

# MULTICULTURAL Y, SIN EMBARGO, ASIMILACIONISTA. PARADOJAS PROVOCADAS POR EL CURRÍCULO OCULTO EN UNA ESCUELA CON ALTO PORCENTAJE DE ALUMNOS<sup>1</sup> MIGRANTES<sup>2</sup>

**Leonora Beniscelli<sup>3</sup>,  
Andrea Riedemann<sup>4</sup>,  
Fernanda Stang<sup>5</sup>**

## RESUMEN

La sostenida inmigración latinoamericana y caribeña que ha venido experimentando Chile, particularmente, desde la década de 1990 ha conllevado un aumento de alumnos extranjeros en las escuelas. La creciente diversidad cultural resultante de este proceso plantea nuevas interrogantes y desafíos al sistema escolar. Con el fin de aportar al conocimiento respecto de la forma en que los establecimientos educativos abordan dicha diversidad, este artículo presenta un estudio de caso de un establecimiento que, desde inicios del mencionado fenómeno migratorio, ha recibido alumnos migrantes, siendo hoy una de las escuelas públicas con las más altas tasas de matrícula extranjera a nivel nacional. Mediante una aproximación cualitativa fue posible identificar que, a pesar de la heterogeneidad del alumnado, esta escuela implementa varios dispositivos dirigidos a homogeneizar al estudiantado, normándolo y disciplinándolo, lo que deja entrever que rige allí una lógica asimilacionista. Esta paradoja (heterogeneidad del alumnado junto a prácticas homogeneizantes) representa un obstáculo en el avance hacia una educación pública que aborde la diversidad cultural presente en las aulas.

Conceptos clave: asimilacionismo, cuerpo, diversidad cultural, currículo oculto, inmigración.

---

<sup>1</sup> Las autoras de este artículo consideramos que la escritura científica en español sigue anclada en prácticas sexistas que, en el mejor de los casos, reproducen el género de manera binaria, lo que sin embargo no nos representa como humanidad. Aclarado este punto, hacemos la salvedad de que cada vez que en este artículo se hable de alumnos, profesores o extranjeros, se está aludiendo también al género femenino y a otras posibles identidades de género.

<sup>2</sup> En la elaboración de este artículo contamos con el apoyo de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de su Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR), proyecto Conicyt/ Fondap 15110006.

<sup>3</sup> Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Contacto: lbeniscelli@uahurtado.cl

<sup>4</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: andreariedemann@gmail.com

<sup>5</sup> Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Contacto: fstang@ucsh.cl

## **MULTICULTURAL, YET ASSIMILATIONIST. PARADOXES CAUSED BY THE HIDDEN CURRICULUM IN A SCHOOL, WITH A HIGH PERCENTAGE OF MIGRANT STUDENTS**

### ABSTRACT

*The steady flow of immigrants into Chile from Latin America and the Caribbean, in particular, since the early nineties has led to a significant increase of foreign students in Chilean school. This growing diversity presents the school system with a new set of questions and challenges. Aiming to contribute to the understanding of how schools are dealing with the growing diversity, this article presents a case study of a school which has received immigrant students since the beginning of the nineties, and thus, today, is among the public schools with the highest enrollment of foreign students. Using a qualitative approach, it was possible to reveal that despite the heterogeneity of its students, the school implements a set of rules to foster homogeneity through strict norms and discipline, thus revealing an assimilationist logic. This paradoxical situation (heterogeneity of the student population coupled with homogenizing practices) represents an obstacle in advancing towards a public education that takes cultural diversity in the classroom into account.*

*Key concepts: assimilationism, body, cultural diversity, hidden curriculum, immigration.*

