

Performances en el aula

Identities docentes y prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad en contextos escolares de alta migración

MARÍA MAGDALENA AGUILERA-VALDIVIA*

Este artículo presenta los resultados de una investigación acerca de identidad docente y prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad en cuatro profesoras que trabajan en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, con una alta concentración de estudiantes migrantes. El objetivo del estudio fue explorar cómo se vinculan las identidades docentes con las prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad. Se utilizó una metodología cualitativa, con un enfoque biográfico-narrativo y una aproximación etnográfica al aula. Las características identitarias de las profesoras se reflejaron en prácticas pedagógicas performáticas que promueven la interculturalidad en comunidades escolares que carecen o reciben escaso y/o ineficiente apoyo del Estado para desarrollarse en esta temática. Estas características de las profesoras se enraízan en experiencias biográficas vividas en sus entornos familiares, escolares y territoriales, enmarcados en condiciones de pobreza socioeconómica.

This article presents results for my research on teaching identity and pedagogical practices that promote interculturality. I conducted this upon four professors working at educational institutions within the metropolitan region of Santiago de Chile, an area containing a high concentration of migrant students. The study's goal was to explore how teaching identities are linked to pedagogical practices that promote interculturality. We used a qualitative methodology with a biographic-narrative focus and an ethnographic approach to the classroom. The professors' identity characteristics were reflected in pedagogical performative practices promoting interculturality within school communities which lack or receive very little and/or inefficient support from the government in the development of this subject. These characteristics are rooted in the lived biographical experiences of the professors within their family, school, and geographical environments, as framed by conditions of socioeconomic poverty.

Palabras clave

Migración
Identidad docente
Práctica pedagógica intercultural
Práctica pedagógica performática
Biografía docente
Comunidades escolares

Keywords

Migration
Teaching identity
Intercultural pedagogical practice
Performative pedagogical practice
Teaching biography
School communities

Recepción: 11 de marzo de 2021 | Aceptación: 10 de septiembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60380>

* Profesora de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación, mención en Educación Intercultural. Líneas de investigación: pedagogía y aula inclusiva; práctica pedagógica intercultural. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con F. Jiménez y R. Valdés-Morales), "Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión", *Estudios Pedagógicos*, vol. 44, núm. 3, pp. 173-191; (2017, en coautoría con F. Jiménez, R. Valdés-Morales y M.T. Hernández Yáñez), "Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno", *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, vol. 16, núm. 1, pp. 105-116. CE: maria.aguilera.v@usach.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6613-6950>

INTRODUCCIÓN

El aumento significativo y sostenido de la población migrante en Chile en los últimos años ha planteado tensiones y oportunidades a la escuela y al profesorado. Al 31 de diciembre de 2019, las personas extranjeras residentes habituales en Chile llegaban a 1 millón 492 mil 522, lo que representa un aumento relativo de 19.4 por ciento respecto del año 2018. Entre 2018 y 2019 las comunas que más crecieron en cuanto al total de personas extranjeras fueron Santiago (32 mil 164 personas más), Estación Central (9 mil 009 personas más) e Independencia (7 mil 661 personas más) (INE/DEM, 2020). Asimismo, entre 2015 y 2018, la cantidad y proporción de estudiantes extranjeros¹ en las escuelas chilenas se incrementó de 30 mil 625 a 113 mil 585; y en 2017, del total de éstos en el sistema escolar, 57 por ciento asistía a establecimientos municipales y 33 por ciento lo hacía a colegios particulares subvencionados (MINEDUC, 2018).

La participación de los migrantes en la sociedad chilena se ha visto obstaculizada por las representaciones sociales que se han construido respecto de ellos, lo que ha afectado negativamente sus relaciones con el entorno en la vida cotidiana (Stefoni *et al.*, 2008). En un estudio efectuado por el Centro Nacional de Estudios Migratorios (CENEM, 2018) se detectó que la nacionalidad (64.2 por ciento) y el color de piel (59.1 por ciento) son las variables más influyentes en el trato que dan los chilenos a los inmigrantes.

En el ámbito educativo, la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB, 1993), que se enmarca en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989) y en la Convención de los Derechos del Niño (1989), fue creado, principalmente, con el ánimo de subsanar

los problemas históricos, socioeconómicos y culturales que ha tenido el Estado de Chile con los pueblos indígenas. Asimismo, el marco normativo de la educación intercultural en el país está fundado en la Ley Indígena N° 19.253 (1993) y en la Ley General de Educación (LGE N° 20.370, 2009), los cuales establecen los principios que inspiran al sistema educacional chileno y que apuntan, fundamentalmente, a promover la inclusión. En estas leyes, a través del principio de “interculturalidad” se hace referencia a la diversidad cultural, religiosa y social de las personas que son parte de los sistemas educativos; sin embargo, en el PEIB, la diversidad cultural se asocia sólo con la diferenciación étnica, específicamente a partir del ámbito lingüístico, como aspecto clave para la integración a la sociedad de ciertos grupos étnicos. No considera, por tanto, a las niñas, niños y adolescentes migrantes.

El Estado ha ido desplegando acciones y programas sobre la marcha para tratar de responder a las demandas de inclusión y ejercicio de derechos de los migrantes en el ámbito de la educación. En este escenario, las escuelas con alta concentración de estudiantes migrantes han expuesto la necesidad de contar con herramientas efectivas para desarrollar adecuadamente un proceso de enseñanza-aprendizaje, en un marco educativo intercultural (Stefoni *et al.*, 2016). En este sentido, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 (MINEDUC, 2018) ha elaborado un conjunto de herramientas normativas e institucionales para que el sistema escolar aborde el proceso de escolarización de los estudiantes migrantes. Si bien se ha dicho que estas medidas han sido pensadas para contribuir a la integración de los escolares migrantes, la situación de discriminación y exclusión que sufren en las escuelas (Alvites y Jiménez, 2011; Cerón *et al.*, 2017; Pavez, 2012, 2013; Riedemann y Stefoni,

¹ A lo largo del artículo se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente” o “el profesor” y “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes del contexto educativo) para referirse a la diversidad de personas, con el propósito de resguardar la extensión del texto y evitar una saturación gráfica que pueda dificultar la comprensión de la lectura.

2015; Stefoni *et al.*, 2008; Tijoux, 2013), sumada a la necesidad de mejora en sus rendimientos requiere, para construir una escuela intercultural, de políticas y programas que se basen en el principio de igualdad de oportunidades y el respeto y valoración de la diversidad cultural.

En el contexto escolar, la multiculturalidad ha sido abordada más bien desde un énfasis asimilacionista, lo que tiene su origen esencialmente en la homogeneización de la escuela chilena como estrategia para “educar” a indígenas, mestizos y negros, utilizada en los tiempos de la República (Egaña, 2000); así como en el impacto que dejó el colonialismo en la sociedad latinoamericana, a través de relaciones de poder que reflejan una “lucha de sentidos” a partir de las diferencias étnico-culturales entre las personas, construidas y reproducidas en subjetividades marcadas por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural (Viaña *et al.*, 2010).

