

**Jaime Andrés González**

*Universidad Autónoma de Chile*  
jagonzag@yahoo.com

**Adolfo Berríos Villarroel**

*Universidad Católica del Maule*  
adberrios@ucm.cl

**Lady Sthefany Bastías**

*Universidad de Talca*  
lady.bastias@utalca.cl

## **La educación intercultural en Chile. Estrategias pedagógicas en profesores jefes**

### **Intercultural Education in Chile. Pedagogical Strategies in Head Teachers**

#### **Resumen**

El artículo analiza las estrategias pedagógicas de inclusión que ejercen los profesores jefes en la comunidad educativa, desde el relato de cinco docentes de escuelas municipales de la ciudad de Talca, en Chile. La pregunta de investigación es ¿Qué estrategias pedagógicas de inclusión emplean los profesores jefes para articular una comunidad educativa con presencia de estudiantes inmigrantes? Se sugiere como hipótesis que los docentes emplean estrategias pedagógicas profesionales, institucionales y experienciales. La investigación –orientada por un enfoque teórico sintético– se funda en el método de estudio de casos múltiple, considerando a cada docente que trabaja con estudiantes extranjeros como un caso de estudio. La investigación concluye que, si bien los profesores jefes valoran la inclusión de la diversidad para favorecer una comunidad educativa intercultural, sus prácticas responden más a estrategias pedagógicas de intermediación cultural que a procedimientos de inclusión. Este hecho informa de un vacío en la formación inicial docente para afrontar comunidades educativas culturalmente diversas.

**Palabras claves:** interculturalidad, estrategias pedagógicas, profesor jefe, inmigrantes, Chile.

#### **Abstract**

The article analyzes the pedagogical strategies of inclusion exercised by lead teachers in the educational community, from the stories of five teachers from municipal schools in the city of Talca, in Chile. The research question is: What pedagogical strategies of inclusion do head teachers use to articulate an educational community with the presence of immigrant students? It is suggested as a hypothesis that teachers use professional, institutional and experiential pedagogical strategies. The research —guided by a

synthetic theoretical approach—is based on the multiple case study method, considering each teacher who works with foreign students as a case study. The research concludes that, although the head teachers value the inclusion of diversity to favor an intercultural educational community, their practices respond more to pedagogical strategies of cultural intermediation than to inclusion procedures. This fact reports a gap in initial teacher training to deal with culturally diverse educational communities.

**Keywords:** interculturality, pedagogical strategies, teaching, immigrants, Chile.

## 1. Introducción

De acuerdo a los datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018), en los últimos 25 años la población inmigrante presente en el territorio chileno aumentó de un 0,8% a un 4,4% respecto del total de la población residente en el país. Según el INE, la mitad de los inmigrantes provienen de tres países latinoamericanos, que son Perú (25,2%), Colombia (14,1%) y Venezuela (11,1%). Este aumento es corroborado por las cifras del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022), que indican un alza de un 157% de la matrícula de niños, niñas, jóvenes y adultos extranjeros entre los años 2017 y 2021.

La atención de las necesidades educativas de la población inmigrante está inscrita en el marco constitucional del país. A propósito de los principios que inspiran el derecho de educación en el país, la Ley n°20.370, Ley General de Educación (2009), señala que el sistema educativo debe promover y respetar la diversidad cultural de las familias, evitando todo tipo de discriminación en el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Además, apoyándose en los principios de integración e inclusión, la Ley de Inclusión escolar (2015), Ley n°20.845, enfatiza que en este nuevo contexto los establecimientos educacionales tienen como misión transformarse en un punto de encuentro, sin importar su nacionalidad y condiciones étnicas, socioeconómicas, culturales y de género. Para atender las demandas de esta ley, las políticas de inclusión de estudiantes extranjeros del MINEDUC (2019; 2018) proponen que tanto en la gestión como en las prácticas educativas de la escuela se lleven a cabo acciones e iniciativas que promuevan y fomenten la construcción de una convivencia escolar inclusiva, participativa, tolerante, respetuosa y pacífica. Asimismo, la normativa ministerial subraya la necesidad de aplicar un enfoque formativo e inclusivo en los procesos educativos, de manera que el respeto a la diversidad se transforme en la piedra angular para construir una comunidad educativa intercultural.

Ahora, la construcción de una comunidad intercultural necesita una alianza entre la escuela y la familia. En este sentido, es fundamental que la familia participe en el proceso educativo y formativo para diseñar los mecanismos adecuados que posibiliten el diálogo y el entendimiento mutuo entre las diferentes culturas. De acuerdo al Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2011), el profesor o profesora jefe es el camino para acercar a la familia a la escuela. Por eso, en su rol de interlocutor, su labor no se limita solo en incentivar a los apoderados a participar en algunas actividades del calendario escolar como reuniones, celebraciones, etc. Más bien, la jefatura de curso es un proceso de acompañamiento donde se acuerdan criterios comunes para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los educandos.

A propósito de este rol, la bibliografía destaca el vínculo socioemocional que construye el profesor(a) jefe para constituirse como una figura de apego para sus estudiantes. Según Toro y Berger (2012), cuando los docentes asumen una jefatura de curso, adoptan estrategias parentales para crear un lazo afectivo con sus estudiantes. Si bien las emociones permiten a los docentes acercarse, conocer y brindar apoyo, la dimensión socioemocional genera tensión cuando hay diferencias con los valores entregados en el hogar, por lo tanto, pueden surgir obstáculos al momento de tomar acuerdos. Cabe señalar que según el currículo escolar chileno de Orientación (MINEDUC, 2018a, 2016) en su labor de profesor(a) jefe, el docente debe reunirse una vez a la semana con su grupo curso. Por ende, este espacio se transforma en una oportunidad para el desarrollo de la formación ciudadana y la promoción de actitudes (tolerancia, respeto, convivencia) necesarias para la construcción de una comunidad educativa intercultural (Villalobos, Cuevas y Martínez, 2018).

Teniendo presente el rol del profesor jefe como articulador entre las políticas públicas y del establecimiento educativo con la familia migrante, este estudio analiza la función mediadora que llevan a cabo docentes de la Provincia de Talca en el marco de un contexto escolar intercultural. Cabe precisar que, de los casi once mil extranjeros que habitan en la región del Maule, 49% se encuentran en la provincia de Talca (Tello-Navarro, 2021). Si bien comparativamente con otras regiones del país este territorio no representa un foco de atracción para la población extranjera, el estudio de Tello-Navarro (2021) indica que existen percepciones dispares sobre el aporte y valoración hacia esta población. Mientras que una parte de los encuestados valora el aporte cultural de los extranjeros, existen opiniones matizadas en relación con el impacto socioeconómico y educativo de la llegada de inmigrantes a la provincia, dando cuenta de la complejidad que implica la construcción de una comunidad educativa intercultural.

