



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
México

Jiménez, Felipe; Fardella, Carla

DIVERSIDAD Y ROL DE LA ESCUELA. Discursos del profesorado: en contextos educativos multiculturales en clave migratoria

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 65, abril-junio, 2015, pp. 419-441

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DIVERSIDAD Y ROL DE LA ESCUELA

Discursos del profesorado

*en contextos educativos multiculturales en clave migratoria**

FELIPE JIMÉNEZ / CARLA FARDELLA

Resumen:

A partir de los cambios socioculturales que han tenido lugar en Chile en los últimos diez años, ha aumentado significativamente la presencia de alumnado inmigrante en las escuelas. Si bien la preocupación académica por la educación multicultural ha crecido sensiblemente, se ha privilegiado una mirada sobre la escolarización del alumnado perteneciente a culturas/minorías indígenas. Desde una perspectiva cualitativa y etnográfica de investigación, este trabajo presenta resultados que permiten conocer cómo el profesorado de escuelas con alta presencia de alumnado inmigrante valora la diversidad en las aulas y conceptualiza el rol de la escuela en este tipo de contextos. Las diferentes valoraciones y roles investigados plantean desafíos para la formación inicial del profesorado que consideren una mirada más crítica y global de la educación multicultural en Chile.

Abstract:

Because of the sociocultural changes that have occurred in Chile during the past ten years, schools have seen a significant increase in the presence of immigrant students. Although academic concern for multicultural education has risen noticeably, attention has been focused on students from indigenous minorities/cultures. From the perspective of qualitative and ethnographic research, this article presents results that show how teachers at schools with a high presence of immigrant students value diversity in the classroom and conceptualize the role of schools in this type of contexts. The evaluations and roles under study present challenges for the initial training of teachers in considering a more critical and global view of multicultural education in Chile.

Palabras clave: educación multicultural, diferencias culturales, profesores, discursos, etnografía, antropología de la educación, Chile.

Keywords: multicultural education, cultural differences, teachers, discourse, ethnography, anthropology of education, Chile.

Felipe Jiménez y Carla Fardella son docentes e investigadores postdoctorales de la Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Avenida El Bosque 1290, Viña del Mar, Chile. CE: felipe.jimenez@ucv.cl / fardellacarla@hotmail.com

* La presente investigación ha sido financiada parcialmente por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), FONDECYT/Postdoctorado N° 3140247 y por la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Introducción

En el marco del aumento significativo de los flujos migratorios hacia Chile, la presencia de alumnado inmigrante en el sistema educativo está dejando de ser un hecho anecdótico para convertirse en un fenómeno de carácter estructural. Según las proyecciones oficiales, para el año académico 2014, son cerca de 45 mil los alumnos inmigrantes en primaria y secundaria.¹ Más allá de las razones que explican este cambio en la composición demográfica del alumnado –situación que escapa a las pretensiones de este trabajo– es necesario conocer cómo las escuelas están enfrentando la llegada de alumnado inmigrante y con qué enfoques o lineamientos están abordando los desafíos que esto supone para los procesos educativos.

En Chile, la investigación en torno a la gestión de la diversidad ha privilegiado el estudio desde la óptica de la inclusión y de la educación intercultural en clave indigenista (Montecinos, 2004), una perspectiva migratoria que permanece como un terreno más bien inexplorado. A su vez, la falta de un conocimiento sistemático de lo que está ocurriendo en estas escuelas impide tener una panorámica nítida de las formas y modelos predominantes que están siendo utilizados por el profesorado para gestionar y organizar las experiencias educativas en contextos con una creciente diversificación de la composición del alumnado.

Para avanzar en la comprensión de la forma en que se están llevando a cabo los procesos de escolarización en dichos contextos, resulta útil conocer qué tipo de valoraciones realiza el profesorado en torno a la incorporación de alumnado inmigrante, cuál es el rol que éste atribuye a la escuela en este contexto, así como cuáles son los desafíos que el fenómeno demanda para el quehacer docente, incluyendo las necesidades formativas para promover enfoques globales de educación multicultural en los planteles.

La educación multicultural

Tradicionalmente, y en ocasiones de manera reduccionista, la educación multicultural ha sido entendida como la que tiene lugar en contextos en los que existe una importante diversidad de culturas, expresadas predominantemente por el origen o la pertenencia étnica de sus participantes. De acuerdo con Giménez (2003, 2009) esta perspectiva corresponde a una descripción fáctica de la educación multicultural, donde el énfasis está puesto en la coexistencia en un mismo espacio y lugar –en este caso la escuela– de alumnado proveniente de diferentes culturas y/o países.

Sin embargo, y tal como ha sido discutido por Díaz de Rada (2010), Essomba (2006), Lalueza (2012) y Williamson (2011) entre otros, dicha aproximación no permite captar la complejidad inherente a estos escenarios educativos. De acuerdo con estas perspectivas emergen variantes que se desmarcan de conceptualizaciones descriptivas y aritméticas de la multiculturalidad como suma de culturas, que constituyen la diversidad como un conjunto de unidades aisladas diferentes. Según Díaz de Rada (2010), la cultura no es un atributo grupal y no existe con independencia de su contexto. Para el autor “cultura” implica necesariamente diversidad, siendo las interacciones el elemento constitutivo de lo multicultural. De esta manera, se complejiza esta perspectiva, donde Williamson (2011) llama a poner el acento en las relaciones entre las diversidades, privilegiando aspectos ideológicos y de poder como base de las interacciones que tienen lugar en los escenarios multiculturales en las escuelas.

En diálogo con esto último, Giménez propone enfatizar en la dimensión normativa de la educación multicultural (2003, 2009), es decir un acercamiento que ponga el acento, no en la descripción, sino en las propuestas ideológicas y axiológicas de cómo debiese ser dicha realidad en este tipo de escuelas. Es dentro de esta órbita normativa donde es posible encontrar diversas taxonomías y tipologías de formas de atención a la diversidad y, de manera más específica, modelos de educación multicultural practicados por el profesorado para gestionar y organizar la diversidad cultural al interior de los planteles.

Modelos de educación multicultural

En la actualidad existen diversos modelos para caracterizar las formas en que la diversidad ha sido gestionada por el profesorado (Dietz, 2012), para este trabajo hemos elegido los de Jenks, Lee y Kanpol (2001) y el de Sleeter y Grant (2009) como marco para estudiar y valorar los discursos del profesorado en torno a gestión de la diversidad cultural.

El modelo de Jenks, Lee y Kanpol (2001) ofrece organizar las variadas formas de gestionar la diversidad cultural en la escuela en tres tipos de educación multicultural: conservadora, liberal y crítica.