## Introducción

Dentro de América Latina, Chile es uno de los países que ha emergido como destino importante de la migración intrarregional en el último tiempo (Stefoni, 2017), y esa tendencia ha implicado también la llegada creciente de niños y jóvenes a las escuelas (instituciones de educación básica o primaria) y liceos (escuelas secundarias o de nivel medio) chilenos. De acuerdo con cifras publicadas por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), en 2017 los alumnos extranjeros matriculados en establecimientos escolares chilenos sumaban 77.608. La tasa de estudiantes migrantes en establecimientos municipales aumentó del 1,5% en 2015 a 3,5% en 2017 (Mineduc, 2018). La mayoría de ellos proviene de otros países de América Latina y, además, en los últimos años se ha venido dando una creciente migración proveniente del Caribe, particularmente desde República Dominicana, Haití y, más recientemente, Venezuela. A diferencia de lo que sucede con los estudiantes de nacionalidad chilena, quienes en la última década se han estado matriculando preponderantemente en establecimientos

educativos particulares subvencionados<sup>6</sup> (Paredes y Pinto, 2009), los niños y jóvenes migrantes se inscriben mayoritariamente en establecimientos públicos (Joiko y Vásquez, 2016), que en el caso de Chile son de administración municipal<sup>7</sup>. Adicionalmente, es llamativo que la distribución de la matrícula migrante de una misma zona de la ciudad puede llegar a ser muy heterogénea<sup>8</sup>: un estudio reciente (Rojas et al., 2018) muestra que, mientras algunas escuelas de la zona norte de la Región Metropolitana cuentan con un 50% o más de alumnos extranjeros, otros establecimientos de la misma zona poseen un 0,2% de alumnos migrantes, es decir, por debajo del promedio nacional, que es de 3,5%.

Esta creciente diversidad plantea una serie de desafíos al sistema escolar y a gran parte de la sociedad chilena, que tradicionalmente se ha entendido a sí misma como homogénea, de fuerte influencia europea y de escasa presencia indígena y afrodescendiente (Cuevas, 2014; Thayer, Córdova y Ávalos, 2013). Por cerca de dos décadas, la política educativa chilena se mantuvo en silencio frente al fenómeno migratorio y su relación con las escuelas (Mora, 2018). Sin embargo, en los últimos años se han puesto a disposición de los establecimientos algunos materiales referidos a la temática<sup>9</sup> y

---

<sup>6</sup> La Reforma educacional realizada a principios de la década de 1980 en Chile consolidó tres tipos de establecimientos: particulares pagados (financiados con contribuciones de los apoderados exclusivamente); particulares subvencionados (con financiamiento mixto, es decir, de apoderados y del Estado), y municipalizados, financiados mediante una subvención por estudiante que otorga el Estado.

<sup>7</sup> En noviembre de 2017 se firmó la ley que desarticula uno de los grandes lastres en materia educacional dejados por la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet. Luego de que, por casi cuatro décadas, los establecimientos educativos públicos estuvieran administrativa y financieramente a cargo de los municipios en los que se localizaban, en marzo de 2018 se inició un proceso gradual de desmunicipalización por medio del cual los establecimientos vuelven a la administración directa del Estado mediante los llamados Servicios Locales de Educación (SLE).

<sup>8</sup> Junto con factores como la segregación territorial y la fortaleza de las cadenas migratorias (Donoso, Mardones y Contreras, 2009), es muy probable que la concentración de alumnos migrantes en algunas escuelas y no en otras sea resultado de la combinación de dos procesos: por un lado, la inicial negativa de ciertas escuelas y liceos de recibir a niños y adolescentes migrantes (Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, 2010), y por otro, la favorable disposición de incorporarlos por parte de otros establecimientos reconocidos como “de puertas abiertas” (Joiko y Vásquez, 2016; Molina, 2015). Al respecto, recientemente se ha propuesto incorporar un foco socioterritorial en la investigación de los procesos de inclusión de alumnos migrantes en Chile (Salas, Kong y Gazmuri, 2017).