Esta investigación pretende aproximarse a las actividades educacionales, formativas y comunicacionales que ejecuta el profesor o la profesora jefe para transformar la diversidad cultural en un elemento que enriquece la experiencia democrática de la comunidad educativa en el ciclo de enseñanza básica. De esta manera, el presente estudio examina las estrategias pedagógicas que despliegan los docentes para llevar a la práctica las orientaciones institucionales relacionadas con los estudiantes extranjeros, interrogando en qué medida utilizan la inclusión como herramienta para generar una comunidad educativa intercultural. Así, el contexto donde se inserta esta investigación son los establecimientos educacionales públicos de la provincia de Talca de la región del Maule. Esta decisión obedece a que es el sector municipal donde se observa la mayor alza de matrícula inmigrante (Eyzaguirre, Aguirre & Blanco, 2019), y es el nivel de enseñanza básica que acoge en mayor porcentaje a los estudiantes y como consecuencia a las familias migrantes (MINEDUC, 2018b).

## 2. La interculturalidad: ¿una herramienta pedagógica para la inclusión educativa?

La política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022 (MINEDUC, 2018), menciona a la interculturalidad y la inclusión como marcos referenciales para que las prácticas educativas aseguren el acceso, permanencia y trayectoria de los escolares migrantes. Según este documento ministerial, el enfoque intercultural tiene como propósito generar nuevas formas de convivencia ciudadana mediante el diálogo y relaciones simétricas. Por su parte, la perspectiva inclusiva

busca acoger la diversidad presente en cada miembro de la comunidad, valorando sus saberes, intereses, características personales y socioculturales.

No obstante, ambos conceptos encierran una dimensión política que genera interrogantes sobre cómo se lleva a cabo la integración de lo diverso. En el caso de la interculturalidad, la bibliografía reconoce tres perspectivas: relacional, funcional y crítica. Según Walsh (2009), teniendo en consideración ciertos procesos comunes en la historia latinoamericana como el mestizaje y el sincretismo cultural, la perspectiva relacional interpreta la interculturalidad como el intercambio de saberes, prácticas y valores entre las diferentes culturas que habitan el continente. Asumiendo que a raíz de la multitud de culturas presentes en el territorio el contacto e intercambio se da de manera natural, esta perspectiva no cuestiona las estructuras de poder y las ideologías que justifican la hegemonía de la cultura dominante sobre las poblaciones indígenas.

Precisamente, el reconocimiento de la diversidad cultural, pero sin cuestionar las intenciones subyacentes del orden político vigente y el neoliberalismo económico, otorgan un carácter funcional a las actuales políticas estatales en materia de interculturalidad. Para Tubino (2005), la perspectiva funcionalista dice favorecer la cohesión social, el diálogo y la tolerancia como estrategia discursiva para neutralizar y reforzar el control sobre los movimientos sociales y los focos de tensión que genera la hegemonía de la cultura dominante. Por lo tanto, para que la interculturalidad se transforme en una herramienta crítica capaz de cuestionar el orden social, es fundamental empoderar a los grupos marginalizados mediante el reconocimiento de la asimetría instaurada por la cultura occidental-eurocéntrica dominante. Desde esta perspectiva, la interculturalidad se convierte en un proyecto político, otorgando a la educación un rol clave para repensar nuestro modelo de sociedad. Por un rumbo semejante se encamina Günter Dietz (2017), al entender la interculturalidad como un concepto relacional que contempla las múltiples dimensiones de los seres humanos. En este terreno, se puede entender el objeto como un conjunto de prácticas cotidianas interactivas que engloban desde los estilos de vida, hasta las relaciones interétnicas. Así, se puede percibir la interculturalidad en educación como un marco referencial, donde la comunidad educativa vive cotidianamente las múltiples dimensiones del intercambio simbólico.

En relación con el concepto de inclusión, diversos estudios señalan que su introducción en las políticas públicas educativas proviene desde la educación especial (Armijo, 2018; De la Rosa, 2015). En este sentido, el término inclusión escolar es considerado como la siguiente etapa para la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Es decir, más que focalizarse en mecanismos de cómo integrar lo diferente, la inclusión educativa acoge y valora la diversidad como herramienta para transformar la cultura escolar y así generar una comunidad de aprendizajes que permita repensar la sociedad. En otras palabras, la inclusión sería la llave para crear una escuela distinta que invite a considerar lo diverso como un paso para avanzar hacia una sociedad más justa y sin discriminaciones.

Si bien en Chile las políticas educativas en materia de inclusión buscan luchar contra la desigualdad, Sisto (2019) señala que su implementación a nivel nacional se enmarca en un sistema educacional altamente mercantilizado, por lo tanto, puede generar dificultades en su concreción. En efecto, el sistema educacional chileno mantiene aún la lógica heredada de las políticas neoliberales introducidas en la década de los ochenta y noventa, que condicionan la transferencia de recursos del Estado hacia los establecimientos públicos mediante el sistema *voucher* y según el rendimiento en las pruebas estandarizadas.

En consecuencia, considerando, por un lado, que las políticas educativas interculturales a nivel nacional tienden a concentrarse en la población indígena y carecen de un enfoque holístico

que integre a la población migrante (Stefoni y Corvalán, 2019; Riedemann & Stefoni, 2016) y, por otro lado, la segregación social que provoca el modelo educativo chileno (Falabella, 2015; Moreno y Gamboa, 2014), este trabajo analiza las prácticas educativas inclusivas que realizan los profesores jefes para construir una comunidad educativa intercultural. Por consiguiente, teniendo presente las diferentes instancias de diálogo de los docentes con los estudiantes y familias migrantes, este trabajo pretende responder a la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias pedagógicas de inclusión emplean los profesores jefes de enseñanza básica para articular una comunidad educativa en escuelas municipales con presencia de estudiantes inmigrantes? Se sugiere como hipótesis que los docentes emplean estrategias pedagógicas profesionales, institucionales y experienciales. En este sentido, los sujetos de estudio se valen tanto de los procedimientos que proporciona el establecimiento educativo y lo que aprenden cotidianamente de manera empírica.

### 3. Metodología

El objeto de indagación de este artículo son las prácticas profesionales de inclusión que un grupo de docentes instrumentan para articular la comunidad educativa en establecimientos municipales. Nuestro entendimiento del objeto se vale de un enfoque teórico-metodológico que define al profesorado como un conjunto de intelectuales (Giroux, 1990), cuyo comportamiento puede presentar tendencias que oscilen desde la administración de ideas hasta la producción de ellas (González, 2018). Se trataría de prácticas que se explican –como en el caso histórico del profesorado normalista– por los espacios epistémicos de su formación (Silva, González y Barría, 2019), que operan en función de la contingencia intercultural en que están situados, lo que los puede convertir en verdaderos intermediarios entre culturas (Vargas, 1994; Gutiérrez, 2001). Esta perspectiva nos proporciona una tipología de comportamiento profesional útil, que permite entender las prácticas de los sujetos como casos de estudio individuales producto de la trayectoria cultural y académica de los agentes investigados. Con base en esto, cada docente se puede definir como un caso de estudio que genera acciones profesionales para mediar entre entornos simbólicos diferentes.

Sobre esta base, el presente artículo ofrece un estudio de casos múltiple (Gundermann, 2013), considerando como tales a los docentes mismos. En este sentido, cada sujeto es entendido como un caso de estudio, investigación que se funda en cinco informantes que trabajan en escuelas municipales de la ciudad de Talca. Se trata de cuatro profesoras y un profesor que se encuentran en el rango de edad entre los 28 y los 44 años de edad, en los cuales dos de ellos presentan la edad máxima. En la tabla 1, se presenta la caracterización de los casos que se analizarán en este estudio.