De esta forma, en la cotidianidad escolar existen prácticas discriminatorias invisibilizadas que se naturalizan y normalizan en la cotidianeidad, mismas que combinan la racialización, etnitización y extranjerización con discriminaciones por género y/o clase social (Riedemann y Stefoni, 2015; Stefoni *et al.*, 2016). Esta última discrimina según las condiciones de hacinamiento en que viven los estudiantes; las escuelas a las que asisten (donde la matrícula del estudiantado chileno disminuye en un alto porcentaje al concentrarse la matrícula migrante); y según los extensos horarios laborales de sus padres, madres u otros cuidadores (Cerón *et al.*, 2017; Pavez, 2012, 2013; Stefoni *et al.*, 2008; Tijoux, 2013). Asimismo, la discriminación por género se focaliza en la corporalidad, sexualidad y afectividad de los estudiantes; mientras que la discriminación racial se basa en la distinción por tipo de color o los rasgos físicos (vinculándolos con rasgos indígenas y afrodescendientes), y en argumentos culturales, como los tipos de comida que consumen y sus costumbres (Riedemann y Stefoni, 2015; Stefoni *et al.*, 2016; Tijoux, 2013). Existe también

discriminación acerca de las formas de hablar de los estudiantes, a la manifestación de formas culturales de su origen familiar, su nacionalidad legal (Pavez y Galaz, 2018) y en cuanto a su capacidad intelectual (Cerón *et al.*, 2017).

Por su parte, la formación docente chilena ha estado focalizada en el dominio de saberes disciplinares expertos por parte del profesorado y con un fuerte componente científico técnico en cuanto a la tarea educativa bajo la influencia de las políticas neoliberales (Sisto y Fardella, 2011; Sisto *et al.*, 2013), pero escasamente se han abordado las habilidades docentes requeridas para enseñar en poblaciones escolares diversas (Ávalos, 2013; Infante, 2010; Infante y Matus, 2009). Así mismo, la política de estandarización de resultados ha calado profundamente en las comunidades educativas, en la formación de los profesores y en sus prácticas pedagógicas (Ávalos *et al.*, 2010; Ávalos y Sotomayor, 2012; Vaillant, 2010) para educar en y para la diversidad. Aspectos centrales que deberían ser abordados por la escuela —como es el caso del acompañamiento emocional a los estudiantes debido al duelo por la migración, o especialmente el de los escolares haitianos durante la transición a un nuevo idioma—, quedan en un segundo plano frente a la demanda escolar por subir puntajes en las evaluaciones. El foco principal se ha concentrado en su nivelación académica al currículo chileno monocultural.

En contraste con lo anterior, las instituciones educativas requieren asentarse en cierta filosofía y no sólo en el abordaje de la “temática de los estudiantes migrantes” (Garreta *et al.*, 2020; Poblete, 2018; Riedemann *et al.*, 2020), de manera que lo intercultural tenga un enfoque de escuela activa, abierta y transformadora, con prácticas dirigidas a los estudiantes en su conjunto y con procesos de intercambio y enriquecimiento mutuo y colaborativo (Garreta *et al.*, 2020). En este sentido, el enfoque de la pedagogía intercultural crítica debiera iluminar estos desafíos, ya que apela al cambio de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder

que caracterizan a la escuela y que subrayan el rol que aún juega la mirada racializada de las relaciones e interacciones sociales en las sociedades latinoamericanas (Viaña *et al.*, 2010).

En el marco de esta compleja realidad, y de la impronta de una educación exigida por demandas de equidad e igualdad de derechos en el mundo actual, la escuela y los profesores viven grandes conflictos y tensiones en cuanto a la identificación, elección y ejercicio de líneas de trabajo, así como de estrategias y prácticas pedagógicas para educar interculturalmente; es por ello que requieren de herramientas y criterios pedagógicos pertinentes a esta escuela multicultural (Aranda, 2011; Cerón *et al.*, 2017; Sánchez *et al.*, 2013).

A raíz de la preocupación de docentes y directivos sobre este tema, en algunas escuelas se han implementado prácticas y estrategias a favor de la interculturalidad (Jiménez *et al.*, 2017; Stefoni *et al.*, 2016) para apoyar académicamente a los estudiantes, pese a la rigidez curricular existente. Según Castillo *et al.* (2018), estos actores han reaccionado de modo intuitivo a la transformación sociocultural generada en los centros educativos. Se trata de adaptaciones que surgen desde ellos mismos, coyunturas que van experimentando en el proceso de aprendizaje y que no necesariamente corresponden a una política institucional que gestione el currículo; introducen modificaciones en busca de que los contenidos y competencias por lograr sean accesibles para todo el grupo de clase, dadas las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su procedencia nacional (Poblete, 2018). En esta línea, la Fundación Superación de la Pobreza (FUSUPO, 2016), a raíz de los resultados de una investigación realizada en 2016, señaló que:

Existen municipios, escuelas, directores, profesores y comunidades educativas altamente comprometidas con la superación de las dificultades derivadas de los procesos de integración social de alumnos migrantes, y que, a la vez, se encuentran abocadas a visibilizar y

aprovechar el potencial educativo que conlleva el encuentro intercultural entre estudiantes de distintas nacionalidades (FUSUPO, 2016: 9).

Lo anterior da cuenta de que existen docentes que desarrollan actitudes, comportamientos y valores en prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad (Henríquez *et al.*, 2012; Hue y Kennedy, 2012; Jokikoko y Uitto, 2017; Morales *et al.*, 2017) a pesar de no tener la formación para asumir tareas en el escenario escolar multicultural, además de vivir la tensión de las exigencias de las políticas educativas de estandarización de resultados y del currículo monocultural.

El artículo explora cómo se relacionan las identidades docentes con prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad en el aula. Se presentan los resultados de una investigación realizada entre 2018 y 2019 con cuatro profesoras que trabajaban en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile con alta concentración de estudiantes migrantes, teniendo en cuenta sus experiencias biográficas.

IDENTIDADES DOCENTES: BIOGRAFÍA Y PROFESIÓN

La identidad ha sido definida como una construcción social (Berger y Luckmann, 2011) donde la aprehensión y comprensión de la realidad por parte del individuo responde a una manera particular de situarse y experimentar el mundo. Refiere a un individuo que aprende toda su vida y actúa con otros, cuyos modos de identificación con éstos varían con el acontecer de la historia colectiva y de su vida personal (Dubar, 2002), y donde sus posicionamientos están “dialógicamente relacionados” en un yo caracterizado por una multiplicidad de voces (Bajtin, 1999).

Se entiende, entonces, que el concepto de identidad docente sostiene que ésta se construye a lo largo de la vida de cada docente, en un proceso continuo de integración de

dimensiones personales y profesionales (Beijaard *et al.*, 2004; Coldron y Smith, 1999). Así, por un lado, está estrechamente ligada al proceso biográfico, dependiente de la historia personal de los docentes, donde las marcas y significados que dejan en ellos reflejan los valores, expectativas y metas que se alojan en sus subjetividades, caracterizadas por vivencias emocionales significativas. Ello implica que la identidad docente no refiere sólo a un proceso que vive el docente en diálogo con el contexto que le rodea, sino que también es producto de la intrasubjetividad única de cada uno (Bolívar *et al.*, 2005b).

Por otra parte, la identidad profesional de los docentes se vincula con un proceso social que refiere a la formación inicial, la socialización en la práctica profesional y a lo largo de todo el ejercicio de la profesión (Bolívar, 2007; Bolívar *et al.*, 2005a; Vaillant, 2010), así como a identidades colectivas que han sido construidas históricamente a través de procesos sociales (Bolívar, 2007; Bolívar *et al.*, 2005b). Desde esta perspectiva se entiende, entonces, que el compromiso de un docente con la mejora de su práctica implica formar parte de culturas colaborativas en las que crea e innova junto con otros profesionales, y en las que desarrolla una pertenencia significativa al trabajar en red y sentirse apoyado por el liderazgo de la dirección escolar (Bolívar, 2013) con acciones que estimulan el aprendizaje de los docentes, aumentan el nivel de colaboración entre ellos y actúan como catalizadores para su trabajo de aula (Geijsel *et al.*, 2009).