<sup>9</sup> Ver información disponible en <https://migrantes.mineduc.cl>

se publicó el documento *Política nacional de estudiantes extranjeros* (Mineduc, 2018), aunque es discutible si su contenido contribuye a la práctica pedagógica cotidiana de directivos y docentes. Desde la sociedad civil también se han producido algunos trabajos en torno a la materia (Cortez, Loredó, Muñoz, Rodríguez y Vásquez, 2004; Marín, 2016; Mesa por una Educación Intercultural, 2017; Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios de la Universidad Alberto Hurtado, PRIEM-UAH y Fundación para la Superación de la Pobreza, Fusupo, 2017), pero no es posible saber con certeza cuál ha sido su nivel de impacto. En definitiva, es posible aventurar que los lineamientos que han llegado a escuelas y liceos respecto de cómo trabajar con un alumnado proveniente de diferentes países son más bien escasos, por lo que en la práctica profesores y directivos “han reaccionado de modo intuitivo” (Castillo, Santa Cruz y Vega, 2018, p. 20), ensayando ideas e innovaciones que les han parecido las más adecuadas desde el sentido común y a partir de sus propias elaboraciones.

Esa es también la situación de la institución educativa que fue escenario del estudio de caso al que se refiere este artículo. Se trata de una centenaria escuela básica de la capital chilena, que ya antes de 2010 era conocida por su alto porcentaje de alumnos migrantes<sup>10</sup>. Al momento del trabajo de campo (realizado entre 2014 y 2015) albergaba a 400 estudiantes (cifra que incluye a alumnos desde el nivel preescolar hasta octavo año de enseñanza básica), de los cuales la mitad eran migrantes (antecedente reportado en su Proyecto Educativo Institucional en 2015). Este dato representa una proporción muy superior al promedio nacional de alumnos migrantes en las escuelas chilenas, que en ese entonces aún estaba por debajo del actual 3,5%. La mayoría de alumnos extranjeros provenía de Perú, Colombia y Ecuador, y en menor cantidad de Argentina, Haití y República Dominicana.

El aumento creciente de alumnos migrantes en las escuelas chilenas ha hecho proliferar las investigaciones y publicaciones en

---

<sup>10</sup> Para mantener en reserva el nombre de la escuela, optamos por no ofrecer referencias exactas sobre ese dato, pues podrían tornarla identificable.

torno a la intersección entre migración y educación (Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández, 2017). Dentro de ese contexto, el principal aporte de este artículo reside en describir de qué manera los diferentes dispositivos orientados a normar el cuerpo de los estudiantes y que apuntan a homogeneizarlos, actúan de una manera muy funcional a la ideología asimilacionista —sin que profesores y directivos, en general, den muestras de haberse detenido a reflexionar sobre ello—, en desmedro de una verdadera valoración de la diversidad cultural. Entre los dispositivos descritos de este currículo oculto destacamos el rol de los rituales escolares, los que hasta la fecha apenas han sido investigados en relación con la multiculturalidad del alumnado de las escuelas de Chile. Este aspecto representa un aporte por el hecho de develar, más allá de lo que es posible captar a través del nivel discursivo, qué rutinas de la vida cotidiana<sup>11</sup> de un establecimiento educativo tensionan su abordaje de la multiculturalidad.

La reproducción irreflexiva de ciertas prácticas sin duda constituye un nudo crítico al momento de pensar en transformar la realidad de una institución como la escuela, la cual tradicionalmente se ha entendido como monocultural y homogeneizante y que, a raíz de la migración reciente, se ha visto desafiada a abrirse a la heterogeneidad y a esta nueva multiculturalidad<sup>12</sup>. Consideramos que la discusión y las reflexiones que propone este artículo serán de interés, por una parte, para quienes estén intentando transformar los enfoques pedagógicos de sus escuelas en Chile y, por otra, porque

---

<sup>11</sup> La escuela es, de acuerdo a Ezpeleta y Rockwell, el lugar preciso donde ocurre la educación que un Estado nación quiere transmitir a sus alumnos, pero “se conoce muy poco acerca de lo que allí realmente pasa, de las prácticas y los conocimientos a través de los cuales existe, de las jerarquías, seguramente cambiantes, de esas prácticas. Se desconoce su vida cotidiana” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 3).