**Tabla 1: Caracterización de los casos**

Nombre	Especialidad	Años de experiencia en aula
Claudia	Profesora de primaria con especialización en matemática	4
Carolina	Profesora de primaria sin especialidad	8
Francisca	Profesora de primaria con especialización en el área de lenguaje	9
Katherine	Profesora de primaria sin especialidad	8
Christian	Profesor de primaria con especialización en matemática	6

**Fuente:** elaboración propia.

En el terreno de la formación académico/profesional recibida, Claudia es profesora de primaria con mención en matemática, estudió la carrera de pedagogía en una universidad con presencia en una de las regiones del centro del país y posee cuatro años de experiencia desempeñándose en las aulas escolares. Carolina es profesora de primaria. Ella también estudió la carrera de pedagogía en una universidad con presencia en una de las regiones del sur de Chile, y posee ocho años de experiencia en aulas. Por otro lado, Francisca es profesora de primaria con especialidad en Lenguaje por una universidad del centro del país y posee nueve años de experiencia como profesora en establecimientos de la región del Maule en Chile. Katherine es profesora de primaria también, quien además posee una especialización en el área de matemática por una universidad ubicada en Santiago y cuenta con ocho años de experiencia en aula. Finalmente, Christian es profesor de primaria, quien también posee una especialidad en matemática. Este docente estudió en una Universidad del Centro del país, y tiene seis años de ejercicio profesional.

El enfoque de la investigación se fundó en la teoría de la estructuración (Giddens, 2003). Sobre esta base, el objeto de estudio –las estrategias pedagógicas de inclusión– fue abordado desde la noción de “conciencia discursiva”, perspectiva que permitió comprender los relatos docentes sobre sus estrategias en calidad de procedimientos metódicos. De esta manera, el trabajo en los testimonios orales de los informantes contempló dos dimensiones discursivas: 1) testimonios sobre estrategias de intermediación utilizadas; 2) discursos sobre las estrategias de inclusión instrumentadas. Desde esta lectura, las estrategias pedagógicas son objetivadas en una serie de prácticas discursivas observables en los relatos docentes en torno a las relaciones de intermediación y las prácticas inclusivas.

En el terreno de la colecta de información, contemplamos el método de entrevista semiestructurada (Quivy, 2006) con el fin de alcanzar un registro oral más espontáneo de los participantes de la investigación. Las entrevistas contemplaron entre 50 a 60 minutos de duración. El criterio de selección de los informantes consideró tanto su condición de profesores/as jefes, como su trabajo cotidiano en aula con estudiantes de origen extranjero. Se debe dejar en claro que esta casuística constituye una primera aproximación a los sujetos desde sus testimonios orales.

En el plano de la reflexión, el estudio se valió del análisis de la conversación (Coulon, 1998). De este procedimiento contemplamos específicamente el comportamiento hablado de los

sujetos,<sup>1</sup> ya que en esta primera etapa del estudio no se consideraron situaciones de indexicalidad. Sobre esta base, los relatos docentes fueron entendidos como procedimientos metódicos, actos de habla tributarios de un conocimiento profesional ligado a las ciencias de la educación.

Finalmente, los relatos y su análisis fueron contrastados permanentemente con el modelo de “interculturalidad” formulado por Günter Dietz (2017). En este sentido, se indagó en relación a los tópicos discursivos que presentaran elementos de dominio en torno al respeto y valoración por la diversidad cultural. Así, el análisis de los materiales contempló dos niveles de reflexión. El primero, ligado a la identificación e interpretación de los actos de habla que informaran de la lectura profesional de las experiencias docentes. El segundo, vinculado al análisis del comportamiento hablado de los sujetos en relación con el conocimiento que pudieran presentar sobre el diálogo entre estilos de vida diferentes. De estos tratarán las siguientes líneas.

#### 4. La voz de cinco profesores jefes en torno a estrategias pedagógicas de inclusión

El presente apartado aborda cinco casos de docentes que laboran en planteles escolares talquinos en el nivel de educación básica. Se trata de cuatro mujeres y un varón que aportaron sus testimonios en torno a las estrategias pedagógicas empleadas para la articulación de comunidades educativas con personas de origen extranjero. Los relatos serán presentados por separado, con el fin que se aprecie la singularidad de cada uno de estos en calidad de discursos profesionales sobre esta experiencia.

A continuación, se presenta cada caso, empleando seudónimos en lugar del nombre de pila de los informantes. La idea es cuidar la identidad personal de los sujetos de estudio, de tal manera que sus relatos sirvan de insumo empírico para la reflexión sobre los desafíos docentes frente a realidades emergentes de diversidad cultural, tal como se observará en las siguientes líneas.

##### 4.1. El caso de Claudia

El relato de Claudia presenta una serie de tópicos discursivos propios del oficio del profesor(a) jefe, a la hora de mencionar a los educandos extranjeros en clases y el maridaje entre estos y los aprendizajes esperados:

Emmm es que generalmente los inmigrantes, no sé, porque yo tengo colombianos y venezolanos y no se me dificulta trabajar con ellos, tienen una manera similar de aprender, no sé, a leer, tienen una manera similar de aprender matemáticas, entonces no es tanto el cambio. Igual yo hablo con los papás y les pregunto más o menos qué vieron o qué no vieron, cómo se los enseñaron, y sí coincide, pero cuando tenemos dificultades de idioma ahí sí la universidad no nos prepara.

---

<sup>1</sup> En el artículo se entiende por comportamiento hablado los actos de habla emitidos por los sujetos de estudio durante el proceso de entrevista. En este sentido, los testimonios orales son definidos como prácticas discursivas profesionales generadas por el profesorado para explicar su actuar cotidiano en la comunidad educativa. Para profundizar en este concepto ver (Coulon, 1998; Giddens, 2003).

El relato revela una experiencia escolar ligada a la semejanza cultural. En este sentido, la ausencia de dificultades en los docentes a la hora de establecer vínculos con una comunidad educativa de origen extranjera se debe a la cercanía lingüística. Cuando este hecho no ocurre, se presentan dificultades para establecer una comunicación con la familia, fenómeno que nos informa de los límites culturales del intercambio entre estilos de vida con comunidades que no son hispanoparlantes. En ese terreno, el relato expresa los vacíos que presenta la formación inicial docente en cuanto a la carencia en la entrega de herramientas lingüísticas para generar prácticas inclusivas. El hecho que en sus espacios de formación no los habiliten en el manejo lingüístico, informa de las dificultades que implica el ejercicio docente y, a su vez, revela una desconexión entre el currículum de los programas de estudios universitarios y la realidad de la sala de clases (Gaete, Gómez & Bascopé, 2016; Montecinos, 2014). Sobre esta misma base, el testimonio también informa de una respuesta docente a su propia contingencia, desde estrategias profesionales ligadas a la administración cultural de la diferencia, tal como se observa en el siguiente fragmento:

el colegio tampoco da las capacitaciones que tú necesitas y ahí los profesores tenemos que aprender de manera autónoma, pero aprender un idioma distinto en un tiempo breve para atender al estudiante, ahí se nos dificulta.