La primera, tiene como eje el valor de la asimilación, en tanto la diversidad es vista como una amenaza para el éxito escolar del alumnado y, por el contrario, la homogeneidad como la garantía de igualdad de oportunidades y el éxito para todos los estudiantes. La educación multicultural

conservadora promueve, en consecuencia, experiencias educativas que privilegian la inhibición de las diferencias culturales y la imposición, como contraparte, de los referentes de la cultura dominante.

A diferencia de este primer modelo, la educación multicultural de carácter liberal tiene como eje el valor de la libertad individual y percibe la diversidad como normalidad y, por lo tanto, es aceptada y celebrada al interior de las escuelas. Como uno de sus principales ámbitos de acción, se define el fortalecimiento de las relaciones humanas, ofreciendo experiencias educativas que promuevan la diversidad a través de valores como el respeto, la tolerancia, la no discriminación y la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, la educación multicultural crítica considera que el trabajo de las escuelas y el profesorado forman parte de un contexto sociopolítico mayor, cuya función no puede restringirse únicamente a aceptar la diversidad, sino que debe comprometerse activamente en un proceso de reivindicación y transformación social de la diversidad cultural. Por lo tanto ubica la lucha contra las desigualdades en la escuela como el núcleo de su acción, promoviendo a través de sus experiencias educativas el desarrollo en el alumnado activo socialmente.

De acuerdo con lo revisado, los modelos planteados por Jenks, Lee y Kanpol (2001) no solo descansan sobre una determinada –y opuesta– forma de entender la diversidad, sino que al mismo tiempo vehiculizan diferentes acciones y funciones sociales tanto para la escuela en general como para el profesorado en particular. El modelo de Sleeter y Grant (2009) comparten la idea de continuo conservador-crítico, ubicando los diferentes enfoques dentro de ese espectro, sin embargo ofrece una mirada mucho más fina a la hora de identificar, diferenciar y valorar las formas en que las escuelas gestionan la diversidad cultural.

El primer enfoque, denominado por los autores *enseñando a los excepcional y culturalmente diferentes* plantea que, para enfrentar exitosamente la diversidad cultural en las aulas, la escuela debe realizar determinados “ajustes” a su modelo educativo tradicional que se traducen en la operación de un conjunto de medidas compensatorias que tienen dos finalidades: llenar las lagunas –de conocimientos, de habilidades, de valores y/o procedimientos– que presenta el alumnado culturalmente diverso al no pertenecer a la cultura dominante, y utilizar estas medidas compensatorias como un andamiaje o puente para acercar a este alumnado al currículum y

la cultura oficial de la escuela. Los dispositivos compensatorios no suponen únicamente “agregar algo que falta” sino que, eventualmente, “sacar algo que sobra”, lo cual deja en evidencia la lógica asimilacionista de este enfoque, así como su adscripción con los planteamientos de la educación multicultural conservadora. Para este enfoque, un rápido y exitoso proceso de asimilación nivela y habilita al alumnado culturalmente diferente para desarrollar, con las mismas oportunidades y posibilidades de éxito, la oferta educativa hegemónica de la escuela (Gorski, 2006, 2009).

El segundo enfoque denominado *relaciones humanas* establece que la diversidad cultural en la escuela es un tema que debe ser abordado por el profesorado con miras al mejoramiento de la convivencia y los climas de aula, en la medida que privilegia la promoción de interacciones sociales armónicas entre los actores educativos. Es un enfoque que visualiza la educación multicultural como una oportunidad para el desarrollo de competencias y habilidades tanto en el plano personal (autoconcepto, confianza), como en lo social (eliminación de prejuicios, modificación de estereotipos) que, en conjunto, se ponen al servicio de una mayor armonía al interior de las aulas (Montecinos, 2011). Este enfoque implica la superación parcial de la ecuación déficit-compensación y presenta una mayor sintonía con el modelo liberal de educación multicultural. Sin embargo, pese a su relativo avance sobre su antecesor, el enfoque de relaciones humanas continúa expresando, subyacentemente, una supremacía de la cultura hegemónica en cuanto al alumnado inmigrante, en la medida que, pese a los objetivos perseguidos, las experiencias educativas en la escuela permanecen mayoritariamente inalterables (Jiménez, 2012).

Estudios de grupo único es el tercer enfoque propuesto por Sleeter y Grant, y se centra en el trabajo de la escuela como un colectivo étnico-cultural, permitiendo visualizar y comprender a este grupo, su relación con la cultura hegemónica y con los contextos educativos en particular. En la medida que el foco de atención de la relación entre estos grupos minoritarios y los pertenecientes a la cultura dominante es sobre la base de las experiencias de discriminación, opresión y subordinación, los estudios de grupo único inauguran una primera modalidad de educación multicultural crítica (Jenks, Lee y Kanpol, 2001) que, superando los enfoques asimilacionistas y folkloristas, comienzan a conectar el rol de la escuela con los principios de la justicia social (Dover, 2009; Sleeter, 2013). Puesto que

las investigaciones de grupo único intentan promover la comprensión del alumnado, tanto desde un punto de vista histórico como contemporáneo de las condiciones de opresión, esto supone que la educación y la escuela debe ser un lugar desde el cual combatir las desigualdades sociales y las formas en que éstas se reproducen y actualizan al interior de los contextos educativos.

Educación multicultural es el cuarto enfoque y que se constituye en un segundo modelo de la crítica, que implica un paso adelante que el enfoque de grupo-único. Este avance radica en el hecho que el trabajo apela a una transformación global de los procesos educativos de la escuela en tanto institución, en el horizonte de reducir la discriminación hacia determinados alumnos y sus culturas de base, proveer oportunidades educativas de manera equitativa –no necesariamente igualitarias– y luchar por la justicia social de todos los grupos/colectivos presentes en la escuela (Montecinos y Ríos, 1999). Es un llamado a que los profesores reconozcan –como parte de su ejercicio profesional– enfrentar temas de poder y privilegio al interior del aula, de manera de alterar la hegemonía dominante de los contenidos, actividades y evaluaciones tradicionales y oficiales; es un llamado a enseñar sobre y en contra de la injusticia, asegurando de esta manera la equidad educativa para todo el alumnado (Grant y Sleeter, 2006)

Finalmente, encontramos el enfoque *educación que es multicultural y reconstruccionista social*, que es la variante más crítica, plantea la necesidad de que la escuela y el profesorado no solo vincule su función con el desarrollo de procesos educativos que orbiten dentro del perímetro escolar, sino que su trabajo sea un espacio de formación de estudiantes comprometidos activamente con el cambio social y, por tanto, con el hecho de fortalecer una ciudadanía activa y democráticamente participativa. Una perspectiva reconstruccionista posiciona la escuela como un espacio para criticar el orden existente y para estimular entre sus participantes la reflexión en torno a formas posibles de cambiar las estructuras sociales que promueven ciertas lógicas, relaciones y determinados principios éticos y axiológicos en materia de diversidad, diferencia y modelos sociopolíticos de gestión basados en la desigualdad, la discriminación y la opresión sociocultural.