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES

En alusión a su vinculación con la necesidad de respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y del diálogo intercultural, la educación intercultural se plantea como una educación para todos (López, 2001). En este sentido, la interculturalidad es un proyecto en construcción dentro del cual encontramos discursos funcionales a la estructura social vigente, tanto a nivel nacional como comunal, pero

también espacios o intersticios para prácticas alternativas (Diez, 2004).

Desde esta perspectiva, planteamos que la educación intercultural debiera asociarse a un enfoque de escuela abierta y transformadora, con comunidades escolares donde exista un “proyecto intercultural” incorporado en la cotidianeidad. Dicho proyecto debiera tener por propósito investigar, identificar, analizar y resolver problemas (Sales, 2010; 2012), con apoyo y colaboración entre pares docentes (Moliner y Moliner, 2013; Moliner *et al.*, 2016), y donde las prácticas se dirijan a los estudiantes en su conjunto, en procesos de intercambio, enriquecimiento mutuo y cooperación para lograr la igualdad de oportunidades y la superación del racismo (Aguado, 2004).

Relevamos aquí ciertas actitudes y habilidades del profesorado que reflejan una sensibilidad “propia de la profesión” hacia el reconocimiento de la diversidad cultural (Jordán, 2007), y hacia la creación de un espacio “inter” en el que se pueda generar co-razón entre los estudiantes de las diversas culturas (MacKeldey, 2012; 2015). La transformación de estas actitudes, comportamientos y valores de los profesores en favor de la diversidad está vinculada con el impacto que tienen en ellos las experiencias biográficas que han vivido con otros significativos (Jokikokko, 2009; Jokikokko y Uitto, 2017).

El estudio encontró que, entre los aspectos identitarios docentes que contribuyen a que se relacionen interculturalmente en el aula, están los siguientes:

- la actitud de conocer a los estudiantes migrantes, saber sobre sus historias y experiencias (Hue y Kennedy, 2012; Leiva, 2010);
- la proximidad afectiva de los profesores hacia los estudiantes migrantes (Henríquez *et al.*, 2012; Morales *et al.*, 2017); y
- la confianza en que a partir de sus capacidades pueden conseguir logros (Behran, 2012).

Por otra parte, en el ámbito enfocado más en lo didáctico se encontró una actitud flexible de los profesores para realizar ajustes a su práctica que les permitan enseñar de manera pertinente en el aula multicultural (Fernández-Larragueta *et al.*, 2017; Sanhueza *et al.*, 2021).

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y
PERFORMANCES

La práctica pedagógica implica un conjunto de acciones desarrolladas por los docentes en el aula que involucran desde la forma de comunicar del profesor, su manera de comportarse y actuar, hasta su mediación en el aprendizaje. Dichas acciones están reguladas por la institución escolar y también por sus intereses, motivaciones y condiciones personales (Martínez *et al.*, 2019). De esta forma, el logro de los propósitos de las acciones docentes en la enseñanza depende, en parte, del ejercicio de habilidades adquiridas, pero también de sus respuestas espontáneas a los factores contextuales (Coldron y Smith, 1999).

Así, entendemos que las acciones de los docentes estarían alineadas con las experiencias que ellos tienen en el aula, donde con sus corporeidades, en tanto estructuras vividas y experienciales (no sólo físicas), perciben y actúan al mismo tiempo; al estar imbuidos en esos contextos socioculturales (Varela *et al.*, 2011), sus palabras no nada más expresan o describen, sino

que “hacen” algo al enunciarlas, es decir, muestran “expresiones *realizativas*” (Austin, 1982). Desde este enfoque planteamos que las prácticas pedagógicas dan cuenta de una capacidad performática que involucra componentes corporales y expresivos del docente.

Esta capacidad de las prácticas representa a los profesores como actores que, a partir de cómo actúan en la experiencia del aula, construyen escenarios, acoplan su actuar con esa contingencia y, al *enactuar*, “hacen emerger mundos” (Varela *et al.*, 2011) en la sala de clases. En esa implicación y en esos escenarios contruidos los docentes despliegan actitudes y comportamientos identitarios.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio realizado fue de tipo cualitativo, con un enfoque biográfico-narrativo, con el fin de dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales de las docentes. Al relatar sus vivencias y reconstruir sus experiencias biográficas para narrar sus prácticas, sus vidas adquirieron un carácter distinto, el de existencias relatadas (Connelly y Clandinin, 1990). Se consideró, además, una aproximación etnográfica al aula, aunque las prácticas se observaron con un carácter menos intensivo que el utilizado tradicionalmente por la etnografía (Assael y Valdivia, 2018). La Tabla 1 muestra la información de las participantes:²

Tabla 1. Caracterización de las profesoras participantes³

Participantes	Dependencia establecimiento educacional	Asignatura	Nivel donde enseña	Años de trabajo en el establecimiento
Isabel	Municipal	Matemática	Educación básica (2° ciclo)	7 años
María	Municipal	Historia	Educación básica (2° ciclo)	5 años
Teresa	Municipal	Historia	Educación básica (2° ciclo) y educación media	9 años
Catalina	Particular subvencionado	Historia	Educación media	12 años

Fuente: elaboración propia.

² Los nombres de las participantes fueron cambiados para resguardar el anonimato.

³ Segundo ciclo de enseñanza básica equivale a los cursos 7° y 8° año básico.

A continuación, la Tabla 2 presenta información de los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana en los que trabajan estas profesoras —todos en comunas con

un gran porcentaje de población migrante, según el Censo 2017 (INE, 2017)— e información de los actores que respondieron cuestionarios para la selección de las docentes:⁴

Tabla 2. Caracterización de los actores participantes

Escuela/liceo	Comuna	% Matrícula migrante (MM)	Actores participantes
Escuela 1, municipal	Estación Central	60	20 estudiantes (2° ciclo enseñanza básica), 3 miembros del equipo de gestión: jefa de UTP, orientadora, psicólogo.
Liceo 2, municipal	Estación Central	50	24 estudiantes (7° año básico a 2° año medio), 3 miembros del equipo de gestión: jefa de UTP, encargada PIE (Programa de Integración Escolar), coordinadora de nivel.
Colegio 3, particular subvencionado	Santiago Centro	50	24 estudiantes (1° a 4° año medio), 2 miembros del equipo gestión: encargada de convivencia, jefa de UTP.
Escuela 4, municipal	Estación Central	60	39 estudiantes (2° ciclo enseñanza básica), 2 miembros del equipo gestión: jefa de UTP y mediadora.

Fuente: elaboración propia.

Nota: UTP=unidad técnico-pedagógica.

Los criterios para seleccionar a las profesoras fueron el nivel de escolaridad en el que enseñaban (7° año básico a 4° año medio), y tener un mínimo de cinco años de trabajo en el establecimiento educativo en cuestión.

Para la detección de las profesoras se solicitó a los actores participantes (Tabla 2) que completaran cuestionarios escritos en los que aparecerían actitudes y comportamientos docentes propios de las prácticas promotoras de interculturalidad. Entre ellas, podemos señalar:

- abordar pacíficamente conflictos relacionados con diferencias culturales entre los estudiantes;
- aportar información para desprejuiciar y desmitificar;

- empatizar con situaciones que sufren los estudiantes migrantes;
- valorar la cultura de los estudiantes migrantes;
- promover iniciativas que favorezcan el diálogo entre culturas;
- valorar las diferencias culturales de los estudiantes.

Después de escoger sus preferencias, los actores debían señalar por escrito nombres de docentes de sus establecimientos educacionales que consideraran que encarnaban esas actitudes y comportamientos. Una vez seleccionadas las profesoras, y en la siguiente secuencia, se aplicaron los instrumentos de recolección de datos, como muestra la Tabla 3.