Confirmando lo mencionado anteriormente, el relato revela que existe improvisación al momento de capacitar al cuerpo docente en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Aquí se observa cómo los docentes aprenden “de manera autónoma” y en la medida que se ven confrontados con las problemáticas que significa intervenir pedagógicamente con la población extranjera. Sobre esta base elaboran sus estrategias de intermediación entre culturas, tal como se observa en el siguiente relato:

En mi curso específicamente se trata de los niños que cuando se pregunta de cualquier contenido preguntan "y en Colombia qué pasa", "y en Venezuela qué pasa", y uno trata igual de mencionarlo para que los compañeros entiendan que también son importantes. En segundo básico, dónde está ubicado Chile en el mapa, y aquí está Colombia y ahí está Venezuela, entonces de a poquito uno puede ir incorporando las necesidades de los niños inmigrantes porque ellos también quieren conocer su cultura, porque se vienen muy chicos, solo tienen el nombre "ah es que yo soy colombiano" pero no conocen mucho de su cultura, ahí uno va colocando sus pequeños aportes.

El relato describe la relación dialógica entre docente-educando y cómo esta situación conduce a la profesora jefe a formular estrategias de intermediación cultural para generar inclusión y aprendizajes. En este sentido, el testimonio informa que la docente se apoya en el currículum del nivel, revelando una estrategia de adaptación curricular para abordar la diversidad presente en el aula. Además, el extracto expresa la interacción cotidiana en la generación de estrategias de inclusión, tal como se observa en el siguiente fragmento:

mm no, no se da el problema, sí hay problemas de convivencia como en todos los colegios, pero por ser inmigrantes o porque tú tienes la piel morena, o porque tú tienes... no se da así como tan masificado, pero sí siempre hay un niño o varios niños que le decían "el de la piel oscura" y los profesores nos decían todos somos distintos, qué tiene



de malo, o qué tiene de bueno tu piel, somos chilenos también tenemos la piel oscura, y se ha abordado de esa manera de decir, bueno sí hay que aceptarnos, somos diferentes pero qué tiene de malo? pero con los más chicos no, si los chicos son como "tienen la piel oscura" que es como lo único que les llama la atención.

El testimonio nos informa de una estrategia de inclusión de la profesora jefe ligada a la valoración de la diversidad. Se trata de un procedimiento que se funda más bien en el conocimiento cotidiano de la población chilena y su propia variedad en el terreno del biotipo que en una justificación de orden teórico. En este sentido, se observa la capacidad de liderazgo de la docente a la hora de afrontar estas tensiones en la convivencia escolar, producto de prejuicios culturales de los alumnos nativos, tal como se observa en este fragmento:

porque lo visualizan rápidamente, pero cuando uno los hace ver que se miren entre ellos, de que vean que hay chilenos con la piel clara, chilenos con la piel oscura, pasa lo mismo dentro de los extranjeros. Y los niños después ya lo normalizan, viven el día a día, así que no hay problemas de convivencia por ser inmigrantes.

El testimonio informa de una estrategia de intermediación ligada a la observación del otro y su biotipo. Esta estrategia de mediación para la resolución de conflictos se realiza entre educandos nacionales para que ellos puedan apreciar las diferencias fenotípicas entre compatriotas. Acto seguido, realizan el parangón con los alumnos extranjeros, para que aprecien las similitudes que existen en torno a la diversidad somática entre ellos. De esta manera, los educandos nacionales terminan "normalizando" cotidianamente la diferencia biotípica entre alumnos, generando inclusión dentro de la comunidad educativa. Además, se trata de una estrategia de liderazgo que permite establecer un clima de aprendizaje e integración, procedimiento que se observa también en el manejo de los espacios, tal como señala esta cita: "mmmm, bueno la manera de cómo se sientan, que no se sienten solo los inmigrantes en una fila o juntos, que jueguen con los otros niños, también los ejemplos que se sientan parte".

En este relato se identifican gestos típicos de la cultura escolar como el acto de sentarse y reunirse en la sala de clases, así como también la interacción mediante el juego. El testimonio informa de claras estrategias de inclusión, en el sentido de combinar personas en un espacio, sea mediante el uso del ambiente cuidado para la enseñanza formal, sea en base a estrategias lúdicas del juego infantil cotidiano. Se trata de procedimientos adquiridos en la experiencia de aula, propias de su perfil disciplinario de pedagogía en general básica, tal como se observa en este relato: "ah! y también busqué para los chicos que todavía no leen, busqué un libro de Colombia para enseñar a leer, porque no usan el silabario chileno".

En este relato se observa una estrategia de intermediación cultural, ligada al empleo de material para enseñar a leer elaborada en el extranjero. El testimonio informa de un procedimiento de carácter disciplinar, más su propio papel en condición de jefatura. Profundizando en su argumentación, sostiene:

usan uno que se llama "Mi Jardín" y un apoderado, que su hijo ya aprendió a leer, se lo pedí y con eso empezamos a trabajar y fue como "ah sí, yo trabajé con este en mi país" y podíamos avanzar más rapidito con la lectura. Con una apoderada que también es extranjera pero su hija ya aprendió a leer. Entonces le dije oh, sabe qué, porque ella traía su librito, ¿me lo puede prestar para fotocopiarlo para los otros pequeños? y ningún

problema me lo prestó, y los otros niños sabían que era de Colombia. Generalmente los venezolanos que llegaron pasaron por Colombia en algún momento, entonces.

El testimonio informa de una estrategia de intermediación cultural fundada en la interacción cotidiana con los apoderados. Al conocer a los apoderados de su colegio, la docente toma nota de la nacionalidad y de los materiales de estudio empleados en el país de origen. Se trata de una estrategia de intermediación que evidencia gestos profesionales desarrollados durante su experiencia laboral en el establecimiento educacional. Considerando el desafío que implica para la práctica pedagógica cotidiana atender la diversidad cultural, la docente demuestra su capacidad creativa e innovación incorporando un nuevo recurso educativo a la sala de clases. De acuerdo a los estándares pedagógicos (MINEDUC, 2012), esta competencia refleja las habilidades y actitudes que deben desarrollar los futuros docentes durante su proceso formativo universitario para responder a las demandas sociales de la profesión docente.

#### 4.2. El caso de Carolina

El testimonio de Carolina arroja una serie de tópicos discursivos ligados al sistema escolar nacional y sus características curriculares. Teniendo presente la lectura y uso que realiza la docente de los contenidos del currículum nacional para generar aprendizajes en el aula, el relato manifiesta el papel nacionalizante del currículum escolar en Chile, pues como señala: “el sistema educacional chileno es netamente chileno. O sea, no hay ninguna modificación para alguien extranjero, o sea ellos se tienen que adaptar a lo que está establecido en el currículum nacional. Nosotros pasamos la materia tal cual como nos exige el ministerio, no hay modificación.”

