursivos y representaciones de docentes, directivos, y profesionales no docentes sobre modelos de educación multicultural e intercultural.

Luis Pincheira.

Cita:

Luis Pincheira (2020). *Intercambios discursivos y representaciones de docentes, directivos, y profesionales no docentes sobre modelos de educación multicultural e intercultural. Transformaciones, 1 (16), 13-24.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/luis.pincheira/4

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pDyt/TTR

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, enero-abril 2020, 16 (1), 13-24
Artículo

Intercambios discursivos y representaciones de docentes, directivos, y profesionales no docentes sobre modelos de educación multicultural e intercultural

Teachers', principals' and non-educational professionals' representations of multicultural and intercultural education

Dr. Luis Enrique Pincheira Muñoz[1], https://orcid.org/0000-0002-1413-1170

[1] Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

pincheira.luis@gmail.com

RESUMEN

Objetivo: El artículo describe los hallazgos de una tesis doctoral dirigida a la interpretación de la integración cultural de los inmigrantes en la escuela chilena, así como representaciones de docentes, directivos, y profesionales no docentes sobre modelos de educación multicultural e intercultural.

Método: La investigación siguió un paradigma cualitativo con prevalencia de herramientas descriptivas e interpretativas para el análisis desde la cultura de los actores a investigar. El método utilizado, fue un estudio de caso de carácter colectivo o múltiple para profundizar en las "proximidades", "lejanías", "similitudes" y "discrepancias" del fenómeno de interés del investigador. Se utilizó la entrevista en profundidad para recabar la información.

Resultados: Los hallazgos reflejan un pobre conocimiento teórico conceptual de los directivos, docentes y profesionales para fundamentar la diferencia entre el modelo de educación multicultural e intercultural, su apreciación del limitado role de las autoridades del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) y las autoridades municipales a nivel local centradas en la medición de los aprendizajes a través de pruebas estandarizadas, y la desatención de la realidad escolar del estudiante inmigrante y su integración a la comunidad escolar.

Conclusión: La dirección del proceso de inclusión del estudiante inmigrante a la comunidad escolar afronta dificultades que demandan la capacitación de los docentes, los directivos y los profesionales no docentes para conducir el proceso educativo en contextos multiculturales e interculturales.

Palabras clave: educación multicultural, educación intercultural, comunidad escolar.

ABSTRACT

Objective: The paper describes the findings of a doctoral dissertation aimed at interpreting the cultural inclusion of immigrants in Chilean schools and teachers', principals' and non-educational professionals' representations of multicultural and intercultural education.

Methods: The research follows a qualitative paradigm with the prevalence of descriptive and interpretative tools to analyze the educative agents' cultural background. A case study of collective or multiple characters was carried out for understanding proximity, distance, similarities, and dissenting opinions; likewise, interviews were used to collect information.

Results: The findings reflect a poor theoretical background knowledge on the part of teachers, principals and non-educational professionals to distinguish between multicultural and intercultural models, their assessment of the limit role played by Chilean Ministry of Education and local authorities, usually focused on measuring students' learning through standardized tests, and the limited attention to immigrant students inclusion in the school community.

Conclusion: The management of the inclusion of immigrant students to the school community is facing difficulties that demand a professional development of teachers, principals and non-educational professional to lead education in the multicultural and intercultural context.

Keywords: multicultural education; intercultural education; school community.

Recibido: julio 2019
Aprobado: septiembre 2019

Introducción

Cuando se inició este estudio en el año 2014, en las primeras entrevistas se suponía que se directivos tenía un nivel de conciencia cultural centrada en la práctica formativa de un modelo educativo multicultural. Incluso, al leer los proyectos educativos institucionales parecía que su lenguaje valorativo de reconocimiento del aporte cultural del estudiante inmigrante daba a entender que había un manejo teórico adecuado desde el punto de vista conceptual.

La acogida del estudiante inmigrante, en la cotidianidad en el aula, es un hecho que se torna complejo y ambiguo en el contexto municipal, impone a la escuela pública una tensión para la cual sus actores parecieran no estar suficientemente preparados, esta realidad emergente parece transformase en un problema educativo y político en nuestro país. Frente a esta realidad, habría que plantearse algunas preguntas tales como: ¿La comunidad educativa reconoce la identidad

cultural del estudiante inmigrante en la cotidianidad? ¿Los docentes están capacitados en forma teórico conceptual para atender la diversidad cultural de sus estudiantes?