Hasta el momento se han presentado dos taxonomías acerca de la educación multicultural, que a nuestro parecer permiten tener una aproximación panorámica de diferentes enfoques y conceptualizaciones de la educación multicultural.² Sin embargo, se hace necesario problematizar algunos ele-

mentos propios de este tipo de ejercicio de sistematización de enfoques (Muñoz Sedano, 1998).

Una primera consideración es establecer la necesidad de privilegiar un sentido “orientativo” de tales enfoques y tipologías, de manera que permitan una aproximación al campo de estudio con una matriz conceptual que favorezca la comprensión del fenómeno en análisis, más allá del contraste simple y directo de dichos modelos. Como hemos advertido en otro trabajo (Jiménez, 2013) y en consonancia con los planteamientos de Besalú y Vila (2007), gran parte de la investigación empírica en esta materia reconoce el predominio de modalidades híbridas de educación multicultural, reservando la existencia de enfoques “puros” para el ámbito teórico-conceptual. Este hallazgo refuerza la idea que lo realmente relevante no radica en jerarquizar los modelos sino en problematizar y comprender las tensiones que se producen cuando, empíricamente, éstos se presentan de forma simultánea.

Tomando en cuenta el ostensible desequilibrio que existe entre la proliferación de tipologías sobre educación multicultural y su investigación empírica (Dietz, 2012), una segunda consideración radica en el desafío pendiente de fortalecer las aproximaciones descriptivo-empírica en la ecuación entre multiculturalidad y escuela. Ahora bien, el fortalecimiento de la investigación no debiera centrarse preferentemente en la realización de estudios comparativos internacionales acerca de la eficacia de los sistemas educativos en la escolarización de alumnado inmigrante sino, más bien, en la reconstrucción de las condiciones que las escuelas ofrecen para ello (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2012). En esta línea, el presente trabajo contribuye a dicha reconstrucción a partir de una mirada comprensiva en torno a los discursos del profesorado sobre la gestión de la diversidad en contextos educativos con escolarización de alumnado inmigrante.

Marco metodológico

La adscripción paradigmática

Con el objeto de conocer cómo conceptualiza y valora la diversidad el profesorado, qué rol atribuyen a la escuela en contextos educativos multiculturales y establecer la relación que existe entre estos elementos discursivos y los modelos de educación multicultural, se ha utilizado una aproximación cualitativa de investigación (Flick, 2009) ya que lo que interesa es alcanzar grados de profundidad y comprensión de los datos

por sobre una mirada que privilegie el establecimiento de regularidades y tendencias subyacentes.

La cualidad ideográfica de los estudios etnográficos, esto es su orientación a la construcción del conocimiento en situaciones reales (Hymes, 1993), se constituye en una de las principales razones de selección de esta manera de investigar, en la medida que permite una aproximación rigurosa, respetuosa y reflexiva a la hora de indagar en los discursos que los profesores construyen en contextos de diversidad sociocultural, así como comprender su relación con los modelos de gestión de dicha diversidad en los contextos escolares. El sentido performativo de la investigación antropológica en educación (Shotter, 1989) se constituye en una segunda razón, en la medida que la virtud de realizar estudios etnográficos de carácter particularistas radica en su potencialidad para ofrecer nuevos datos y nuevas perspectivas que contribuyan a la mejora de la realidad educativa (Serra, 2004). Dicho en otras palabras, la intencionalidad etnográfica no pasa únicamente por retratar una realidad determinada sino, justamente, utilizar los datos producidos como plataformas de reflexión académica que decanten en propuestas de mejora para la realidad educativa.

Participantes y contexto de investigación

En este estudio hemos trabajado con nueve profesores de educación básica de dos escuelas municipales de Santiago Centro.³ De acuerdo con datos del Ministerio de Educación de Chile,⁴ una de ellas tiene uno de los mayores porcentajes de estudiantes inmigrantes del país (51%) y la otra, la mayor diversidad de nacionalidades de origen (11). Dentro de los participantes hay profesores de ambos sexos y hemos escogido algunos con una larga trayectoria profesional –más de quince años de servicio– así como profesores novatos –menos de cinco años–, lo que no solo da cuenta de diferencias respecto a la experiencia sino de la participación en distintos procesos formativos.

Cabe señalar que las escuelas donde se llevó a cabo esta investigación, se ubican en sectores marginados de los barrios de Santiago Centro, comuna donde se concentra más de 64% de la población inmigrante y donde han vivido en distintos momentos inmigrantes rurales, trabajadores y estudiantes precarios. A partir de los años noventa, con la apertura económica del país, crece la inmigración sudamericana y, con ello, estos barrios toman el carácter de propios de inmigrantes (Tijoux, 2013).

Diseño metodológico

Para la producción de datos hemos utilizado dos instrumentos complementarios: la observación participante y la entrevista en profundidad desde una perspectiva etnográfica (Jackson, 2001; Poveda, 2003). Para ambos casos se confeccionó un consentimiento informado donde los participantes explicitaron su participación voluntaria, al tiempo que se estipuló la confidencialidad y anonimato de la información obtenida. La primera fase del estudio consistió en la realización de acompañamientos de aula, registros que a partir de un primer análisis facilitaron la confección de los guiones de entrevistas, realizadas en la segunda fase.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó utilizando el enfoque de la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967; Pidgeon y Henwood, 1997) de manera de privilegiar una aproximación que permitiera un análisis y codificación de carácter emergente. Para la selección, organización, codificación y análisis de los datos nos hemos apoyado en el uso del *software* Atlas.ti (Muñoz, 2003), el que, en consonancia con el enfoque, es una herramienta que no solo facilita el trabajo de análisis sino que logra mayores niveles de profundidad analítica.