Además, el relato de la docente revela que en el establecimiento educacional no existen instrumentos normativos y de gestión para afrontar el problema de la inclusión de educandos extranjeros. Por ende, si bien el decreto n°83/2015 (MINEDUC, 2015) permite a los centros educativos flexibilizar los planes y programas de estudio para responder a las necesidades del contexto, en este caso, la adecuación curricular obedece más bien a una iniciativa individual:

Del sistema en sí no hay. Nosotros tenemos que adecuarnos y aprovechar la cultura de ellos para poder sacar aprendizajes... Si tú te fijas, el sistema no está adecuado para ningún tipo de estudiante, ellos nos dan un plan estandarizado y es uno el que tiene que adecuarlo a la realidad de cada niño, de cada colegio, de cada curso, lo que les toque. Entonces, nosotros nos tenemos que preparar para ello porque somos nosotros los que le damos el enfoque. En este sentido, depende de nosotros si los discriminamos y ayudamos a que los discriminen o los aceptamos y ayudamos a que el resto acepte.

El relato también informa que las estrategias docentes apuntan a la “adaptación” del extranjero al contexto nacional. En esta “adaptación” de los extranjeros los docentes se apoyan en la cultura de los estudiantes inmigrantes para obtener aprendizajes profesionales y, con base a ello, formular estrategias de intermediación. En este sentido, las estrategias del profesorado para afrontar el tema de la interculturalidad nacen fundamentalmente en la experiencia cotidiana del docente. Más que modificaciones al currículum, la adecuación curricular está relacionada con los pequeños cambios que introduce el docente en su práctica habitual para atender las necesidades

de aprendizaje de los estudiantes extranjeros (Navarro, Osse y Burgos, 2016). Por lo tanto, los gestos que ejecuta la docente para ajustar su planificación a la diversidad cultural del aula se transforman en una herramienta de intermediación que permite incluir las características socioculturales de los escolares.

La lengua aparece como uno de los elementos de intermediación cultural de que se valen los docentes. Por ejemplo, el siguiente relato presenta cómo la docente utiliza las diferencias de significado de las palabras en la lengua española según país para intermediar e incluir en contextos de diversidad cultural en la escuela. En este terreno, la definición “nacional” de las palabras permite tanto la comunicación, como el aprendizaje entre colectivos culturales diferentes. Se trata de una estrategia que combina conocimientos adquiridos en la formación inicial con la experiencia empírica del quehacer docente, tal como sugiere este fragmento:

ahora yo tengo venezolanos y tengo cubanos, por el idioma no hay problema, y hay muchas que nosotros tenemos un significado y ellos en su país tienen otro, entonces ahí vemos ah! en nuestro país en un caso, en el otro país otra; y ahí vemos ah! pero nuestro país es distinto. Entonces, ellos también, nosotros aprendemos de ellos y ellos aprenden de nosotros.

El siguiente testimonio indica cómo la docente trabaja con otros profesionales para avanzar en la inclusión de los escolares migrantes. Si bien los profesionales de educación diferencial tienen como objetivo apoyar la inclusión de las NEE, se trata de una estrategia de trabajo en equipo que busca brindar apoyo afectivo sobre la situación migratoria de los estudiantes extranjeros y el efecto en los alumnos nacionales. Es decir, en su rol de articulador de la comunidad educativa, la docente toma en consideración las emociones para resolver posibles conflictos y así generar un clima que favorezca el aprendizaje de todos los estudiantes:

ellos mismos solos, obviamente por eso te decía yo que es importante el cómo el profesor plantee el tema migrante, al final depende del adulto responsable el cómo ellos se van a desenvolver. Entonces, en ese sentido nosotros acá yo trabajo con profesoras Diferencial, trabajo con Asistentes, mientras nosotros, ninguna ha hecho ninguna distinción. Ellos sí han contado mucho por qué tuvieron que emigrar, por qué tuvieron que venirse y dejar a su familia, y eso también le afecta al resto.

Asimismo, el relato indica una estrategia de intermediación cultural fundada en el vínculo docente-nivel escolar propio del perfil profesional de general básica. El hecho que el grado que cursen los educandos coincida con una gran cantidad de asignaturas que ella dicta, permite a la profesora establecer un nexo cotidiano “alumno extranjero-docente nacional”. Esta vinculación permite establecer un canal de comunicación efectiva para el manejo de conflictos y facilita la inclusión de estas personas a la comunidad escolar:

es el vínculo que hay con todos, el hecho de estar en cuarto básico con ellos me permite estar en la gran mayoría de las asignaturas, por lo tanto, ellos ya se adecúan a mí y yo también me adecuó a ellos, entonces no hay dificultades en ese sentido y el vínculo es aún mayor porque pasas la mayor parte del tiempo con ellos.

### 4.3. El caso de Francisca

El relato de Francisca ofrece una serie de tópicos discursivos que informan de las dificultades afrontadas con los estudiantes extranjeros, sobre todo los que hablan una lengua distinta al castellano. En este terreno, el testimonio evidencia los esfuerzos, no solo del cuerpo docente, sino también de la comunidad escolar, por superar el desafío de la barrera idiomática. En efecto, el siguiente fragmento informa que las escuelas no cuentan con docentes capacitados en esta materia:

¿la cantidad dices tú? ehh nosotros aquí en la escuela estamos trabajando hace varios años con los primeros niños que llegaron, diría yo, a Talca fueron los que recibieron acá. Es una de las primeras escuelas, por eso tenemos harta cantidad de alumnos extranjeros. Hemos tratado de hacer lo más que podemos, tratar de insertarnos. Acá igual tenemos la Inspectora General que ella habla francés.

Asimismo, el relato informa de diversas estrategias de intermediación cultural para incluir a educandos de origen haitiano en el establecimiento. De esta manera, para crear un puente de comunicación y así generar inclusión, los docentes utilizan una serie de procedimientos como: entrevistas a padres/apoderados con la inspectora bilingüe; el uso de lenguaje corporal con padres-pupilos; el uso de tecnología digital para crear puentes de comunicación lingüística, tal como se expresa en el siguiente testimonio:

entonces las primeras entrevistas con los papás de los niños haitianos ella ayuda bastante, porque ella conversa con ellos, cuando ahora tenemos apoderados que los niños están en octavo, pero ellos llegaron cuando estaban en quinto. Entonces, ha sido un proceso largo con los papás y ahora sí comprenden el idioma, pero las primeras veces la Señora Eliana ayudaba bastante en eso, como ella habla francés. Igual nosotros tratamos así por último con gesto, y cosas de los niños igual... lo otro que se trabaja también es con tablet de esas que hacen la traducción. Entonces los niños escriben en su idioma y se va traduciendo y al revés, español inglés, inglés español.

Junto a ello, el relato explica la gestión pedagógica que realiza el docente para generar intermediación. Esta gestión combina la utilización de textos escritos y visuales para romper con la barrera del idioma. En este sentido, la docente demuestra su capacidad creativa mediante la utilización de una tablet para generar traducciones de escrituras alfabéticas. Es decir, incorporando recursos de la Tecnología, la Informática y la Comunicación (TIC), se funda una estrategia de intermediación cultural que permite crear una experiencia de aprendizaje para cada área curricular y disciplinar:

esa herramienta, los primeros que llegaron como no sabían nada, ellos trabajaban así. Ahora, ya conocen el idioma entonces no es necesario, pero cuando uno llega y es más complicado, su comprensión del idioma se trabaja así. Escribían, no sé por decir, el objetivo de la clase en el idioma, en el que está en español y lo pasaban a traducción y ahí trabajan creole o con francés que era lo más, los que manejan ellos. Así que esa fue

una de las técnicas que ocupamos, y lo otro, son típicos gestos como explicarle, dibujarle, y es como ¿me entiende? Eso.