Esta presencia cada vez más perceptible de estudiantes inmigrantes en la matricula en el sector municipalizado, ha llevado a adoptar medidas para facilitar su integración e iniciar protocolos de acogida o medidas que normalmente tienen por objeto compensar los déficits que les impiden alcanzar esta integración plena.

El acceso del estudiante inmigrante a la educación ha sido dificultoso, debido a que su familia no tiene regularizada su residencia en el país. El Ministerio de Educación ha implementado una política, a través de decretos y normativas, que garantice el acceso a la educación a todos los niños y jóvenes que residen en nuestro territorio, sin embargo, como ha sido señalado por Aja (1999) "no basta solo con el reconocimiento de igualdad en el acceso a la educación" (p. 70).

El primer subtema abordado es la contextualización del fenómeno migratorio en la escuela municipal su relevancia, debido a la escasa información y sistematización de este nuevo contexto educativo en Chile. El segundo subtema es la educación multicultural y sus diversos modelos, que plantean autores en la literatura especializada revisada. El tercer subtema desarrollado es el modelo de educación intercultural en el ámbito educativo, puesto que de alguna forma la escuela pública chilena tiene un desafió, dada la llegada de estudiantes con diversidad cultural.

El objetivo de la investigación fue comprender el significado de los discursos y su representación que establecen los diferentes actores participantes en los espacios educativos, respecto sobre modelos de educación multicultural e intercultural.

El contenido de este artículo es parte, de la investigación doctoral *"Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana"* desarrollada el autor (Pincheira, 2018) en dos escuelas municipales en Santiago de Chile. Se refiere al intercambio discursivo o representaciones de docentes directivos, docentes y profesionales no docentes que utilizan modelos de educación multicultural e intercultural. El objetivo específico, fue describir e interpretar esos discursos y la representación conceptual de los actores participantes de los modelos de educación multicultural e intercultural.

Método

La línea investigativa es cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo. Por lo tanto, se realiza un análisis desde la cultura de los actores a investigar. En relación con el particular, (Rodríguez, Gil, & García, 1996) afirman: "hacer coherente lo que de otra forma aparece un conjunto de hechos desconectados*"* (p. 81).

El método utilizado, fue un estudio de caso de carácter colectivo o múltiple con el objeto de comprender el fenómeno para profundizar sus "proximidades", "lejanías", "similitudes" y "discrepancias" del fenómeno de interés del investigador. Se utilizó la entrevista en profundidad para recabar la información.

Resultados y discusión

La comunidad escolar y los modelos de educación multicultural e intercultural

La escuela regular no ha estado exenta de actitudes de discriminación y conductas racistas, contrarias con los principios de igualdad y de oportunidad como derecho de todos; el colegio ha debido realizar grandes esfuerzos con la población escolar de estudiantes inmigrantes para acoger y promover el respeto por el otro diferente culturalmente. Díaz (2002) afirma que "*estas son las condiciones para que el estereotipo se convierta en una actitud negativa que conduzca a la discriminación, por lo tanto, la intolerancia contribuye a incrementar la discriminación"* (p. 56).

La contextualización del fenómeno migratorio en la escuela municipal es relevante, debido a la escasa información y sistematización de la misma, como lo establece Fernández (2012)

> [...] los derechos de la salud y educación en el caso de los estudiantes inmigrantes en Chile no existen estadística precisa y actualizada respecto a la situación migratoria, tampoco sobre sus principales características. Esto genera que hay escaso conocimiento sobre los focos que requieren mayor atención, como podría ser la inserción educacional, el acceso a servicios locales su integración cultural (p.242).

La escuela es un micro espacio que refleja al igual que a nivel macro la sociedad de los adultos, donde se puede ver cómo se constituye en la cotidianidad nuestra sociedad multicultural del siglo XXI. Según Mardones (2006) *[...] "la escuela para el estudiante es el primer espacio púbico, en el cual se tiene la experiencia de vivir y aceptar a otros con una diversidad cultural diferente o distinta, que pone en juego toda capacidad de organización y vivir comunitariamente en la convivencia diaria como un lugar determinante para el aprendizaje y coexistencia"* (p.16).