Para establecer nuestras primeras categorías construimos una unidad hermenéutica con el software Atlas.ti e incluimos tanto las transcripciones de las notas de campo como las de las entrevistas en profundidad. Posteriormente, se comenzó con una codificación abierta (Holton, 2010), de donde se seleccionaron 207 citas, que fueron agrupadas inicialmente en 69 códigos de primer nivel. Un proceso de validación inter-jueces realizado por los miembros del equipo de investigación nos permitió seleccionar aquellos códigos que, por densidad y consistencia interna, fuesen más “robustos” metodológicamente.⁵ Las categorías y códigos que presentamos a continuación forman parte de ese conjunto de datos que cumplieron con los criterios de rigor metodológico que establecimos previamente.

Resultados

Valoración de la diversidad

Un primer hallazgo de nuestra investigación corrobora la existencia de múltiples enfoques para atender y entender la diversidad cultural en la escuela. En segundo lugar, hemos podido observar que dentro de un mismo

discurso o relato construido por un profesor/a coexisten, de maneras más o menos armónicas, diferentes maneras de apreciar la diversidad.

Una primera modalidad de valoración de la diversidad encontrada es la **negación de la diversidad** que es una mirada que se caracteriza por invisibilizar las diferencias atribuidas al origen sociocultural o étnico y, por tanto, asumir que lo que hay es más bien un estado de homogeneidad, pese a la existencia y aumento sistemático de alumnado inmigrante a las aulas.

Ahora existe una clasificación de las escuelas, te estaba explicando *denante*, pero en términos genéricos ha sido una clasificación que podríamos llamar informal. Escuelas con niños vulnerables y escuelas con niños no vulnerables, escuelas donde van niños pobres y escuelas donde no van niños pobres porque vulnerable es como decíamos el eufemismo para referirse a los pobres. Entonces lo que yo sostengo es que trabajar en esta escuela con los niños de sectores económicos más *deprivados* es exactamente lo mismo que en cualquier otra ciudad de Chile o de cualquier otra comuna de la región metropolitana independiente de la nacionalidad porque en el caso nuestro, en el caso nuestro o en el caso de Chile, nuestros inmigrantes quiénes son: peruanos, colombianos, ecuatorianos mayoritariamente. Y cuál es la característica de ellos, que son todos sudamericanos, hablan español y provienen de estratos socioeconómicos muy similares a lo que es el chileno que es lo que recibimos en la escuela entonces, desde mi punto de vista, no hay elementos que hagan pensar en que yo tengo que tener un enfoque distinto (3:1_4:4).

Como podemos ver en esta explicación el profesor lo que intenta hacer es restarle importancia a la diversidad y poner en su lugar otras variables como pueden ser la condición de vulnerabilidad del alumnado o la pertenencia a determinadas clases socioeconómicas. La procedencia o el hecho de formar parte de ciertas culturas no suponen una característica relevante otorgando, por el contrario, mayor importancia a los elementos comunes que hay entre el alumnado inmigrante y el autóctono. Aun cuando a partir del relato no es posible establecer que exista una negación total y absoluta de la diversidad –en tanto se habla explícitamente– sí nos parece de un grado importante desde el momento en que se desestima como un elemento que, en estas escuelas, un porcentaje importante del alumnado pertenece a minorías inmigrantes.

Lo que se observa es un estilo de negación que se utiliza con el objeto de resaltar la pertenencia del alumnado inmigrante a categorías comunes más amplias –sudamericano y pobre–, que diluyen la riqueza y especificidad cultural. Por tanto, el uso de estas categorías tiene como efecto un proceso de homogeneización de las diferencias que dejan entrever una representación esencialista y cosificada de la cultura, en tanto se percibe como una propiedad unidimensional, estática y uniforme del individuo perteneciente a ella (Besalú, 2010; Lalueza, 2012).

Al mismo tiempo, esta modalidad de negación de la diversidad tiene como una de sus principales implicaciones que el profesorado sigue funcionando de manera inalterable, desarrollando sus procesos de enseñanza y aprendizaje con las mismas reglas del juego, como si la llegada de alumnado inmigrante y su consecuente diversificación no requiriesen ninguna medida adaptativa. Esta idea la encontramos en el siguiente relato en el cual un profesor habla sobre las escuelas:

Lo que no logro ver, puede ser por ignorancia mía, es en qué se tienen que adaptar curricularmente hablando [refiriéndose a las escuelas]. ¿En qué se tienen que adaptar? Porque te vuelvo a repetir, en algún momento, hace tres años atrás tuvimos un 53% de alumnos que eran extranjeros, niños nacidos en otro lugar diferente a Chile, entonces es un porcentaje importante y, ¿cuál es la diferencia? ¿Tendríamos que haber hecho un colegio distinto? Me declaro incompetente (3:4_10:10).

Lo relevante de esta afirmación es que la falta de sensibilidad del profesorado a la necesidad de un replanteamiento global de la lógica educativa en contextos de diversidad cultural, les impide tomar conciencia de cómo algunas diferencias culturales se podrían traducir en barreras para el aprendizaje y la participación, constituyéndose en elementos desencadenantes de la desigualdad educativa. La falta de sensibilidad cultural, a fin de cuentas, bloquea la capacidad del profesorado para contribuir en la construcción de contextos educativos verdaderamente interculturales y justos socialmente hablando (Francis y Le Roux, 2011).

Una segunda modalidad de valoración por parte del profesorado es la **diversidad como problema**, lo que significa que la existencia de alumnado inmigrante en las escuelas es percibido y vivenciado con dificultad en la medida que implica la existencia de situaciones de incertidumbre

para las que el profesorado no se siente preparado, o bien porque puede implicar la existencia de situaciones de cambio que no está dispuesto a hacer. A diferencia de la modalidad de negación, la conceptualización de la diversidad como problema la hemos observado de manera mucho más transversal entre los profesores y, al mismo tiempo, de forma más recurrente discursivamente hablando.

Según el discurso de los docentes lo problemático de la diversidad radica en las condiciones de vulnerabilidad social en las que vive el alumnado, en sus vacíos o lagunas que presenta una parte de los inmigrantes en relación con sus conocimientos previos y, como consecuencia, la diversidad se vuelve un problema para obtener los mismos niveles y resultados de aprendizaje que sus compañeros autóctonos.

Lamentablemente trabajo con los cursos altos y a los cursos altos llegan muchos niños que, por la edad los mandan acá a séptimo y octavo y resulta que algunos de ellos no podrían ser ni para cuarto o tercero básico y siguen así, van a salir de octavo con toda la ayuda de acá, pero no bien, pero también llegan muchachos... o sea, son pocos, pero llegan igual, a lo mejor en un colegio de más alumnos, o sea no, a ver, estos mismos niños que vienen con dificultades en un colegio donde se pudiera trabajar más con ellos se podría lograr más [...] porque vienen de distintos lugares de adonde vienen, culturalmente hay un problema, yo diría, yo lo veo con los colombianos que vienen muchos de sectores muy vulnerables de allá y traen toda esa problemática (6:1_6:8).