⁴ Los nombres de los establecimientos educacionales se mantienen en el anonimato para resguardar la confidencialidad. Para su identificación se les asignaron números coincidentes con los de las docentes que se desempeñan allí.

Tabla 3. Descripción de los instrumentos de recolección de datos

Entrevistas biográfico-narrativas	Observaciones de aula	Autoobservaciones	Grupos focales de estudiantes migrantes y chilenos ⁵
8 en total (2 por docente)	8 en total (2 por cada docente)	4 en total (1 por docente)	1 grupo por aula: 1 (8° año básico) 1 (7° año básico) 2 (2° año medio)

Fuente: elaboración propia.

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de marzo y septiembre de 2018. Las entrevistas biográfico-narrativas, en tanto, se construyeron en función de dos grandes temas: trayectoria profesional de cada docente (aspectos biográficos y posición identitaria en cuanto al ejercicio profesional docente), y práctica pedagógica promotora de interculturalidad. A través de las observaciones de aula se analizó la actuación de las profesoras y sus estudiantes (Stronge, 1997), con énfasis en los aspectos kinésicos de la comunicación no verbal (gestos, expresiones, movimientos o posturas) (Simonetti, 2003, cit. en Milicic *et al.*, 2008) y en el lenguaje verbal.

Las autoobservaciones se llevaron a cabo a través de entrevistas aplicadas a las docentes en las que se les presentaron segmentos de filmaciones de las observaciones de aula, mismos que fueron seleccionados según mostraban actitudes y comportamientos representativos de las prácticas promotoras de interculturalidad. En los grupos focales se mostraron estos mismos segmentos a los estudiantes, para que los analizaran y expresaran sus opiniones al respecto.

Para el procedimiento de análisis biográfico-narrativo de la información se vincularon los datos proporcionados por las entrevistas y las autoobservaciones docentes —teniendo en cuenta la relación entre identidad docente y práctica pedagógica— para construir relatos que hicieran visible la organización de las experiencias de las profesoras (Silverman, 2016). Para ello, se consideraron aspectos que

influyeron en el modo en el que las docentes desplegaron sus identidades mediante la selección de extractos que rescataran lo esencial de la dimensión biográfica y de la práctica en aula. Posteriormente, estos extractos se hilaron en la construcción de los relatos de cada profesora, ajustados a las secuencias temporales que vertebraron sus narraciones. En este proceso se respetaron fielmente sus voces (Bolívar *et al.*, 2005a) y se estableció una configuración funcional de ideas en el texto narrativo para hacer visible y documentar la organización de la experiencia de cada docente (Silverman, 2016). Ello permitió articular el ámbito biográfico de las identidades con el de las prácticas desarrolladas en las aulas por las profesoras (Bolívar *et al.*, 2005a).

Finalmente, el análisis de datos se realizó mediante la triangulación (Denzin, 1970) de los relatos de las profesoras para identificar temáticas discursivas comunes, codificar la información y determinar categorías de análisis (Miles *et al.*, 2014) acordes a la relación entre identidad docente y prácticas de aula. Los datos proporcionados por los grupos focales y las observaciones de aula se relacionaron con aquéllos arrojados por las entrevistas y las autoobservaciones (Wilkinson, 2016, cit. en Silverman, 2016).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos analizados mostraron que las docentes desarrollan actitudes y comportamientos que se desplegaron en prácticas performáticas que promueven la interculturalidad en

⁵ Estudiantes que estuvieron presentes en las prácticas observadas.

el aula. Estas actitudes y comportamientos están enraizados en experiencias biográficas con actores significativos, en entornos contextualizados por la pobreza socioeconómica.

Es interesante el hecho de que en las escuelas en las que trabajan las docentes se otorga autonomía pedagógica a los profesores (Moliner y Moliner, 2013; Moliner *et al.*, 2016; Sales, 2010, 2012), dado el escaso y/o ineficiente apoyo del Estado para abordar las problemáticas de la multiculturalidad; este aspecto favoreció el despliegue de dichas actitudes y comportamientos de las docentes y sus prácticas performativas. Desde esta perspectiva, María se refirió al apoyo que tuvo por parte del director de su escuela para flexibilizar sus prácticas e introducir modificaciones en las actividades de clase que se enfocaran en la interculturalidad:

Mis planificaciones están relacionadas con el currículo y están esquematizadas y está todo; lo que pasa es que yo tengo flexibilidad en las actividades que realizo, él... [el director] nos da libre albedrío pa' que nosotros podamos flexibilizar en nuestras prácticas (María).

Teresa, por su parte, señaló que la importancia que le daba el director de su liceo a la interculturalidad ayudaba a que pudiera funcionar, a lo que se agregaban otras características de la gestión del liceo que reforzaban esta actitud del director. La profesora valoró lo que él les dijo a los profesores en cuanto a que iniciaran un trabajo pedagógico intercultural en el liceo:

El [director] ha traído el tema intercultural y como algo importante porque él también lo trabaja...; está claro [en el liceo] la valoración por la inclusión en todos sus ámbitos, por la no discriminación, la no selección... Nosotros trabajamos con personas que no todos quieren y ese es nuestro sello... El director es de la idea de que ok, si no existe [el apoyo estatal para desarrollar interculturalidad], nosotros [los profesores] tenemos que partir y partir no más y ver lo que va funcionando (Teresa).

Dado lo anterior, para el análisis se levantaron dos categorías de análisis: identidades docentes: territorio, escuela y familia; y prácticas pedagógicas performativas. A continuación, abordamos cada una de ellas.

Identidades docentes: territorio, escuela y familia

En sus relatos, las profesoras dan cuenta de cómo las experiencias que vivieron en contextos territoriales, familiares y escolares con actores considerados significativos para ellas impactaron en sus actitudes y comportamientos hacia la diversidad cultural (Jokikokko, 2009; Jokikokko y Uitto, 2017).

Estos aspectos identitarios de las docentes refieren, por un lado, al interés por conocer a los estudiantes migrantes y relacionarse de manera cercana con ellos para enseñarles; pero también, a estar convencidas de que pueden lograr su educación escolar (Hue y Kennedy, 2012; Henríquez *et al.*, 2012; Morales *et al.*, 2017; Jordán, 2007; Leiva, 2010; Sanhueza *et al.*, 2021). Por otra parte, las docentes actuaron con flexibilidad pedagógico-didáctica para que los estudiantes pudieran aprender (Fernández-Larragueta *et al.*, 2017; Sanhueza *et al.*, 2021) a pesar de las dificultades que tienen estas escuelas para educar con enfoque intercultural.

Los aspectos identitarios anotados contribuyeron a generar un espacio de encuentro entre las distintas subjetividades de los estudiantes (MacKeldey, 2012; 2015) y climas empáticos hacia la condición migratoria que éstos viven, además de favorecer el reconocimiento de la diversidad cultural (Jordán, 2007).