En ambas unidades educativas se vienen aceptando estudiantes inmigrantes en su matrícula durante 15 años, quizás ellas no ofrezcan el mejor de los escenarios para relacionarse con lo distinto, pero hay una apuesta de acoger esa diferencia de manera positiva, como Norambuena (2004) afirma, *"surgen prejuicios, para bien o para mal"* (p. 12). En primer lugar, reconocer la integración y apertura hacia estos estudiantes, así como los esfuerzos realizados por estos directivos, docentes, profesionales no docentes es una primera etapa alcanzada, por lo tanto, se hace necesario una etapa de profundización que inicie un cambio en el reconocimiento de la riqueza cultural que se tiene en el aula.

Es necesario, analizar el empoderamiento cognitivo que deben poseer directivos, docentes y profesionales que hoy día trabajan en las escuelas municipales con alta tasa de diversidad cultural de sus estudiantes y poseer un buen dominio de saberes teóricos, sobre lo que significa un modelo educativo multicultural o intercultural y su implementación.

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, enero-abril 2020, 16 (1), 13-24

Según la UNESCO (2003), en su artículo 5, los derechos culturales, marco propicio de la diversidad cultural, son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los define el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). "Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales" artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).

Los modelos de educación multicultural

A modo de síntesis, desde el punto de vista de la historicidad el modelo de *educación multicultural* aparece a fines de los sesenta, mientras que el modelo de *educación intercultural*, que se desarrolla como una comprensión antropológica interactiva, una década después. Ambos se emplean de forma cotidiana en el campo de la investigación, ambientes universitarios, educativos y medios de comunicación masiva.

En relación a la educación multicultural surque la interrogante ¿cuál es el mejor y más adecuado modelo? Al respecto Muñoz (1998) afirma que "[...] *en realidad, no es el "discurso" que puede recuperarse fácilmente como se ha podido apreciar en numerosos autores, sino la práctica social y educativa lo que ha de analizarse, de ahí la importancia de conocer desde ella cual es el modelo real imperante*" (p. 129).

La educación multicultural se refiere a una relación activa que pone énfasis en el contacto y dialogo que se produce entre las culturas en un clima de igualdad y respeto, resalta la relación de entendimiento y consenso en una relación entre las minorías portadoras de diversidad cultural y la sociedad de acogida que representa la cultura mayoritaria.

Por otra parte, Bueno (2008) afirma que *"[...] la educación multicultural, tiene como principio fundamental reconocer y salvaguardar la diversidad cultural que privilegia el estudio del conocimiento y las culturas de los diferentes grupos minoritarios y mayoritarios, que conviven en una sociedad plural y múltiple con la intención de comprender y comunicarse entre ellos"* (p.66).

El modelo multicultural ha generado un profundo debate en la educación en las últimas décadas, que resulta enriquecedor ya que plantea cuestiones relacionadas con el significado de la diferencia y la diversidad sobre la identidad de los grupos culturales mayoritarios y minoritarios.

La educación multicultural es una realidad compleja, polisémica y variada con múltiples matices, se relaciona con la educación en todos los aspectos que están relacionados con la convivencia en

una sociedad en la que el intercambio y la comunicación son piezas fundamentales en todo proceso educativo, es un terreno vibrante y profundamente cambiante que atrae por el vértigo que produce y el reto que plantea a las comunidades educativas con diversidad cultural de sus estudiantes, principalmente en muchas comunas de la región metropolitana y en diferentes regiones de Chile en el sector municipal.

García (citado por Bueno, 2008) propone seis formas de entender la educación multicultural: a) asimilación cultural, que pretende proporcionar igualdad de oportunidades al alumnado de las diferentes culturas; b) entendimiento cultural, que supone la introducción de contenidos multiculturales el currículo; c) pluralismo cultural, que pretende preservar y extender la pluralidad de culturas en la escuela; d) educación bicultural, que busca formar en dos culturas con la intencionalidad básica de poder comunicarse; e) educación antirracista, que es la manifestación expresa de programas y actitudes contra toda la realidad racista y discriminante; y f) educación multicultural como reconstrucción social que constituye un proceso encaminado a lograr el desarrollo de la conciencia del alumnado de las minorías, de sus padres, y de la comunidad en general sobre las condiciones socioeconómicas de la realidad (p. 64-65). En opinión de Muñoz (1998) García *"agrupa su modelo de educación multicultural y lo relaciona con el concepto de cultura"* (p. 112).