En este relato notamos con claridad cómo la condición de alumnado inmigrante está asociada directamente a elementos negativos que suponen una complicación para el profesor, llegando al extremo, en este caso, de proponer medidas de segregación escolar, como la existencia de escuelas especialmente pensadas y preparadas para ellos, de manera que puedan recibir el trato adecuado.

En la misma línea el siguiente relato nos muestra desde otra perspectiva cómo determinados elementos culturales son percibidos y construidos por el profesorado como un problema que obstaculiza el desarrollo de algunos procesos o el logro de ciertos aprendizajes.

No es lo mismo venir de la Sierra Peruana que venir de algunas ciudades, Trujillo o Lima, pero hay algunos que vienen de ciertos lugares donde su menor interés

es el estudio y también entre ellos tenemos alumnos con grandes capacidades, alumnos muy diferenciales, que hay alumnos que la verdad no aprenden nada, o sea, la escuela trata de trabajar, la escuela tiene un programa diferencial, pero no da abasto, o sea, está bien tener 3 o 4 alumnos diferenciales en una sala, pero no 18 y eso se da, 16 o 17 alumnos con los cuales habría que trabajar muy personalizado, pero no se puede, o sea entonces, ¿en qué redonda eso? Que al final ya no es un problema de calidad de enseñanza, es un problema de calidad de estudiante (6:8_32:32).

Lo llamativo de este tipo de explicaciones radica en que lo problemático recae sobre aspectos de la condición de inmigrante, volviéndose de esta manera en aspectos estructurales y no sujetos a modificación. Esta mirada determinista condena, por tanto, al alumnado inmigrante a permanecer en una situación de desventaja de la cual es prácticamente imposible escapar, en la medida que legitima en el profesorado el continuar desarrollando procesos de enseñanza y aprendizaje sin cambios sustanciales, o bien introduciendo medidas compensatorias que permitan neutralizar el déficit sociocultural que supone la condición de alumnado inmigrante (Muñoz Sedano, 1998).

Como podemos ver, a partir de estas dos primeras modalidades de valoración de la diversidad, cada una tiene implicaciones educativas específicas y diferenciadas entre sí: para la negación de la diversidad un estilo docente de “continuar como siempre” (Montecinos y Ríos, 1999), mientras que para el caso en que la especialización de las estrategias educativas es vista como problema, se propone la diversificación de la oferta educativa en función de las características y necesidades del alumnado (Essomba, 2006)

Finalmente, encontramos una tercera manera de valorar la diversidad y es aquella que la ve como normalidad. A diferencia de las dos modalidades anteriores, la diversidad del alumnado o la pertenencia de una parte a culturas minoritarias no supone, necesariamente, algo que deba ser negado o visualizado como un problema. Más bien se trata de una aproximación que aparece en el relato de los profesores que ven con naturalidad la llegada de inmigrantes y que lo definen como un fenómeno que actúa neutralmente en las aulas, no implicando un problema adicional pero tampoco visto con una valoración positiva. La normalidad y neutralidad con que vivencian la llegada de alumnado inmigrante a sus aulas implica que la heterogeniza-

ción en la composición no requiere ni supone cambios sustanciales en la forma habitual de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino simplemente –y cuando lo requiera– algunos ajustes menores. En el siguiente relato se refleja esta idea que además señala el origen y dirección de los ajustes requeridos:

E: Este cambio de trabajar con alumnado inmigrante, ¿cómo ha sido su experiencia?

P: La verdad es que mira, yo no veo ninguna diferencia entre un alumno y otro, la diferencia yo creo a veces recae más fuerte en ellos que en el profesor porque ellos son los que tienen que adaptarse. Ellos vienen con un estilo de educación distinta, por ejemplo el caso de los peruanos, ellos tienen una forma de aprender diferente a la chilena, el proyecto educativo peruano es distinto. Donde se marcan más las diferencias son en matemáticas y acá nosotros no está este cambio, si viene un niño de este país y tiene este estilo de estudio, no, todo igual, entonces el que se tiene que adaptar es el niño (4:5_17:18).

A través de este relato podemos ver que los profesores viven con normalidad la llegada de alumnado inmigrante porque parten de la base que los cambios y los esfuerzos de adaptación provienen del propio alumno, no implicando por tanto un reto para la continuidad de los procesos educativos. Esta postura basada en la lógica de la incorporación (Essomba, 2006), supone una confianza subyacente en las potencialidades del alumnado para adaptarse exitosamente a propuestas curriculares estandarizadas y construidas desde los referentes de la cultura mayoritaria.

Función de la escuela

Así como a través de los relatos se ha podido reconstruir cómo los profesores conceptualizan y valoran la diversidad, se han identificado además discursos recurrentes respecto del papel que desempeña la escuela en torno a la escolarización del alumnado inmigrante. Como se verá con mayor detención en las discusiones de este trabajo, cada una de estas funciones nos remite a cómo están entendiendo los profesores la educación en contextos multiculturales, entregando luces en definitiva sobre qué modelos de educación multicultural son los que predominan en el discurso docente.

Un primer rol de la escuela y que conecta mayormente con las dos primeras formas de entender la diversidad –negación y problema– es el papel **como espacio de adaptación cultural** y refleja las creencias del profesorado que el contexto escolar es un lugar que debe permanecer inalterable frente a la llegada de alumnado inmigrante. En el siguiente fragmento de entrevista, la profesora explica las razones por las cuales año a año algunas familias deciden sacar a sus hijos/as de la escuela:

[...] Porque ellos tienen que aprender nuestra manera porque estaban en Chile, estaban aquí, no en su país, pero después en la sala de clases tampoco puedes ser tan drástica porque si ellos lo han hecho así toda la vida, de un minuto a otro no lo van a aprender. Entonces lo que yo tuve que hacer fue decirles “Ya, hazlo así por mientras, pero intenta por lo menos hacer una de nuestra manera” y me venían a preguntar a cada rato si lo estaban haciendo bien. Entonces de a poco ya no lo hacían de la manera que lo hacían antes, sino que aprendían de la manera que tenemos acá en Chile (1:36_149:152).