En este sentido, las subcategorías levantadas fueron: conocer para enseñar; relacionarse de manera cercana; creer en la capacidad de los estudiantes; y tener flexibilidad pedagógica. A continuación, se explica cada una de ellas:

Conocer para enseñar

Las profesoras relataron que ellas tratan de conocer a los estudiantes migrantes para favo-

recer el aprendizaje preguntándoles acerca de aspectos personales y biográficos, lo que les ha ayudado a cuestionarse respecto de la eficacia de las estrategias que utilizan para enseñar. Así, Isabel se refirió a la influencia que ha tenido en su desempeño como profesora el ejemplo de su padre, lo que la ha llevado a tratar de aprender y conocer al estudiante:

Trato de conocerlos [a los estudiantes migrantes] de... no sé... de empaparme también, de pronto, de su cultura... su historia, su historia de vida me refiero, su personalidad también, ...necesitamos conocer en todo momento sus ideas, sus concepciones, sus aprendizajes; entonces trato de preguntar en todo momento... pero, además ir cuestionando si lo que yo estoy preguntando es correcto, si la estrategia que estoy utilizando es correcta [para que ellos aprendan]. Mi papá tiene como una forma de educar así, tal vez puede ser por eso... como de analizar mucho lo que hacemos, lo que somos...; eso me lleva como a cuestionarme siempre, a investigarme de cierta forma, siempre; ver qué estoy haciendo y eso también me lleva de manera innata a tratar de aprender siempre del otro, a conocerlo (Isabel).

Relacionarse de manera cercana

Las experiencias biográficas de las profesoras en sus propios trayectos escolares develaron relaciones de acogida y apoyo que vivieron con sus profesores que influyeron en su propio ejercicio profesional en el aula multicultural con el fin de lograr que los estudiantes se potenciaron. Así, por ejemplo, Teresa se refirió al tipo de relaciones que establecía con los estudiantes del establecimiento escolar donde estudió, señalando su motivación para replicarla:

La buena acogida que tuve en el colegio [donde estudié]... yo siempre lo destaco como... como el sentir que uno es parte de una familia..., la cercanía con los profesores, esa poca distancia que uno tenía, el estar siempre haciendo cosas

para que los alumnos saquen lo mejor de sí mismos, eso me fue motivando a que yo hiciera lo mismo [como profesora]; a que yo quisiera también estar y vivir esa experiencia con los niños (Teresa).

Isabel, por su parte, mencionó que la generación de lazos que estableció con sus estudiantes una de las profesoras de la escuela en la que estudió logró potenciar su desempeño y marcó su manera de enseñar y ser en el aula multicultural:

Eso [la actitud de mi profesora] provocaba que fuésemos un curso súper sólido, súper potente porque [mi profesora] lograba establecer lazos más allá del desarrollo del contenido...; y sí, siento que ella marcó mi forma de educar; tal vez, mi forma de ser en el aula. Siento que igual... de hecho, a veces siento... me advierto...[ahora] enseñando contenido como lo aprendí en ese entonces (Isabel).

Creer en la capacidad de los estudiantes

La experiencia de las profesoras en su infancia y adolescencia en contextos territoriales caracterizados por la pobreza socioeconómica, similares a los de los escolares migrantes de las escuelas en las que ellas trabajan, las llevó a la convicción de que ellos pueden estudiar a pesar de las duras condiciones socioeconómicas en las que viven. Al respecto, María relató cómo a pesar de crecer en un barrio con características similares a las de sus estudiantes, donde realizaba actividades sociales y formativas para niños, ella pudo aprender y salir adelante, y que esto mismo la había hecho creer que sus estudiantes pueden hacerlo también. La profesora destacó la manera en la que ha incorporado estos aprendizajes a su práctica en la escuela multicultural:

La “escuela de barrio” [experiencia de barrio] yo la traigo al contexto escuela [donde trabaja] porque en la escuela también... aquí... hay un

montón de problemas [ríe] que se viven afuera, que uno los conoce... Yo viví toda mi vida, antes de irme con mi hija y mi pareja, en una población donde veo lo mismo que se ve acá [en esta escuela]... entonces vengo como del mismo contexto [Ahí] trabajé por ejemplo, enseñando en colonias [urbanas], en la iglesia... éramos los mismos *cabros* amigos con los mismos ideales, con las mismas predicciones... Es como pensar que si yo pude [salir adelante], muchos pueden... ellos [los estudiantes migrantes] pueden... Yo de ahí [de esa “escuela de barrio”] aprendí a ver que había cosas que no correspondía hacer y que se debiesen trabajar; por ejemplo, aprendí a estudiar... Yo creo que esa es la “escuela de barrio” en la que uno aprende y se potencia, muchas veces; yo creo que eso yo lo traigo a la práctica de la escuela (María).

Así mismo, en el escenario de privación socioeconómica en el que vivió, Catalina valoró los esfuerzos que realizó su madre para que ella pudiera tener estudios universitarios; interpreta su propio logro como una posibilidad de que sus estudiantes también pueden alcanzarlo:

Mi realidad personal me decía que yo no iba a poder [estudiar en la universidad]; vivíamos muy pobremente ahí [en un pueblo minero de Lota]; sola con mi mamá... éramos humildes... Imagínate, mi mamá peleando sola conmigo para que yo pudiera estudiar...; yo encuentro que si yo pude [estudiar] los chiquillos [los estudiantes migrantes] *demás* que pueden... Mi mamá trabajaba, trataba de hacer las cosas lo mejor que podía... yo estudié en un liceo técnico, por lo mismo...; era lo que ella me iba a poder entregar, y de ahí yo veía... Después mi mamá me dijo: “yo te voy a apoyar, yo te voy a cuidar, yo te voy a dar todo lo que pueda, pero tú vas a tener que jugártela” (Catalina).

Actuar con flexibilidad pedagógico-didáctica

La experiencia en el barrio donde crecieron y en las escuelas en las que estudiaron ayudó a las profesoras a ser flexibles en el ámbito didáctico-pedagógico; a intuir lo que sucede en el escenario del aula y realizar cambios *in situ* por medio de actividades e iniciativas para abordar las necesidades de los estudiantes migrantes y resolver problemáticas al respecto. En este sentido, María subrayó el aporte de la “escuela de barrio” de la población en la que vivió para la creación y realización de esas actividades, aunado a los esfuerzos por ajustarse a la estructura de clase que, de acuerdo con el currículo, debe cumplir:

No sé de dónde saqué la flexibilidad... yo creo que puede ser la “escuela de barrio” que uno trae de repente atrás...; pasa que [los niños migrantes] salieron de un lugar y llegaron a otro donde no entienden nada del contexto, porque la escolarización aquí es súper distinta a como es en su país...; o me ven adelante o ven a cualquier profe adelante y movemos la boca y no entienden nada. Entonces, claramente van a tender como niños a generar distracción, se van a poner a jugar, se van a retraer más...; para eso yo trato de organizarme y dentro de la marcha [de la clase], de repente... hay cosas que tú sabes en la sala que no están resultando y no las tenías planificadas, y yo [pienso]: “ya, ¿y si lo hacemos de esta otra forma?”, o también acepto aportes o sugerencias de los demás chiquillos... Por ejemplo, si todo el resto tiene que copiar, pucha que el [estudiante migrante] en este caso, resuma hablando o ilustre, haga un cómic de lo que entendió...; trato de hacer trabajo práctico, lúdico, líneas de tiempo, mapas... Entonces, mis planificaciones están relacionadas con el currículo y están esquematizadas y está todo, lo que pasa es que yo tengo flexibilidad en las actividades que realizo (María).

Por su parte, Teresa relató cómo su propia experiencia escolar en una escuela con una estructura tradicional de clase y estudiantes de características similares a las de la escuela en la que trabaja actualmente, influyó en ella para actuar pedagógicamente de manera menos tradicional; la llevó a realizar actividades y proponer iniciativas que implicaban mayor libertad para los estudiantes en la clase:

Acá [en la escuela] hay el tipo de alumno... este alumno que nadie confía en él muchas veces, que de verdad tiene una familia que a lo mejor le gustaría más que trabajara que estudiara..., y en el colegio donde estudié, claro, había también de ese tipo de alumno..., y había un método muy, muy estructurado, eh... donde claramente el profesor es como el líder de opinión, lo decide todo, eh... una estructura, muy, sin flexibilidad, una clase, eh... esos fueron mis primeros años; por tanto, yo siento que soy el perfil contrario a ese con el que a mí me formaron... Yo mantengo ciertas estructuras, o sea, no se me va tampoco la clase, y trato siempre de estar volviendo a eso, [pero] les doy libertades de acción, de juntarse como ellos quieren...; proponer cosas diversas, cambiar el espacio, hacer clases en el patio, de repente, clases más libres, más alegres incluso (Teresa).