En el estudio realizado como parte de la tesis doctoral referida (Pincheira, 2018) se comprobó que en las escuelas estudiadas durante el periodo 2013-2015 un 50% de la matricula estaba compuesta por estudiantes inmigrantes (p.26-32). Se tomaron como muestra 10 personas de cada institución, con sujetos representativos de estamentos tales como docentes, directivos, y profesionales no docentes; el criterio utilizado fue la no discriminación ni por género ni por edad y una permanencia laboral de 10 años

Como puede verse la muestra fue estratificada en tres grupos: Grupo de directivos docentes (personas con responsabilidades de gestión, tales como Director, Subdirector/a, Jefe de Unidad Técnico Pedagógica e Inspector General); grupo de docentes (profesores jefes de los niveles de séptimo y octavo grado y una mayor carga horaria en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Comprensión del Medio y Comprensión de la Sociedad; grupo de profesionales no docentes (especialistas de otras disciplinas, tales como psicólogos, y asistentes de la educación).

Al entrevistar a los diversos actores participantes, llamó la atención que en sus discursos se consideraban una comunidad educativa multicultural y manifestaban aceptar la diversidad cultural de todos sus estudiantes durante estos 15 años. Frente a la pregunta ¿qué significa un modelo educativo multicultural o intercultural?, los intercambios discursivos y representaciones para cada grupo fueron como las siguientes:
Grupo de directivos: *"En ese sentido falta mucho, porque topamos siempre con el tema horario en qué momento podemos hacer otras actividades desde la diversidad cultural, funcionamos como cualquier escuela en Chile, pero con una realidad distinta de alumno:*

Grupo de docentes: *"Hay cosas interesantes que rescatar, falta mucho por hacer, no tenemos formación en educación Intercultural para educar esta realidad de alumnos, se intenta lo mejor posible de hacer las cosas de la diversidad cultural."*
Grupo de profesionales no docentes: "*Está es una escuela municipal y sus autoridades deben definir y asumir las características de esta escuela y las necesidades de transformación para desarrollar estos objetivos y dar un provecho y sacar adelante a nuestros alumnos, los docentes en las reuniones manifiestan que es un desafió, pero debe haber modificaciones en beneficio de esta riqueza cultural."*

Puede afirmarse que, en los tres discursos, de acuerdo a lo que los entrevistados interpretan, hay un acercamiento conceptual a lo que plantea McCarthy (1994) el cual afirma que el modelo multicultural, el fundamento principal es reconocer la diversidad cultural con la intención de comunicarse con los que se integran.

Si bien es cierto que en los discursos de los actores participantes hay intenciones de aceptación y comunicación con los estudiantes inmigrantes, tal aceptación o acogida, no se corresponde con la asimilación cultural forzada que ejerce la administración del currículo hegemónico oficial, por lo tanto, no hay una claridad conceptual y práctica de lo que significa un modelo de educación multicultural, lo cual se corrobora con lo que plantea García (citado por Bueno, 2008), cuando afirma que no existe un enfoque de educación multicultural, lo que realmente existe es una asimilación cultural con el estudiante inmigrante de la cultura dominante (p. 73)

Para finalizar, se puede decir que cada autor tiene fundamentos y visiones diferentes sobre la aplicación de un modelo educativo multicultural, lo cual amerita que aquellos directivos docentes, docente de aula y profesionales no docente que trabajan con diversidad cultural de estudiantes deberían tener una claridad conceptualmente clara y precisa cuando se refiere al modelo de educación multicultural puesto en práctica, puesto que de otra forma se puede caer en definiciones personales tergiversadas desde un discurso personal sin fundamento.