En esa misma línea el relato de otro profesor advierte lo siguiente:

No es que nosotros no tengamos ningún cambio de lo mismo, pero yo me refiero a que el adulto de por sí, uno sabe con qué puede ir jugando, cómo puede ir acogiendo por la experiencia, para el niño no es lo mismo porque hay niños que no se han adaptado, hay niños que se han tenido que ir porque no se adaptan (4:9_23:24).

Lejano a una atención a la diversidad de inspiración inclusiva, la escuela como espacio de adaptación puede llegar al extremo de, como nos demuestra el relato anterior, terminar por convertirse en un espacio social que obliga a la renuncia del patrimonio y la herencia cultural del alumnado inmigrante, forzando a complejos fenómenos de aculturación (Berry, 1997). Al mismo tiempo, las escuelas que se basan en una adaptación unilateral como forma de integración, corren el riesgo de convertirse en espacios enmascarados de exclusión educativa del alumnado inmigrante que fracasa en este ejercicio adaptativo.

Así como hay profesores que piensan la escuela como un lugar de adaptación, también los hay que la ven como lugar **de inclusión cultural**. No

obstante existe una marcada tendencia con identificar la inclusión con una perspectiva folklórica de aceptación y reconocimiento de la diversidad.

[...] hay un día que se celebra el día de la interculturalidad. Que coincide con el 12 de octubre que nosotros le llamábamos el día de la Raza acá es el día de la interculturalidad donde cada curso, cada colegio y vienen colegios de afuera, por ejemplo la república de Panamá, de México, traen los bailes típicos, comidas típicas y hacen sus presentaciones, se hace acá [...] La idea es que ellos se sientan integrados como inmigrantes y que no son los únicos, muchos colegios, yo creo que la mayoría tiene inmigrantes y cada uno ahí hace su presentación con lo que ellos tienen más arraigado como país. Entonces los peruanos hacen, por ejemplo, un baile que ellos vean que es lo más significativo para ellos y los chicos... las comidas más típicas, este año presentaron, por ejemplo, el pisco sour (4:17_69:70).

Dicha aceptación y reconocimiento se expresa y sustenta a su vez en la existencia de relatos del profesorado que reconocen la necesidad de que la adaptación sea un proceso bi-direccional y, por tanto, que suponga cambios no solo para el alumnado sino también para la lógica y la cultura escolar.

Yo creo que hay que ser flexible, debe haber como una inflexión, como una mezcla de las dos porque tampoco podemos pedirles a ellos que se adapten totalmente a nuestra cultura si llegan a sus casas, sus familias y tienen ritos propiamente de sus países y celebran sus fiestas, ellos conversan, a decirles “en Chile tienes que hacer esto, esto y esto” eso tiene que ir de forma gradual y sin dejar de lado nuestras celebraciones a nuestra cultura chilena. Los niños son más adaptables en estos casos que un adulto, pero por eso debe haber un consenso, no decir “no, estás en Chile y tienes que acostumbrarte” porque tampoco a la fuerza resulta mucho (1:37_155:156).

La escuela como espacio de inclusión supone, desde nuestro punto de vista, la superación de la lógica de adaptación y asimilación del primer modelo. En la medida que el profesorado reconoce la necesidad de ser partícipe de la adaptación, implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje son repensados en función del alumnado inmigrante, lo que da cuenta de una filosofía y una voluntad política comprometida con la lucha contra las desigualdades en la escuela.

Finalmente reconocemos en el discurso del profesorado la idea de la **escuela como espacio de aprendizaje intercultural** en tanto se plantea como un escenario propicio para el desarrollo de valores pluralistas –como el respeto, la tolerancia y la igualdad– así como la promoción de actitudes abiertas, receptivas y comprometidas hacia las diferencias y la diversidad cultural. En la medida que este compromiso axiológico se ve como un trabajo complementario al de los aprendizajes oficiales –y por tanto como algo secundario–, no implica necesariamente el desconocimiento de los roles anteriormente señalados para la escuela –de adaptación o inclusión cultural–, sino que pueden aparecer como complementarios.

Nosotros tenemos una asignatura que se llama “formación personal”, la tenemos nosotros, puede que en otros colegios exista con otro nombre o que apunte a eso, y esa asignatura, que no es asignatura, es entre comillas un taller, pero que se da en horas de clases en un tono bastante formal. Apunta a tocar todos estos temas, a la tolerancia, la diversidad, al respeto, a las normas de... a las buenas costumbres, que se converse con los niños que hay que tenerle respeto a los ancianos, que en el metro hay que ceder el asiento, que no puedes insultar a tu compañero porque es de otro color o ¿te das cuenta? [...] Entonces de alguna manera cuando tocas esos temas estás de alguna forma apuntando a situaciones de diversidad (3:10_26:26).

E: ¿Qué tiene de particular trabajar en una escuela con alumnado extranjero?
P: Mira, a nosotros ya llevamos mucho tiempo y yo encuentro que es enriquecedor en cuanto a saber de ellos, de la cultura. Lo mismo que te decían los niños porque para el 18 nosotros hablamos de nuestras comidas y les pedimos a ellos también que nos contaran, por ejemplo, entonces cada uno supo más, después de ese día sabían cuál era la comida típica de República Dominicana, cuál era del Perú, hablamos de ceviche, de repente hablamos de comida. Entonces cada uno aporta desde su cultura. Y aprender a respetarse, porque en un principio las personas adultas, las mamás y los papás “oye, esta escuela se está llenando de peruanos” empezaron a llegar muchos peruanos primero, pero después empezaste a ver en el patio rubiecitos de ojos azules, negritos negritos [...] hicimos un día de la convivencia y en el cual cada uno hizo compromisos, compromiso del respeto, de los compañeros, vimos también en la parte de Historia, hay una parte que se llama, de los valores, entonces trabajamos con valores, trabajamos en equipo y les inculco yo, pa poder salir adelante, para

tener logros en todo lo que queremos trabajamos en equipo, nos ayudamos, yo tenía los grupos y en cada grupo tenía un niño con problemas, independiente de que fuera chileno, peruano, mexicano (8:2_21:21).

A partir de este tipo de relatos se observa que la escuela es vista como un espacio para la convivencia multicultural donde tiene lugar el desarrollo de experiencias educativas que enfatizan los componentes afectivos de las relaciones, permitiendo crear sentimientos de unidad y así reducir, al mismo tiempo, los estereotipos, prejuicios y sesgos que el alumnado tiene hacia la diversidad en general. La escuela como un espacio de aprendizaje intercultural es vista por el profesorado como una oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones humanas en un contexto de diversidad cultural, sin que esto signifique necesariamente conectar estas experiencias educativas con el contexto sociopolítico mayor del cual la escuela forma parte.