Además, el testimonio informa de una serie de prácticas por parte de la docente que permiten atender la diversidad del aula. Considerando las características de sus alumnos, la informante reconoce la ejecución de un conjunto de estrategias tales como el trabajo en equipo y la integración de educandos con diferentes ritmos de aprendizaje. Estos procedimientos permiten gestionar un ambiente propicio para la realización de las distintas actividades pedagógicas:

ellos se integran, y lo otro es sentarlos con compañeros. Están sentados de a dos y un tiempo también los tuve sentados de a tres. Y como, lo que yo te decía, como ellos son buenos alumnos, ellos se sientan con alguien que le cuesta más y van trabajando, van ayudando. Cuando hay algunos trabajos en arte o lenguaje, crear afiches, papelógrafos trabajan en grupo y ahí se van mezclando, trabajan todos con todos, la idea es que participen para que a los que les cueste un poco más también tengan la opción, la oportunidad de integrarse, de trabajar, y de demostrar que ellos también pueden hacer muchas cosas, sin necesidad quizás de usar un vocabulario amplio, sino que cosas más simples, aportar dibujando, con ideas y que otros la lleven al papel.

#### 4.4. El caso de Katherine

El testimonio de Katherine arroja una serie de tópicos discursivos vinculados al sistema escolar nacional y los problemas de nivelación educando-escuela. En este sentido, el relato expresa que la problemática es válida tanto para estudiantes nacionales, como extranjeros, tal como se observa en el siguiente fragmento: “Es que no tenemos alguna instancia para nivelar a los niños. No tenemos ninguna instancia que diga "oh este niño es nuevo, es extranjero, le vamos a dar un tiempo para nivelarlo" no, eso es totalmente tema del profesor.”

El relato refleja cómo el sistema educacional en Chile descansa en el trabajo del profesorado. Que no exista una instancia de nivelación con los educandos, independiente de la condición del estudiante, informa sobre el papel del docente en los procesos de intermediación cultural en la escuela. Sobre esta base, el testimonio evidencia sobre cómo ellos afrontan este nuevo desafío pedagógico:

sí, yo siento que sí, que ha funcionado, yo soy de la idea que somos todos uno, entonces todo lo hacemos todos o no lo hace nadie, no hago imagínate, juegan a la pelota, pero la única condición, el colegio les regaló jockey a todos los que juegan, juegan con jockey y es el único curso que tú ves niños y niñas jugando a la pelota, no es que tú, fila uno para allá uno para acá, visera para adelante visera para atrás y se separaron dos grupos. Entonces todas esas cosas es un trabajo que se ha ido haciendo. Yo este curso lo tengo desde el año pasado, entonces siempre he tratado que ellos se den cuenta de que todos son parte del curso, entonces todo lo que le afecta al curso nos afecta a todos. Si alguien tiene un problema tenemos que solucionarlo ahí. Entonces ellos se fueron acostumbrando a no estar enojados, porque antes yo tuve mucho tiempo el tema de que te sientas a medida que vas llegando, sin puesto designado, te vas sentando a medida que vas llegando. Lo mismo con los trabajos en grupo, ya que se sortea la cosa.

El relato informa de una serie de estrategias de inclusión centradas en el azar. Tanto la distribución espacial de los educandos dentro de la sala según mobiliario (silla-mesa), como los trabajos en grupo, evidencian que no existe una planificación institucional que permita atender la inclusión de estudiantes extranjeros. A esto se suma la implementación de una serie de estrategias de uniformidad, tales como el uso de vestimenta común (uso de *jockey*). Además, basándose en el liderazgo del docente, se trata de realizar una educación en valores para favorecer la inclusión social y cultural. No obstante, esta última iniciativa tiene más bien un carácter individual que nace de la experiencia empírica de cada docente, pues como señala Katherine: “claro, nosotras vamos, por eso te digo ahí en base a ensayo y error, porque no hay otra manera, no hay otra manera”.

Por último, el relato indica cómo esta docente en su calidad de profesora jefe utiliza la reunión de apoderados como una plataforma de inclusión. Por un lado, se busca potenciar la relación escuela-familia extranjera mediante la invitación a las reuniones para padres/apoderados. Por otro lado, en su calidad de interlocutora, la docente utiliza la reunión de apoderados como un punto de encuentro y socialización con el resto de las familias:

con las mamás, es como que fuera un niño nuevo en un colegio nuevo, señora nosotros también tenemos reunión de apoderados para que usted asista, las reuniones es de estos y esto, esto es lo que vemos en reunión de apoderados, la ponemos al tanto, llega a la reunión se le presenta la directiva, ella es apoderada nueva para que la incluyan también, porque en todos lados, porque yo trabajo con los whatsapp de las directivas, así que ahí tratamos, no así como cualquier apoderado que viene de cualquier otro colegio de traslado.

#### 4.5. El caso de Cristian

El testimonio de Cristian presenta una serie de tópicos discursivos relacionados con los desafíos de la inclusión de estudiantes extranjeros. En este sentido, su relato indica un desconocimiento sobre cómo opera el sistema escolar nacional frente a la población extranjera. Si bien el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un instrumento a disposición de los establecimientos para elaborar prácticas educativas inclusivas, el testimonio revela que no existen medidas concretas. Más bien, existe un intento de suplir la falta de procedimientos a través de los valores declarados en este instrumento:

Mira, a nivel nacional no sabría responder, pero a nivel de escuela sí. Esta escuela sí es capaz de responder a toda esta demanda que tienen los niños, ¿por qué? Porque nuestro PEI está enfocado en lo valórico, en las habilidades, no netamente en el conocimiento. Si tú te vas en el programa de estudio a nivel curricular es netamente conocimiento, conocer tal cosa, conocer tal cosa, en cambio acá en la escuela estamos enfocados netamente en enseñar, desarrollar en los niños las habilidades como la argumentación.

Corroborando lo señalado por el resto de los entrevistados, el relato confirma las dificultades que provoca el idioma para generar inclusión. Junto a ello, se aprecia las problemáticas que provoca la adecuación curricular en algunas asignaturas como es el caso de

Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Considerando los desafíos pedagógicos que implica la adaptación curricular en esta área del aprendizaje, el relato informa que existe un intento por transformar el proyecto educativo del colegio en el eje articulador de las prácticas de inclusión. Es decir, se contempla la realización de diferentes actividades como la celebración de un festejo nacional, continental o incluso de diálogo de culturas, tal como expone el siguiente pasaje:

ehm, sí, estamos preparados, pero el talón de Aquiles va a ser, por lo menos yo hablo por mi parte, si encontramos alguna vez un estudiante de Haití... por el lenguaje, yo creo que se nos va a complicar bastante, ahí sí que nosotros vamos a estar complicados, pero ahora como el caso se da en el mismo idioma no nos complica, conocimiento en matemática universal, lenguaje, universal, ciencias, universal, entonces solamente estamos topando en historia, que ahí vamos a tener, yo creo, que hacerles una modificación para que ellos también se hagan partícipes. Incluso ya como currículum, perdón como Proyecto Educativo, estamos trabajando en eso. Supongamos ya el próximo año vamos a trabajar en proyectos, y queremos, antes nosotros hacemos acá en escuela la "Fiesta de la chilenidad" y ahora queremos hacer la fiesta, eh América, queremos buscar otro nombre, "América Unida" o "Fiesta de la multiculturalidad", entre otras cosas.