Los modelos de educación intercultural

Habría que dejar claro que el modelo de educación intercultural no es una educación compensatoria, ni una educación para extranjeros, aunque así lo entiendan algunas corrientes anglosajonas. Tampoco es una educación con sentido sólo en aquellos colegios o aulas donde existen diferentes culturas, donde hay estudiantes visiblemente diversos por su color de piel, idioma, país de origen, etc.

En América Latina el debate en relación a la educación intercultural suele centrase en espacios en lo que la diversidad cultural está definida por la diferenciación étnica, en términos de población indígena o pueblos originarios. Dietz (2012) afirma que

> "[...] la educación intercultural en Europa es aquella que opta por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales de las minorías marginadas

> y sobre todo de las mayorías marginadoras. En América Latina por su parte la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase posindigenista de re-definición entre el Estado y los pueblos indígenas." (p.15)

Por su parte, Muñoz, (1998) considera *"que el modelo de educación intercultural es un enfoque basado en la simetría cultural, que prepara a los estudiantes a respetar la diversidad cultural que se reconoce como legitima"* (p. 126).

Del modelo de educación intercultural Jordán (1997) ha dicho:

> "La educación intercultural no es simplemente un ideal pedagógico humanista, entenderla así, podría reducirla a un conjunto de actividades del currículo ordinario de la escuela, ni es un conjunto de actividades pensadas y dirigidas de forma exclusiva a los estudiantes culturalmente minoritarios, nos limitamos así a una educación compensatoria, ni a los centros que tengan un número significativo de estudiantes de estudiantes minoritarios, ni limitarse a unas áreas del currículo" (p. 25).

En contraste, Bueno (1997) afirma que "[...] la educación intercultural, es la relación de las distintas culturas que coexisten en un determinado territorio, que mantienen una relación de apertura, interrelación, intercambio y reconocimiento mutuo, sin que existan relaciones hegemónicas de un grupo frente a otro (p. 7).

En consecuencia, reducir el modelo de educación intercultural solo al ámbito educativo no tiene sentido, debe tomarse en cuenta que la atención a la diversidad cultural es un problema social a cuya solución debe contribuir la institución educativa. La escuela no puede asumir lo que la sociedad no tiene resuelto, pero el discurso educativo sobre las culturas no puede separarse de la realidad social donde se ubica.

Por otra parte, el modelo de educación intercultural, es parte de un proceso de formación en valores que no ha de obviar el reto de atender socioeducativamente a estudiantes inmigrantes en muchas sociedades que acogen con movilidad de personas entre países. Para Essomba (2004)

> [...] Nos posicionamos por una lectura intermedia, apostando por el tratamiento de una educación intercultural con una educación en valores relacionados con la diversidad cultural que se practica en entornos multiculturales. No podemos negar la discusión entre una intervención más axiológica y otra más socioeducativa, pero tampoco podemos negar que la Educación Intercultural toma sentido por el efecto de las migraciones de las últimas décadas, como también el reconocimiento de las minorías culturales, han imprimido a la sociedad (p. 5).

En síntesis, puede afirmarse que el modelo de educación intercultural es una propuesta educativa que se basa en la igualdad de todas las culturas, sin llegar a la homogeneización, el cual desarrolla el derecho a la diferencia cultural entendida como un hecho positivo; propugna la justicia frente a las desigualdades, sostiene el derecho a la diferencia y el enriquecimiento mutuo

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, enero-abril 2020, 16 (1), 13-24

como uno de los pilares en un clima de reciprocidad y aceptación de la diversidad cultural de los grupos que conviven.

"Suele identificarse con el 'diálogo' como la palabra clave en el paradigma de la educación intercultural, cuya condición es el respeto mutuo entre las diversas culturas. Sin embargo, en muchos casos este discurso sigue pegado a la idea de que es la igualdad de circunstancias sociales la que, junto al respeto puede llevar al dialogo, este es el punto de mayor conflicto que presenta para ser llevada a la práctica" (Diezt, 2005, p. 194).

Por lo tanto, este modelo sobre la educación intercultural es conseguir que todas las personas adquieran una sólida competencia cultural, entendida como un bagaje de conocimientos, actitudes y procedimientos que permitan funcionar adecuadamente en las actuales sociedades multiculturales. En este sentido la educación intercultural no es ni debe identificarse con la educación de inmigrantes, sino que es la educación de todos para convivir y colaborar dentro de una sociedad intercultural.