La escuela vista como espacio para el aprendizaje intercultural gravita y da cuenta de una educación multicultural entendida únicamente como un espacio para el mejoramiento de la convivencia escolar y el desarrollo de climas escolares armónicos basados en el respeto, la tolerancia y la no discriminación (Sleeter y Grant, 2009), siendo aún tema pendiente desde el discurso del profesorado una mirada que privilegie una perspectiva multicultural crítica basada en el cuestionamiento del orden social y del desarrollo de experiencias educativas para la justicia social (Sleeter, 2013).

Discusión y reflexiones

Realizar un análisis que pone en diálogo discursos del profesorado en materia de gestión de la diversidad con enfoques de educación multicultural (Jenks, Lee y Kanpol, 2001; Sleeter y Grant, 2009), permite observar que hay una tensión entre el predominio de una perspectiva conservadora de entender la educación multicultural, y la presencia de algunos matices de orientación liberal. Que los profesores invisibilicen las diferencias y que éstas sean percibidas como un factor que contribuye a entorpecer el desarrollo normal de las escuelas, habla de creencias conservadoras cuyos efectos van directamente en el camino de la exclusión y de la asimilación/compensación educativa. Las implicaciones de este hallazgo son preocupantes ya que –como ha sido documentado también en investigaciones

internacionales sobre el tema (Garreta, 2011; Olmos, 2010; Pàmies, 2011)— el reconocimiento, aceptación y valoración del patrimonio cultural del alumnado inmigrante se constituye en un punto de partida para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos desde un punto de vista intercultural.

Por su parte, la existencia de discursos que privilegian la “normalidad” de la presencia de alumnado inmigrante supone un avance respecto de las anteriores, al ubicarse con mayor fuerza dentro de un enfoque liberal. No obstante, este avance no logra convertirse en una auténtica educación multicultural de inspiración crítica en la medida en que, como muestran los relatos de los profesores, el ejercicio adaptativo proviene fundamentalmente del alumnado y no de la escuela; las funciones de ésta como espacio de adaptación así como de inclusión, nos habla del predominio de una educación multicultural centrada en la enseñanza del alumnado excepcional y culturalmente diferente, en la lógica de la asimilación. Al mismo tiempo, la escuela como espacio para el aprendizaje cultural se vincula directamente con el modelo de las relaciones humanas, donde el énfasis está puesto principalmente en su desarrollo como un espacio de convivencia armónica e idóneo para el desarrollo de habilidades sociales para el intercambio intercultural.

En la medida que los discursos docentes son útiles tanto por lo que dicen como por sus silencios, tanto la valoración de la diversidad como los roles predominantes nos hablan de una escasa presencia de modelos críticos de educación multicultural en la escuela. No hemos identificado con la suficiente consistencia planteamientos e ideas que vayan más en la línea de la escuela como un espacio para el cambio social, la diversidad como una oportunidad para equiparar la representatividad cultural del currículum, o como un lugar para abordar temas de justicia social.

Estos diálogos entre discursos y enfoques permiten, a su vez, reconocer que en el contexto educativo chileno es un desafío pendiente el desarrollo de una mayor conciencia del papel que el profesorado juega en la configuración de escenarios educativos más sensibles a la diversidad del alumnado. Este hallazgo, en consonancia con los planteamientos del Colectivo Ioé (2000), recalca la centralidad que las prácticas docentes tienen para el desarrollo de un enfoque intercultural crítico y coherente con los requerimientos y desafíos educativos actuales.

Como este trabajo evidencia, los enfoques de educación multicultural descansan sobre determinadas formas de valorar la diversidad y sobre funciones atribuidas a la escuela que son construidas por el profesorado, que tienen fundamento en sus creencias profesionales en torno a la diversidad cultural. Por tanto, una de las formas de promover una educación multicultural de carácter más crítico y con un sentido de reconstrucción social es re-elaborando y re-significando dichas creencias de manera que sean más coherentes con los principios de una educación intercultural y para la justicia social.

Si bien la pregunta por la formación del profesorado en materia de gestión de la diversidad es algo que va más allá de las posibilidades de este trabajo, existe abundante evidencia internacional que recalca la centralidad de la formación inicial docente (Aguado Odina, Gil y Mata, 2008; Díaz-Aguado, 2003; Essomba, 2008; Gorski, 2009; Poblete, 2009; Sleeter, 2013), ya que es allí donde comienzan a desarrollarse y cristalizarse las creencias sobre aspectos de su futuro desarrollo profesional y donde con mayor fuerza pueden ofrecerse espacios tanto para el desarrollo de aptitudes como de actitudes acordes a las necesidades actuales.

Un trabajo pendiente es el de conocer qué formación están recibiendo los futuros profesores en materia de atención y gestión de la diversidad y, más específicamente, qué modelos de educación multicultural están promoviendo los profesores formadores. No cabe duda que en dichos espacios formativos se encuentran presentes parte de las respuestas que nos permitirían mejorar las prácticas docentes del profesorado en contextos de diversidad cultural.

Notas

¹ Datos del Departamento de Extranjería y Migración disponibles en <http://www.extranjeria.gob.cl/>

² Esta aproximación puede ser complementada y profundizada a partir de la revisión, en perspectiva histórica, de los trabajos de Banks (1986), Hannoun (1992), Muñoz Sedano (1998), Besalú (2002) y Aguado Odina (2004).

³ Este municipio está ubicado en la región Metropolitana, la cual reúne a más de 64% de los inmigrantes en Chile. Al mismo tiempo, Santiago Centro es uno de los tres municipios

que concentran la mayor cantidad de inmigrantes de la región.

⁴ Datos del Centro de Estudios disponibles en <http://www.centroestudios.mineduc.cl/>

⁵ Este proceso de validación inter-subjetiva consistió en un ejercicio de codificación individual por parte de los investigadores del mismo material y a partir del mismo listado de códigos. Códigos consistentes y robustos son aquellos donde existió más de un 75% de coherencia inter-codificación, por lo que fueron utilizados para codificar el mismo material. Por

el contrario, aquellos débiles conceptualmente son los que fueron utilizados indistintamente para codificar el material, no existiendo un uso unívoco por parte de los investigadores. Este tipo de códigos fueron descartados para realizar análisis posteriores.