El relato también muestra el intento del establecimiento para generar una amplia estrategia de inclusión que incluya a toda la comunidad desde una perspectiva intercultural:

incluir a ellos, entonces qué es lo que vamos a hacer? como escuela vamos a celebrar también, de una u otra manera las fiestas patrias, los pueblos aborígenes y también los países que también tenemos en nuestra escuela, entonces todo eso lo vamos a englobar en un gran proyecto, y una presentación a modo general para toda la comunidad, también estamos bastante enfocados en ello.

El siguiente relato aporta una serie de elementos interesantes tanto en torno a situaciones de diálogo entre culturas, como en el plano de estas estrategias pedagógicas de inclusión. En el primer ámbito, resulta evidente que el texto manifiesta de manera explícita ciertos tópicos discursivos de corte "racialista", en el sentido que el docente dispone (consciente o inconscientemente) de un pensamiento racial. De esta manera, su lenguaje ocupa términos como "tonalidad de piel", "más oscura" y "ni siquiera hay racismo". En el terreno del contenido del habla, se aprecia la ausencia de problemas ligados a conflictos motivados por la diferencia, debido a que existe la conciencia en el alumnado chileno sobre la existencia de la diversidad y sobre la necesidad de compartir. En este último ámbito, se observa que esta valoración de la diversidad y la importancia de la convivencia constituyen probablemente un resultado de aprendizaje de la escuela. Junto a ello, se emplean una serie de procedimientos fundados en la empatía para generar inclusión en la comunidad educativa:

Yo creo eso ya se erradicó prácticamente, ahora es una convivencia sana, mutua, no hay problemas, supongamos acá dentro del curso, incluso hasta racismos, supongamos acá su tonalidad de piel, las niñas colombianas, venezolana, igual es más oscura pero ni siquiera hay racismo, ni siquiera te pregunto por qué tienes el color de piel así, nada, o típico niño que a veces molesta, nada, no se da ese caso, como que están súper

conscientes de que todos somos diferentes y tenemos que saber compartir, pero no, eso siento que está erradicado aquí, en esta parte, en este curso con mis niños no.

Finalmente, el relato informa de una serie de estrategias pedagógicas para generar inclusión en la asignatura de orientación escolar. En esta asignatura, el acompañamiento del docente se focaliza en la enseñanza de valores ligados a la empatía con el otro para generar inclusión en el grupo curso. Apoyándose en la utilización de recursos audiovisuales, las estrategias de los docentes apuntan a generar reflexión de los educandos nacionales sobre posibles situaciones que ellos pudiesen vivir en el extranjero para así empatizar con sus compañeros de origen inmigrante:

nosotros trabajamos mucho el tema de la empatía en orientación, ya? Ponerse en el lugar de otro, mostrábamos videos, también con casos, los niños ojalá hacerlos reflexionar, constantemente a reflexionar, decirles si tú te vas a vivir a otro país sin nada, ¿cómo te vas a sentir? y ahí los chicos comienzan inmediatamente a procesar, y ahí, ah, ya, entonces a lo mejor esa situación está viviendo mi compañero, quizás no, y ahí es donde clave fue eso, hacerlos reflexionar sobre lo que dicen y lo que hacen, porque eso hasta el día de hoy, en cualquier momento, en cualquier caso, digamos, oportuno, actuamos y trabajamos eso, lo valórico.

Las estrategias pedagógicas de inclusión descritas exponen la instrumentación de una serie de procedimientos tales como el trabajo de la empatía, el análisis de casos y el empleo de la reflexión fundada en el enfoque valórico del plantel. En este sentido, el testimonio refleja una serie de prácticas de intermediación en torno a experiencias de vida diferentes vivenciadas por educandos nacionales y extranjeros. Se trata de una lectura pedagógica personal que se vale de recursos disciplinares para generar un aprendizaje. No obstante, el relato también informa de estrategias de inclusión fundadas en el enfoque valórico del plantel escolar donde trabaja el sujeto. Se trata de un comportamiento que se apoya en el saber generado y administrado por el establecimiento.

## 5. Discusión y conclusiones

El presente artículo abordó cinco casos de profesores jefes que implementaron una serie de estrategias pedagógicas de inclusión en la comunidad educativa. El desafío profesional de estos docentes estuvo ligado a la presencia de estudiantes y padres/apoderados extranjeros de origen latinoamericano y caribeño.

En general, los relatos informan de la comprensión en los sujetos de estudio sobre el valor de la diversidad y de la intermediación/inclusión cultural de personas a la comunidad educativa, independiente de su origen nacional o étnico. En este terreno, los testimonios orales de profesoras y profesores jefe revelan la implementación de algunas estrategias pedagógicas de inclusión aprendidas en los espacios de formación universitaria. No obstante, estos procedimientos se asocian generalmente a estrategias de adaptación curricular para atender la diversidad cognitiva y los tipos de aprendizaje.



En efecto, los relatos manifiestan que la mayoría de las estrategias implementadas son fruto de aprendizajes ganados en el quehacer cotidiano de los planteles escolares. En este sentido, los discursos reflejan que existe una comprensión profesional de las falencias del sistema escolar para incluir estudiantes diferentes, independiente de su nacionalidad o cultura. Por lo tanto, para suplir estas falencias institucionales, los docentes apelan a iniciativas individuales tributarias tanto de la experiencia profesional del profesorado, como del proyecto educativo de la escuela.

En relación con estas iniciativas individuales, los discursos informan que los docentes ejecutan acciones asociadas a su liderazgo pedagógico para atenuar posibles conflictos interculturales en el aula. De esta manera, los procedimientos identificados descubren prácticas de intermediación intercultural que son acciones ganadas principalmente en su quehacer pedagógico y resultado del trabajo cercano con los estudiantes y sus familias.

En este contexto, el profesorado cumple un rol dialogal entre dos mundos –el nacional y el extranjero–, hecho que asigna a estos individuos una condición de intermediarios entre estilos de vida diferentes. Por lo tanto, las estrategias pedagógicas empleadas en estos contextos áulicos revelan que los sujetos de estudio aplican procedimientos de intermediación intercultural, más que estrategias de inclusión.

Las prácticas de intermediación intercultural identificadas en los relatos docentes, presentan insumos intelectuales para pensar y elaborar procedimientos pedagógicos inclusivos. Se trata de datos que nos informan de pistas a seguir para la atención pedagógica de la diversidad y, junto a ello, la promoción de la participación de la totalidad de la comunidad estudiantil.

Sobre esta base, podemos sostener que estas voces docentes aportan elementos para la adecuación curricular. El estado del arte nacional aporta pocos estudios en torno a los gestos pedagógicos que ejecuta el profesorado para adaptar el *currículum* a la diversidad de aprendizajes presentes en el aula. Una situación semejante se observa en torno a las investigaciones sobre adecuación curricular para generar inclusión en educandos extranjeros.