En relación a la educación intercultural, estas comunidades educativas, principalmente estos actores participantes tienen un desafió mayor de buscar iniciativas propias de un proceso de formación teórica de profundización, dado que solamente han desarrollado lo que plantea McCarthy (1994) un reconocimiento retórico de acogida de la diversidad cultural con los que se integran a través de las manifestaciones folclóricas socioculturales que se realizan en el periodo escolar anual.

Por lo tanto, un buen dominio teórico conceptual de la educación intercultural por estos actores significa configurar una práctica institucional diferente a lo realizado durante 15 años, cuyas manifestaciones rompan la dominación del polo cultural chileno, por la presencia de actores multiculturales, debería cambiar el sentido curricular en los objetivos, contenidos y ritmo de aprendizaje que recojan el sentido alterno de los grupos de estudiantes inmigrantes en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.

La educación interculturalidad es *"la actitud que, parte del respeto por las culturas diferentes, busca y practica el diálogo desde la igualdad (sin paternalismo y menos desprecio) y tiene una visión crítica de todas las culturas, también de la propia"* (Besalú, 2002, p. 31). Un currículo, abierto a la diversidad cultural, que pueda comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y ayudar a los estudiantes a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar y cuestionar su propia cultura y la de los demás, el currículo ha de ser una oferta cultural válida para todos los estudiantes.

Un currículo contra hegemónico, afirma Connell (1997) "debe garantizar la experiencia a partir de todos los grupos culturales que rompa la hegemonía para hacer un currículo más representativo de su diversidad cultural". (p. 25)

Conclusiones

La conclusión primordial y transversal de la investigación es la visión del pobre manejo teórico conceptual de los modelos educativo multicultural e intercultural en el discurso de los directivos, docentes y profesionales no docentes y su correspondiente distinción.

La capacitación es la clave para considerar el cambio radical en su proyecto educativo institucional, para fundamentar con propiedad el modelo que se aplica (multicultural e intercultural) en este nuevo contexto educativo.

La realidad situacional profundamente contradictoria y dramática que vive educativamente el estudiante inmigrante y que, al no ser comprendida en toda su magnitud, es una realidad natural, una de las tantas naturalidades que se aceptan como "lo normal" en nuestra cultura; se trata de la naturalidad de "chilenizar" al estudiante inmigrante y no integrar su diversidad cultural en estas escuelas.

Los directivos, docentes y profesionales no docentes reconocen aceptar la diversidad cultural de sus estudiantes, pero carecen de una reflexión crítica del trabajo realizado durante estos 15 años, cuyo modelo cultural "asimilacionista" se perpetúa y reproduce culturalmente y, por tanto, también se empobrece. Esta integración implica una sumisión e identificación completa al sistema de valores de la cultura que acoge y por lo tanto a la desaparición de la identidad cultural de aquellos que se integran. Esta realidad confirma el aserto de Diezt (2005) de que una *"educación asimiladora" que promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia cánones hegemónicos […]opta por la estrategia de "ignorar a los diferentes"* (p. 183).

Los directivos, docentes y profesionales no docentes consideran que través de la política pública educativa del Ministerio de Educación de Chile y las autoridades municipales del nivel local han desarrollado instancias mínimas de sensibilización en su formación sobre esta realidad, dado que el foco central de la política es la medición de la calidad a través de pruebas estandarizadas, lo cual conlleva a no poder fundamentar con una buena base teórica conceptual, la diferenciación de los paradigmas de educación multicultural e interculturalidad que beneficie potenciar un desarrollo cultural intercultural positivamente en las relaciones de aprendizaje entre estudiante, profesor/a, familia y otros profesionales.

No basta con el ingreso en la matrícula de estudiantes de diferentes culturas si no se busca potenciar una convivencia entre ellos y el respeto a las diferencias culturales, religiosas, y la comprensión de un mundo que ciertamente es visto de diferente forma entre una cultura y otra. Una educación intercultural en la práctica significa la comprensión del otro, el reconocimiento de las otras culturas, que aun siendo diferentes, están relacionadas y pueden potenciarse mutuamente incluyendo la cultura que acoge.