<sup>12</sup> Decimos que la migración va de la mano de una nueva multiculturalidad porque Chile, en realidad, siempre ha sido un país multicultural: primero, por la histórica presencia de diversos pueblos indígenas en el territorio que hoy es chileno, y luego también por la presencia de peruanos y bolivianos en el nuevo territorio chileno, tras la Guerra del Pacífico, y por la inmigración proveniente de Europa y los países árabes. Intentar responder la pregunta de por qué ahora, y no antes, la escuela ha asumido el desafío de abrirse a la diversidad cultural excede los marcos del presente artículo. De todas formas, posiblemente algunas pistas se encuentren en el hecho de que, a principios del siglo XX, la retórica del nacionalismo era la dominante y estaba ampliamente legitimada, no existía una valoración del componente indígena más allá de la alusión a su pasado heroico en el combate al poder colonial, y el discurso humanitarista de los derechos humanos no se había instituido y difundido aún, entre otros factores.

considerando que el fenómeno migratorio pone en relación a varios países de la región, la investigación podría contribuir también a la discusión en torno a esta realidad en otros países de América Latina.

El objetivo de este trabajo es tematizar que ciertos elementos del currículo oculto de la escuela —en particular, la búsqueda de homogenización, que es funcional al asimilacionismo— se materializan en este caso en prácticas orientadas a normar el cuerpo de los niños, obstaculizando el avance hacia una educación pertinente a la diversidad cultural. La estructura del artículo considera, en primer lugar, el marco teórico y la metodología que orientó esta investigación. En segundo término, se presenta el análisis de los resultados del trabajo de campo, organizado en dos apartados: uno destinado a aquellas prácticas y reflexiones que hablan de cierto multiculturalismo en el enfoque de algunos docentes, y otro dedicado a aquellas que evidencian el asimilacionismo que está presente en numerosos dispositivos escolares, poniendo de relieve la paradoja que se genera entre ambos procesos. Hacia el final se proponen algunas reflexiones surgidas de este análisis.

## 1. Marco teórico y metodológico

### 1.1. Marco teórico

El análisis que proponemos en este artículo se inscribe en una perspectiva crítica de la educación. Las pedagogías críticas constituyen una corriente que cuestiona el rol reproductor de la escuela y que piensa la educación como “un fenómeno social que debería contribuir a la transformación cultural y social y no a la acción meramente reproductiva” (Pascual, 1998, p. 47). Esta perspectiva surge en la década de 1970 en América Latina —centralmente en Brasil, de la mano de Paulo Freire (2002; 2016)— y Estados Unidos, donde destacan autores como Michael Apple (1987), Henry Giroux (2011) y Peter McLaren (2003), entre otros, con una “intencionalidad política emancipadora” (Mejía, 2011, p. 11).

Con este trasfondo, los conceptos más relevantes para este artículo son los de multiculturalidad, asimilacionismo, currículo

oculto y ritual escolar. La noción de multiculturalidad, desde este posicionamiento teórico, se entiende como un término que simplemente describe una realidad. A diferencia de la noción de interculturalidad, que asumimos como un horizonte utópico que requiere de un proceso permanente de comunicación y diálogo, el de multiculturalidad corresponde al plano de lo fáctico, es decir, a lo que es (Dietz, 2012). Una realidad marcada por la multiculturalidad alude a la coexistencia de personas de diferentes nacionalidades, etnias, religiones o lenguas en un espacio compartido, sea este real o virtual (Rodrigo Alsina, 1997)<sup>13</sup>.

En la literatura referida a “gestión de la diversidad cultural”, la escuela multicultural y la escuela intercultural suelen ser presentadas como dos modelos diferentes y, en ocasiones, como dos estadios que recorren los sistemas educativos en su búsqueda por abordar la diversidad de la mejor manera posible (Grant & Sleeter, 1985; Jiménez, 2014; Jiménez y Montecinos, 2015).