Las conclusiones también aportan algunos lineamientos claves que impactan en la formación inicial del profesorado chileno. Ejemplo de ello es la recurrencia de uso de metodologías de inclusión asociadas a la visión promovida por las políticas educativas de atención a la diversidad en torno al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para abordar situaciones como las descritas en los casos. Asimismo, resulta relevante señalar las deudas en la formación pedagógica entregada por las universidades sobre el abordaje de la diversidad, vacíos que deben asumir los planes de estudio de pedagogía para integrar herramientas curriculares ligadas a la enseñanza de la diversidad en el plano cognitivo, sexual, de género, clase, o étnico.

Los últimos estudios sobre los egresados de las carreras de pedagogía en Chile revelan la escasa formación recibida en los ámbitos pedagógicos ligados a la relación familia-escuela o al manejo de la diversidad en aula (Rufinnelli, 2013). En este terreno, la investigación informa de la ausencia de herramientas teóricas y prácticas para atender a este desafío, junto al desconocimiento de la evolución de la cultura escolar (Soto-Hernández & Díaz Larenas, 2018). Finalmente, los estudios evidencian la necesidad de mayor flexibilidad en los programas formativos de las universidades, que propicien el desarrollo de competencias para el desempeño profesional en contextos culturalmente diversos (Valledor, Garcés y Whipple, 2020; Ferrada, Turra & Villena, 2013).

Así, los principales alcances del artículo se observan en el terreno del número de casos contemplados. El multicaso podría aumentar su capacidad para describir e interpretar estas estrategias pedagógicas si se contemplan a más profesores jefes en calidad de unidades de observación. Una situación semejante se puede mencionar en torno a la indagación del entorno

escolar mismo y su papel en la inclusión dentro de la comunidad educativa. Una descripción densa de los espacios físicos y sociales en donde se insertan educandos, padres/apoderados y personal docente podría ofrecer luces sobre otros insumos que puedan aportar a las estrategias pedagógicas de inclusión en comunidades diversas. Este último aspecto también es válido para la comprensión de los discursos mismos: el registro y análisis del contexto social del habla interpreta de mejor manera el sentido de los testimonios orales. Por todo ello, estudios futuros deberán hacerse cargo de estos alcances.

## Referencias

- Armijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582018000300151&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582018000300151&script=sci_arttext)
- Coulón, A. (1998). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- De la Rosa, C. (2015). ¿Quién es el otro?: Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 136-150. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.8>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39 (156), 192-207. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000200192](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192)
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares migrantes. En I. Anitát & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile* (1ª ed., pp.149-189). Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educ. Soc., Campinas*, 36 (132), 699-722. <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00699.pdf>
- Ferrada, D., Turra, O., & Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 642-661. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200013>
- Gaete, A., Gómez, V. y Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la Agenda Pública*, 11(86), 1-18. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/45716>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós: Barcelona.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, J. (2018). Intelectualidad étnica. Propuesta teórico-metodológica de un objeto de indagación. *Revista Temas Sociológicos*, 23, 273 – 305.
- Gundermann, H. (2013). El método de los estudios de caso. En Tarrés, M.L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 231-264). México: COLMEX-FLACSO.

- Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: CONACULTA.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018). *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*. [https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/censo-2017-inmigraci%C3%B3n-internacional/ine\\_caracter%C3%ADsticas-inmigraci%C3%B3n-internacional-en-chile-censo-2017\\_\(2018\).pdf?sfvrsn=a71a6544\\_7](https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/censo-2017-inmigraci%C3%B3n-internacional/ine_caracter%C3%ADsticas-inmigraci%C3%B3n-internacional-en-chile-censo-2017_(2018).pdf?sfvrsn=a71a6544_7)
- Ley n°20.370, General de Educación (2009). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley n°20.845, de inclusión escolar, (2015). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para los egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago: LOM ediciones. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares\\_B%C3%A1sica.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2015). *Decreto N°83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2016). *Bases curriculares de 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile. [articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/37136_bases.pdf) (curriculumnacional.cl)
- \_\_\_\_\_ (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 218-2022*. Santiago, Chile. [Política-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf](https://www.mineduc.cl/politica-nacional-estud-extranjeros.pdf) (mineduc.cl)
- \_\_\_\_\_ (2018a). *Bases curriculares Primero a Sexto básico*. Santiago, Chile. [articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/22394_bases.pdf) (curriculumnacional.cl)
- \_\_\_\_\_ (2018b). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). *Documento de trabajo N° 12*. Santiago, Chile.
- \_\_\_\_\_ (2019). *Orientaciones técnicas para la inclusión de estudiantes extranjeros*. Santiago, Chile. [Orientaciones-Estudiantes-Extranjeros.pdf](https://www.mineduc.cl/orientaciones-estudiantes-extranjeros.pdf) (mineduc.cl)
- \_\_\_\_\_ (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva*. Documento de trabajo. Santiago, Chile
- Montecinos, C. (2014). Análisis crítico de las medidas de presión propuestas para mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el panel de expertos para una Educación de Calidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(ESPECIAL), 285–301. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art17.pdf>
- Moreno, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educación en Revista*, 51, 51-66. <https://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a05.pdf>
- Navarro, B., Osse, S. y Burgos, C. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194143011015>
- Quivy, R. Van Campenhoudt, L. (2006). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 1(4)2, 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>.

- Ruffinelli, Andrea. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- 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.
- Silva, B.; González, J. y Barría, A. (2019). Normalistas como símbolos del Estado docente. Registros desde la Escuela Normal de Viña del Mar, Chile. 1950-1964. En Silva, B. (Comp.). *Historia social de la educación chilena. Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana. Tomo 5.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La Inclusión Escolar en un Contexto de Políticas Neoliberales Avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Soto-Hernández, V., & Díaz Larenas, C. H. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber*, 9(20), 191–216.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>
- Tello-Navarro, F. (2021). Caracterización de la migración internacional en la región del Maule. En A. Gartenlaub, & F. Tello-Navarro (Ed.), *El Maule Hoy. Perspectivas y aproximaciones socio-históricas, económicas y medioambientales del Valle Central* (pp. 193- 214). Santiago, Chile: Ril Editores.
- Toro, L. y Berger, C. (2012). Percepciones de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. *Revista electrónica diálogos educativos*, 12 (23), 16-37.  
<https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/49497/Dialnet-PercepcionDeProfesoresJefesDeQuintoYSextoBasicoDeS-4155127.pdf?sequence=1>
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima.  
<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- UNICEF. (2011). Reuniones de apoderados. Acercando a las familias a la escuela.  
[https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/Manual\\_Profesor\\_Jefe.pdf](https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2019/07/Manual_Profesor_Jefe.pdf)
- Vargas, M. E. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS-Colección Miguel Otón de Mendizábal.
- Valledor, L.; Garcés, L.; Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Revista Calidad de la educación*, 52. 49-80.  
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/795/613>
- Villalobos, A., Cuevas, S., Martínez, D. (2018). El consejo de curso y la formación ciudadana: un espacio natural del profesor orientador. *Revista de Orientación Educativa*, 32(61), 79-94.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya Yala.