Prácticas pedagógicas performáticas

Como hemos dicho, las prácticas pedagógicas tienen un carácter performático (Austin, 1982; Varela *et al.*, 2011), ya que involucran componentes corporales y expresivos de las profesoras a través de sus gestos, actitudes y comportamientos; así como palabras que, al ser enunciadas, “hacen” algo en el contexto (Austin, 1982), abren espacios de reconocimiento y validación de los estudiantes migrantes, y desarrollan relaciones entre todos los alumnos. Estas prácticas dan cuenta de la intuición de las profesoras al desenvolverse en el escenario pedagógico-didáctico y de un enriquecimiento de las relaciones entre estudiantes, y entre éstos y las profesoras.

De acuerdo con lo dicho, se plantean tres tipos de prácticas performáticas desarrolladas por las docentes en las que se desplegaron los aspectos identitarios mencionados. Las prácticas han sido denominadas como: invitaciones; juegos y humor; y manifiestos.

Invitaciones

En este tipo de prácticas, al utilizar ciertas palabras y expresiones corporales las docentes generan atmósferas que incentivan su cercanía hacia los estudiantes y entre ellos, además de abrir un espacio para conocer a los estudiantes migrantes al invitarlos a pasar a la parte delantera de la sala, en el sector de la pizarra, a interactuar con el resto de sus compañeros; esto con el fin de que se atrevan a ser, hacer y probar. Estas “invitaciones” permiten legitimar a los estudiantes “invitados” y propician la colaboración y acercamiento entre culturas diversas.

Así, en una clase se observó cómo la profesora Teresa invitó a pasar a su lado, con gestos de afecto y entusiasmo, a un estudiante migrante que se reintegraba al curso después de haber repetido curso y retirado del liceo. La profesora expresó su alegría por su reincorporación y utilizó el sentido del humor para dialogar con él; dio a entender que todos estaban contentos de que él hubiera regresado y mencionó que era un ejemplo de cambio personal positivo. Entonces, se generó una conversación entre todos, incluido el estudiante, sobre su país de origen, sus intereses y gustos, metas y costumbres. En su relato, Teresa mencionó el “Plan de acogida al alumno extranjero” que existe en el liceo, y resaltó cómo lo que había hecho ella de manera intuitiva en la sala, estaba alineado con el propósito establecido en el plan:

El colegio tiene un proyecto piloto... es un plan de acogida al alumno extranjero que... consiste en que siempre que llega un niño nuevo, y que es extranjero, tiene que ser acogido por diversas personas, desde el inicio y cuando ya ingresa a la sala. Nosotros los profes estamos llamados a

que... eh... de alguna forma, lo insertemos en este curso... me parece que es correcto... invitar a los otros también a observar a este sujeto [estudiante] que viene ingresando, y un poco se condice [con cuerda] con lo que yo quiero trabajar con los alumnos extranjeros; sentarse a mirar, observar al otro, sin prejuicio, sin nada, observarlo, tratar de entenderlo... Hay un acercamiento, eh... primero que todo hablar desde el ser, ¿cierto?... como: quién eres, de dónde vienes, rescatar un poco esa raíz, creo que eso nos va acercando culturalmente también... Yo siento que a mis alumnos les gusta esta... esta conversación que pareciera más superficial, pero que va rescatando lo que ellos son finalmente (Teresa).

Por su parte, en una ocasión Catalina “invitó” y animó a una estudiante migrante que se acercaba constantemente a conversarle de su país de origen, a que la ayudara en una clase relatando las experiencias que había vivido allá y durante su migración a Chile. Catalina mencionó la escucha atenta y la participación activa que recibió la estudiante de sus compañeros:

Un día le dije: “¿por qué no me ayudas?... cuéntame tú cuál es la experiencia que tú tienes de tu familia, de cómo fue llegar aquí, de por qué te viniste, qué es lo que pasa allá, pero visto desde tu punto de vista...”. No fue nada así como pensado, premeditado y nunca pensé tampoco que iba a salir tan bien... una hora y media, el curso totalmente escuchándola, hora y media de clases... Yo creo que también es importante que nuestros niños sepan que los otros son niños igual que ellos, que tienen además un peso súper grande que es de venir de otro lugar y adaptarse... cuando cuentan su experiencia de vida, de cómo ellos vivieron esos lugares... yo creo que los niños los ven de otra manera (Catalina).

Quiebres: juegos y humor

En estas prácticas las profesoras actuaron lúdicamente, con sentido del humor; así gene-

raron cercanía emocional con los estudiantes y despertaron su interés, concentración y participación. Teresa, por ejemplo, explicó que alguna vez, al llegar al salón de clase, actuó de manera distinta a la tradicional, por lo que esto constituía un “quiebre” en relación con la secuencia y tipo de actividades que comúnmente desarrollaba en el aula:

[Uso] la incorporación del juego para lograr el aprendizaje, y el “quiebre” tiene que ver con eso... cuando uno llega en otra *parada* con una cosa distinta, eso ya es un quiebre, y ellos se disponen a aprender... Yo siento que el juego, eh... ayuda mucho a esto; el juego, la capacidad de jugar... de decir: “yo también soy parte de ustedes” (Teresa).

María, en tanto, relató que, para que el trabajo en clases motivara a los estudiantes, utilizó distintos tipos de voz para conversar con ellos o contarles una historia, lo que generó un acercamiento emocional con ellos:

Trato de que sea entretenido [el trabajo en clases]... hasta la voz que uno le pone cuando conversa, cuando cuenta una historia, es totalmente distinta a la que puede ser una voz plana... Creo que eso va en mi variación de la voz, en la estrategia que uno utilice; yo creo que eso podría ser lo que me identifica: a veces mi voz puede sonar súper ruda, súper pesada, pero de repente igual trato de *estirar un poco el elástico* de... de complementarme más que nada con ellos y me es grato (María).

Manifiestos

En estas prácticas, las profesoras mostraron su posicionamiento ético-pedagógico al presentarse “de cierta manera” frente a los estudiantes para que ellos y ellas reconocieran lo que a las docentes les interesaba que ocurriera en el aula en cuanto a las interacciones entre culturas diferentes. Teresa, por ejemplo, relató cómo a partir de lo que les dijo a los

estudiantes se generó un espacio de diálogo en el que se plantearon opiniones y preguntas relacionadas con actos de discriminación ocurridos en el liceo:

Hay algo que yo hago al principio de año, a veces, que es como *rayar la cancha*, eh... y me doy a conocer quién soy yo y las cosas que me gustan y las cosas con las que soy muy crítica y en esa primera conversación yo me planteo como una profesora que no le gusta la discriminación; que le gusta valorar las opiniones de todos; que espera que sus alumnos se escuchen entre ellos; que me da mucha pena cuando la gente es intolerante... “Ay, profe, pero ¿por qué no?” [me dicen], “porque no”, les digo yo, “porque... empaticemos”; entonces ahí armo como un tema, una conversación inicial... No sé, no dejo pasar nada por alto, entonces los niños reconocen eso, como que no me pasan desapercibidas las cosas (Teresa).