Referencias

- Aguado Odina, Teresa (2004). "Investigación en educación intercultural", *Educatio siglo XXI*, núm. 22, pp. 39-58.
- Aguado Odina, Teresa; Gil, Inés y Mata, Patricia (2008). "El enfoque intercultural en la formación del profesorado", *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 275-292.
- Banks, James (1986). "Multicultural education: Development, paradigms and goals", en J. A. Banks, James y Linch, James (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart and Winston, pp. 12-28.
- Berry, John (1997). "Inmigration, acculturation and adaptation", *Applied Psychology: An International Review*, núm. 46, pp. 5-68.
- Besalú, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación*, Madrid: Síntesis S.A.
- Besalú, Xavier (2010). "Formar ciutadans i ciutadanes per a una catalunya plural, lliure, desacomplexada i justa", *Revista Valors, Idees, Actituds*, vol. 13, pp. 119-132.
- Besalú, Xavier y Vila, Ignasi. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*, Madrid: Los Libros de la Catarata .
- Carrasco, Silvia; Pàmies, Jordi y Narciso, Laia (2012). "A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 1, pp. 105-122.
- Colectivo Ioé (2000). "El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración", en *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona: Fundación La Caixa.
- Díaz-Aguado, María José (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid: Pirámide.
- Díaz de Rada, Ángel (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*, Madrid: Trotta.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalismo y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Dover, Alison (2009). "Teaching for social justice and K-12 student outcomes: A conceptual framework and reserch sewiev", *Equity and Excellence in Education*, vol. 42, núm. 4, pp. 506-524.
- Essomba, Miquel Ángel (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona: Graó.
- Essomba, Miquel Ángel (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*, Barcelona: Graó.
- Flick, Urie (2009). *An Introduction to Qualitative Reserch*, UK: SAGE Publications.
- Francis, Dennis y Le Roux, André (2011). "Teaching for social justice education: the intersection between identity, critical agency, and social justice education", *South African Journal of Education*, vol. 31, núm. 3, pp. 299-311.
- Garreta, Jordi (2011). "La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad", *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 213-233.

- Giménez, Carlos (2003). "Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuestas de clarificación y apuntes educativos", *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, núm. 8, pp. 9-26.
- Giménez, Carlos (2009). "Interculturalisme. Definició, especificitat i dimensions", *Barcelona societats. Revista de coneixement i anàlisi social*, núm. 16, pp. 32-41.
- Gorski, Paul (2006). "Complicity with conservatism: the do-politicizing of multicultural and intercultural education", *Intercultural Education*, vol. 17, núm. 2, pp. 163-177.
- Gorski, Paul (2009). "What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi", *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, núm. 2 pp. 309-318.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *Discovery of grounded theory*, Chicago: Aldine.
- Grant, Carl y Sleeter, Christine (2006). *Turning on learning: Five approaches to multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hannoun, Hubert (1992). "Els guetos de l'escola. Per una educació intercultural", Vic: Eumo Editorial.
- Holton, Judith (2010). "The coding process and its challenges", *Grounded Theory Review*, vol. 9, núm. 1, pp. 21-40.
- Hymes, Dell (1993). "¿Qué es la etnografía?", en Á. Díaz de Rada, H. Velasco, y J. García Castaño, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid: Trotta, pp. 175-194.
- Jackson, Philip (2001). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.
- Jenks, Charles; Lee, James y Kanpol, Barry (2001). "Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching", *The Urban Review*, vol. 33, núm. 2, pp. 87-105.
- Jiménez, F. (2012). "Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: Una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural", *Psicoperspectivas*, vol. 11, núm. 2, pp. 12-34.
- Jiménez, F. (2013). *Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural. Una aproximación etnográfica a la escolarización de alumnado inmigrante y de culturas minoritarias*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Laluzza, José (2012). "Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural", *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 149-162.
- Laluzza, José; Crespo, Isabel y Luque, María (2010). "Un espai de col·laboració entre la Comunitat Gitana i la Universitat per a l'educació intercultural", *Revista Perspectiva Escolar*, núm. 349, pp. 46-55.
- Montecinos, Carmen (2004). "Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural", *Cuadernos Interculturales*, vol. 2, núm. 3, pp. 35-44.
- Montecinos, Carmen (2011). "Propuestas para una educación que es multicultural", en G. Williamson, y C. Montecinos, *Educación multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*, Talca: Ediciones Universidad de la Frontera, pp. 15-42.
- Montecinos, Carmen y Ríos, Francisco (1999). "Assessing preservice teachers' zones of concern and comfort with multicultural Education", *Teacher Education Quarterly*, vol. 26, núm. 3, pp. 7-24.

- Muñoz, Juan (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti*, Universitat Autònoma de Barcelona: Disponible en: <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>.
- Muñoz Sedano, Antonio (1998). "Hacia una educación multicultural: enfoques y modelos", *Revista Complutense de Educación*, vol. 9, núm. 2, pp. 101-135.
- OIM (2011). *Perfil migratorio de Chile*, Organización Internacional para las Migraciones. Disponible en <http://incami.cl/wp-content/uploads/2013/05/LIBRO-OIM-PERFILMIGRATORIODECHILE-2011.pdf>
- Olmos, Antonia (2010). "Construcción discursiva del alumnado inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 469-493.
- Pàmies, Jordi (2011). "Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña", *Revista Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, vol. 10, núm. 1, pp. 144-168.
- Pidgeon, Nick y Henwood, Karen (1997). "Grounded theory: practical implementation", en J. Richardson (comp.), *Handbook of qualitative research methods for Psychology and the Social Sciences*, Leicester: BPS Books, pp. 86-101.
- Poblete, Roberto (2009). "Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp.181-200.
- Poveda, David (2003). "Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural", en D. Poveda (comp.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 67-98.
- Serra, Carles (2004). "Etnografía escolar, etnografía de la educación", *Revista de Educación*, núm. 334, pp. 165-176.
- Shotter, John (1989). "El papel de lo imaginario en la construcción de la vida social", en T. Ibáñez (comp.), *El conocimiento de la realidad social*, Barcelona: Sendai, pp. 135-155.
- Sleeter, Christine (2013). "Teaching for social justice in multicultural classroom", *Multicultural Education Review*, vol. 5, núm. 2, pp. 1-18.
- Sleeter, Christine y Grant, Carl (2009). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*, 6ª ed., Hoboken, N.J.: Wiley.
- 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.
- Williamson, Guillermo (2011). "Educación multicultural para una pedagogía de la pluralidad", en G. Williamson y C. Montecinos, (organizadores), *Educación multicultural: práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*, Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera, pp. 73-109.

Artículo recibido: 14 de mayo de 2014

Dictaminado: 19 de agosto de 2014

Segunda versión: 18 de septiembre de 2014

Aceptado: 30 de octubre de 2014