La mirada crítica de estas conclusiones, implica la deconstrucción del asimilacionismo forzado, producto de la falta de formación teórica de estos profesionales en el ámbito municipal, la superación reduccionista de entender conceptualmente la educación multicultural e interculturalidad supone repensar cada persona o grupo que coexiste en estos contextos educativos.

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, enero-abril 2020, 16 (1), 13-24

Finalmente, no cabe duda de que en este nuevo contexto educativo que emerge en Chile, se necesita formar a las nuevas generaciones de docentes de formación inicial, para que cuando asuman su rol profesional tengan sólidos conocimientos teóricos para identificar la distinción entre ambos modelos educativos culturales en la praxis, y para la mediación en las relaciones de negociación e intercambio a través de múltiples vías y actores.

Estos contextos educativos municipales con diversidad cultural de sus estudiantes deben buscar desarrollar interrelaciones equitativas entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente distintas, una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, culturales y del poder. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o la diferencia en sí, sino de procurar impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas en aquellas comunidades educativas aludidas con alta tasa de estudiantes inmigrantes.

Referencias

Aja, E. (1999). *La inmigración extranjera en España: los retos educativos.* Barcelona: Editorial Fundación La Caixa.

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación.* Madrid: Editorial Síntesis.

Bueno, J. (1997). Controversia en torno a la educación multicultural. *HEURESIS. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa, 1*(2). Recuperado el 3 de junio de 2019, de http://www2.uca.es/HEURESIS

Bueno, J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la educación multicultural. *Revista Educación Inclusiva, 1*(1), 59-76. Recuperado el 3 de junio de 2019, de http://dialnet.unirioja.es/descarga/ articulo/3011825.pdf

Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social.* Madrid: Edición Morata.

Díaz, M. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid: Pirámide.

Diezt, G. (2005). *Del multiculturalismo a la interculturalidad evolución y perspectivas.* Andalucía: Editorial Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad.

Essomba, M. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Graó.

Fernández, R. (2012). *Una mirada a los derechos de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en Chile. Avances y desafíos pendientes.* Santiago de Chile: Andros.

Jordán, T. (1994). *La escuela multicultural un reto para el profesorado.* Madrid: Paidós.

Mardones, P. (2006). *Exclusión y sobre-concentración de la población migrante bajo un modelo de segregación socio- territorial.* Buenos Aires: CLASCO.

McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza.* Madrid: Morata-Paidea.

Muñoz, A. (1998). Hacia una educación multicultural: enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación, 9*(2), 101-135. Recuperado el 3 de juni0 de 2019, de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/.../RCED9898220101A/17334

Norambuena, C. (2004). Chile y sus nuevos inmigrantes. Ni acogidos ni rechazados. *Revista Universitaria del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile*(85), 11-20. Recuperado el 3 de junio de 2019, de https://www.uc.cl/en/revista-universitaria

ONU. (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. Recuperado el 11 de mayo de 2019, de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (5 de julio de 2019). Recuperado el 11 de mayo de 2019, de Wikipedia, La enciclopedia libre: https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Pacto_Internacional_de_Derechos_Econ%C3%B3micos,_Sociales_y_Culturales&oldid=117186725

Pincheira, L. (2018). Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la region metropolitana. *Tesis doctoral inédita*. Santiago de Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Madrid: Aljíbe.

Unesco. (1982). *Conferencia Mundial sobre los Derechos Culturales*. Recuperado el 3 de junio de 2019, de https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf

Unesco. (2003). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa

Luis Enrique Pincheira Muñoz es profesor de Educación Diferencial con Mención Audición y Lenguaje de la Universidad Austral de Chile, educador popular (CIDE), Magister en Educación (Mención Escuela y Comunidad) y Doctor en Educación. Ejerce como académico en universidades privadas de Santiago de Chile, Talca, Valparaíso y Concepción en las carreras de Psicología, Educación de Párvulos, Educación Diferencial, Educación Básica y Fonoaudiología.

Declaración de responsabilidad autoral: El diseño metodológico, la selección e instrumentación de los métodos e instrumentos de investigación y sus resultados son todos frutos del trabajo del autor.