Estos resultados dan cuenta de cómo en contextos escolares multiculturales, en los que se otorga cierta autonomía pedagógica a los profesores, las identidades docentes —construidas en experiencias biográficas significativas— se reflejan en actitudes y comportamientos que se despliegan en prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad, donde las relaciones entre estudiantes, y entre éstos y los profesores, ejercen un rol fundamental.

CONCLUSIONES

Dado el escaso y/o ineficiente apoyo pedagógico de parte del Estado en escuelas multiculturales caracterizadas por condiciones de pobreza socioeconómica, situaciones de discriminación y exclusión hacia los migrantes, a lo que se añaden las tensiones frente a los resultados en pruebas estandarizadas, las comunidades escolares tratan de utilizar estrategias pedagógicas para desarrollar la interculturalidad y resolver problemáticas que se generan en la complejidad multicultural; para lograrlo

otorgan, en primer lugar, cierta autonomía pedagógica a sus profesores (Moliner y Moliner, 2013; Moliner *et al.*, 2016; Sales, 2010, 2012).

En estos contextos, los datos muestran que ciertas actitudes y comportamientos de las profesoras se desplegaron en prácticas pedagógicas performáticas (Austin, 1982; Varela *et al.*, 2011) que promueven la interculturalidad en el aula; estas prácticas abren oportunidades para el reconocimiento de los estudiantes migrantes (Jordán, 2007), así como para el desarrollo de relaciones entre los estudiantes de culturas diferentes (MacKeldy, 2012; 2015). De igual modo, conocer a los estudiantes migrantes y relacionarse cercanamente con ellos; creer que pueden salir adelante en sus estudios (Henríquez *et al.*, 2012; Hue y Kennedy, 2012; Jordán, 2007; Morales *et al.*, 2017; Leiva, 2010; Sanhueza *et al.*, 2021); y la flexibilidad pedagógico-didáctica en el aula (Fernández-Larragueta *et al.*, 2017; Sanhueza *et al.*, 2021) dan cuenta de la significatividad que tienen las docentes y de las relaciones empáticas que propician entre ellas y los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados muestran que dichas actitudes y comportamientos refieren a experiencias biográficas (Jokikokko, 2009; Jokikokko y Uitto, 2017) vividas en sus entornos familiares, escolares y territoriales, caracterizados por la pobreza socioeconómica y, en algunos casos, incluso, por la vulnerabilidad social.

En las prácticas pedagógicas performáticas (Austin, 1982; Varela *et al.*, 2011) las profesoras “quiebran” la estructura tradicional de la clase, se guían por su intuición pedagógica para crear estrategias y actividades caracterizadas por el sentido del humor, el ludismo y aspectos escenográficos que enriquecen las relaciones entre estudiantes, y entre ellos y las docentes, además de favorecer la empatía hacia los estudiantes migrantes.

Dentro de los principales aportes del estudio está una cierta visión de la identidad docente vinculada con prácticas de aula que ofrecen una comprensión sistémica para la

investigación de ambos ejes de estudio, a partir de la idea de que el posicionamiento identitario de un docente se sitúa en la experiencia que vive en el aula.

En el contexto de la formación docente en y para la diversidad, resulta pertinente relevar la necesidad de profundizar en torno al desarrollo de la dimensión actitudinal y escenográfica del trabajo del profesorado en aula, debido al impacto que esto puede llegar a tener en el proceso de aprendizaje; en este sentido, la capacidad performática de las prácticas se plantea como un recurso pedagógico para fomentar la interculturalidad. Implica también

subrayar la necesidad de una formación docente que potencie y nutra la sensibilidad profesional del docente, de manera que constituya la base del desarrollo de una perspectiva ético-pedagógica para educar en escenarios de diversidad.

Finalmente, es importante sugerir la relevancia de investigar acerca del impacto que tiene la dimensión de género en los procesos identitarios de los profesores que trabajan en contextos de diversidad, particularmente en el actual escenario nacional, en el cual el incremento de estudiantes migrantes permea las experiencias de toda la comunidad escolar.

REFERENCIAS

- AGUADO, Teresa (2004), "Investigación en educación intercultural", *Educatio Siglo XXI*, vol. 22, pp. 39-57.
- ALVITES, Lucía y Ricardo Jiménez (2011), "Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuelas de Santiago de Chile", *Synergies Chili*, núm. 7, pp. 121-136.
- ARANDA, Virginia (2011), "Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 37, núm. 2, pp. 301-314.
- ASSAEL, Jenny y Andrea Valdivia (2018), *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- AUSTIN, John Langshaw (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- ÁVALOS, Beatrice (2013), *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- ÁVALOS, Beatrice y Carmen Sotomayor (2012), "Cómo ven su identidad los docentes chilenos", *Perspectiva Educacional*, vol. 51, núm. 1, pp. 77-95.
- ÁVALOS, Beatrice, Paula Cavada, Marcela Pardo y Carmen Sotomayor (2010), "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 36, núm. 1, pp. 235-263.
- BAJTIN, Mijail (1999), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BEHERAN, Mariana (2012), "Tratamientos a la población inmigrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires", *Ánfora*, vol. 19, núm. 32, pp. 49-68.
- BEIJAARD, Douwe, Pauline Meijer y Nico Verloop (2004), "Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity", *Teacher and Teacher Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 107-128.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (2011), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BOLÍVAR, Antonio (2007), "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional", *Estudios sobre Educación*, vol. 12, núm. 12, pp. 13-30.
- BOLÍVAR, Antonio (2013), "La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 60-86.
- BOLÍVAR, Antonio, Manuel Fernández Cruz y Enriqueta Molina Ruiz (2005a), "Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial", *Forum Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-26.
- BOLÍVAR, Antonio, María Jesús Gallego, María José León y Purificación Pérez (2005b), "Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13, pp. 1-51.
- CASTILLO, Dante, Eduardo Santa Cruz y Alejandro Vega (2018), "Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas", *Calidad en la Educación*, núm. 49, pp. 18-49.
- Centro Nacional de Estudios Migratorios (CENEM)-Universidad de Talca (2018), "Inmigración y discriminación en Chile", en: http://www.cenem.utalca.cl/docs/publicaciones/informe_discriminacion_inmigrantes.pdf (consulta: 17 de junio de 2019).

- CERÓN, Leidy, Marly Pérez Alvarado y Rolando Poblete (2017), "Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 2, pp. 233-246.
- COLDRON, John y Robin Smith (1999), "Active Location in Teachers' Construction of their Professional Identities", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, núm. 6, pp. 711-726.
- CONNELLY, F. Michael y D. Jean Clandinin (1990), "Stories of Experience and Narrative Inquiry", *American Educational Researcher*, vol. 19, núm. 5, pp. 2-14.
- DENZIN, Norman (1970), *Sociological Methods. A sourcebook*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- DIEZ, María Laura (2004), "Reflexiones en torno a la interculturalidad", *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, pp. 191-213.
- DUBAR, Claude (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Ediciones Belaterra.
- EGAÑA, María Loreto (2000), *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- FERNÁNDEZ-Larragueta, Susana, Juan Fernández-Sierra y Monia Rodorigo (2017), "Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 35, núm. 2, pp. 483-498.
- Fundación Superación de la Pobreza (FUSUPO) (2016), *Estudio educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica*, Santiago de Chile, FUSUPO.
- GARRETA-Bochaca, Jordi, Mónica Macià-Bordalba y Nuria Llevot Calvet (2020), "La educación intercultural en Cataluña (España): evolución de los discursos y las prácticas (2000-2016)" / "Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016)", *Estudios sobre Educación*, vol. 38, núm. 38, pp. 191-215.
- GEIJSEL, Femke, Peter Slegers, Reinoud Stoel y Meta Kruger (2009), "The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools", *The Elementary School Journal*, vol. 109, núm. 4, pp. 406-427.
- Gobierno de Chile (1993, 28 de septiembre), Ley N° 19.253, establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile.
- Gobierno de Chile (2009, 14 de septiembre), Ley N° 20.370, fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile.
- Gobierno de Chile-Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2017), "Censo Inmigración Internacional", en: <https://www.censo2017.cl/inmigracion/> (consulta: 28 de agosto de 2018).
- Gobierno de Chile-Instituto Nacional de Estadísticas (INE)/Departamento de Extranjería y Migración (DEM) (2020), "Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019, informe técnico", en: https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%A1.pdf?sfvrsn=5b145256_6 (consulta: 1 de febrero de 2021).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2018), *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- HUE, Ming-Tak y Karry J. Kennedy (2012), "Creation of Culturally Responsive Classrooms: Teachers' conceptualization of a new rationale for cultural responsiveness and management of diversity in Hong Kong secondary schools", *Intercultural Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 119-132.
- INFANTE, Marta (2010), "Desafíos a la formación docente: inclusión educativa", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 36, núm. 1, pp. 287-297.
- INFANTE, Marta y Claudia Matus (2009), "Policies and Practices of Diversity: Reimagining possibilities for new discourses", *Disability & Society*, vol. 24, núm. 4, pp. 437-445.
- JIMÉNEZ, Felipe, María Magdalena Aguilera-Valdivia, René Valdés-Morales y María Teresa Hernández Yáñez (2017), "Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno", *Psicoperspectivas*, vol. 16, núm. 1, pp. 105-116.
- JOKIKOKKO, Katri (2009), "El papel de otras personas importantes en el aprendizaje intercultural de los docentes", *Revista de Investigación en Educación Internacional*, vol. 8, núm. 2, pp. 142-163.
- JOKIKOKKO, Katri y Minna Uitto (2017), "The Significance of Emotions in Finnish Teachers' Stories about their Intercultural Learning", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 25, núm. 1, pp. 15-29.
- JORDÁN, José Antonio (2007), "Formación intercultural del profesorado de secundaria", *Estudios sobre Educación*, núm. 12, pp. 59-80.

- LEIVA, Juan José (2010), "Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas", *Cultura y Educación*, vol. 22, núm. 1, pp. 67-84.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2001), "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana", Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón/Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Documento de trabajo, en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes.pdf> (consulta: 20 de agosto de 2019).
- MACKELEDY, Anja María (2012), "La co-razón, un ingrediente anarco-solidario indispensable para moverse en el 'inter' de la educación intercultural", *Revista Pedagógica*, vol. 14, núm. 28, pp. 207-230.
- MACKELEDY, Anja María (2015), "Diseñar actos pedagógicos exitosos con adolescentes escolarizados(as) a partir de la incertidumbre: una aplicación de la pedagogía performativa intercultural en una secundaria en Medellín, Colombia", *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-13.
- MARTÍNEZ, Paulina, Carme Armengol Asparó y José Luis Muñoz Moreno (2019), "Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 18, núm. 36, pp. 55-74.
- MILES, Matthew B., Michael Huberman y Johnny Saldaña (2014), *Qualitative Data Analysis. A methods sourcebook*, Londres, Sage.
- MILICIC, Neva, Ricardo Rosas, Judith Scharager, María Rosa García y Carolina Godoy (2008), "Diseño, construcción y evaluación de una pauta de observación de videos para evaluar calidad del desempeño docente", *Psykhé (Santiago)*, vol. 17, núm. 2, pp. 79-90.
- MOLINER, Lidón y Odet Moliner García (2013), "The Role of Teachers' Shared Values and Objectives in Promoting Intercultural and Inclusive School Cultures: A case study", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 26, núm. 10, pp. 1373-1386.
- MOLINER, Odet, Auxiliadora Sales-Ciges y Paula Escobedo-Peiro (2016), "Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva", *Estudios sobre Educación*, vol. 30, pp. 51-70.
- MORALES, Karla, Susan Sanhueza Henríquez, Miguel Friz Carrillo y Paula Riquelme Bravo (2017), "The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving an Immigrant Population in Schools", *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol. 6, núm. 1, pp. 71-77.
- PAVEZ Soto, Iskra (2012), "Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile", *Si Somos Americanos*, vol. 12, núm. 1, pp. 75-99.
- PAVEZ Soto, Iskra (2013), "Los significados de 'ser niña y niño migrante': conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile", *Polis (Santiago)*, vol. 12, núm. 35, pp. 183-210.
- PAVEZ Soto, Iskra y Caterine Galaz Valderrama (2018), "Hijas e hijos de migrantes en Chile: derechos desde una perspectiva de inclusión social", *Diálogo Andino*, núm. 57, pp. 73-86.
- POBLETE, Rolando (2018), "El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp. 51-65.
- RIEDEMANN, Andrea y Carolina Stefoni (2015), "Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena", *Polis (Santiago)*, vol. 14, núm. 42, pp. 191-216.
- RIEDEMANN, Andrea, Carolina Stefoni, Fernanda Stang y Javier Corvalán (2020), "Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile", *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas*, núm. 64, pp. 337-359.
- SALES, Auxiliadora (2010), "La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 1, pp. 65-82.
- SALES, Auxiliadora (2012), "La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción", *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1, pp. 113-132.
- SÁNCHEZ, Alejandra, Leandro Navas y Pablo Holgado (2013), "Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 39, núm. 1, pp. 239-251.
- SANHUEZA Henríquez, Susan, Fraño Paukner No-gués, Víctor San Martín y Miguel Fritz Carrillo (2012), "Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa", *Revista Folios*, núm. 36, 131-151.
- SANHUEZA Henríquez, Susan, María Cristina Cardona, Valeria Herrera, María Jesús Berlanga y Miguel Carrillo (2021), "Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural", *Interciencia*, vol. 46, núm. 6, pp. 256-264.
- SILVERMAN, David (ed.) (2016), *Qualitative Research*, Londres, Sage.
- SISTO, Vicente y Carla Fardella (2011), "Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile", *REU, Sorocaba, SP*, vol. 37, núm. 1, pp. 123-141.
- SISTO, Vicente, Carmen Montecinos y Luis Ahumada Figueroa (2013), "Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las políticas de

- evaluación e incentivo al desempeño en Chile”, *Universitas Psychologica*, vol. 12, núm. 1, pp.173-184.
- STEFONI, Carolina, Elaine Acosta, Marcia Gaymer y Francisca Casas-Cordero (2008), *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado (UAH)/ Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- STEFONI, Carolina, Fernanda Stang y Andrea Riedemann (2016), “Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis”, *Estudios Internacionales (Santiago)*, vol. 48, núm. 185, pp. 153-182.
- STRONGE, James (1997), *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*, Londres, Corwin Press.
- TIJOUX, María Emilia (2013), “Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo”, *Polis (Santiago)*, vol. 12, núm. 35, pp. 287-307.
- VAILLANT, Denise (2010), “La identidad docente. La importancia del profesorado”, *Revista Investigaciones en Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 15-39.
- VARELA, Francisco, Evan Thompson y Eleanor Rosch (2011), *De cuerpo presente*, Barcelona, Gedisa.
- VIAÑA, Jorge, Luis Tapia y Catherine Walsh (2010), “Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica”, Convenio Andrés Bello (CAB)/ Instituto Internacional de Integración, en: <https://es.slideshare.net/tiagovarges/construyendo-la-interculturalidad-crtica> (consulta: 20 de agosto de 2022).