Al concepto de asimilacionismo, en tanto, lo entendemos como la expectativa y la intención de que quienes son considerados pertenecientes a una cultura minoritaria adopten como propia la cultura hegemónica o que es considerada mayoritaria. Nohl (2014) sostiene que, en sociedades que se conciben a sí mismas como vinculadas con una única cultura nacional, las minorías representan una irritación y que una forma de enfrentarla es implementando medidas políticas para su asimilación.

---

<sup>13</sup> Además de diferenciar multiculturalidad de interculturalidad, es relevante la diferencia con el concepto de multiculturalismo. Siguiendo a Bolívar (2004), “no es lo mismo reconocer sociológicamente la multiculturalidad (existencia de múltiples culturas), que abogar por un multiculturalismo (convivencia de culturas diferentes en igualdad de derechos). La multiculturalidad designa una situación de hecho, como es la diversidad o el pluralismo cultural. El multiculturalismo, por el contrario, no designa una condición sino una ideología o una orientación, a saber (...) aquella que reclama una política que reconozca las diferencias identitarias” (Bolívar, 2004, p. 18). De acuerdo con Dietz (2012), el multiculturalismo se podría definir como un “heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y —posteriormente— instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la ‘diferencia’ étnica o cultural, así como en la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos” (Dietz, 2012, p. 19). Aun así, el multiculturalismo no se hace cargo de la decisión política de generar un diálogo igualitario entre estas diferentes culturas, con los conflictos y desafíos que ello supone. Esa es, justamente, una de sus diferencias con la perspectiva de la interculturalidad crítica, desde la que nos posicionamos en este trabajo.

En el ámbito educativo, las políticas asimilacionistas parten del supuesto de que las diferencias culturales son un problema tanto para el niño que pertenece a una cultura minoritaria, como para el que forma parte de la cultura considerada mayoritaria. En el primer caso, porque “las diferencias culturales con que los niños ingresan al sistema educativo constituyen una traba para el desarrollo de sus aprendizajes y su posterior integración a la sociedad” (Hirmas, Hevia, Treviño y Marambio, 2005, p. 15). En el segundo caso, siguiendo a Besalú (2002), porque se piensa que los niños de la cultura mayoritaria “pueden ver amenazado su nivel académico y el grado de atención educativa que reciben” (Besalú, 2002, p. 64) por la supuesta necesidad de que los profesores dediquen más tiempo a aquellos que son considerados rezagados. En una escuela asimilacionista, estos supuestos implican un etnocentrismo que impregna la praxis educativa (Jiménez, 2014).

En el continente americano las políticas asimilacionistas tienen una presencia de larga data, y la escuela es uno de los espacios preferentes en los que se han aplicado. Dado que en muchos lugares del mundo la institución escolar surgió estrechamente vinculada con los procesos de formación de los estados nacionales, se ha afirmado incluso que la escuela nació con fines asimilacionistas (Fernández Enguita citado en Bolívar, 2004). En relación con el caso de Chile, y en particular con estudiantes de ascendencia indígena, se ha planteado que “la escuela actual es heredera de las campañas de civilización, chilenización y castellanización, y ha sido una de las herramientas de asimilación y aculturación indígena” (Hirmas et al., 2005, p. 241).

Las políticas educativas asimilacionistas se vinculan estrechamente con otro movimiento, aquel que busca la homogeneidad del alumnado, la cual se persigue porque se le ha conferido excesiva confianza como forma de integración (Jiménez, 2014). Dussel y Southwell (2004) plantean que, desde los inicios del proceso de conformación del Estado nación,

la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. No solo se buscaba equiparar y nivelar

a todos los ciudadanos, sino también se buscó, muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas (...). En ese gesto de volver equivalentes la igualdad y la homogeneidad, la escuela hizo muchas cosas: fusionó las nociones de cultura, nación, futuro, territorio en torno a la idea de nosotros, de algo en común; siempre y cuando se adhiriera a los valores que ella consagraba. Si este ‘en común’ no existía, debía construirlo; aunque esa construcción no estaba exenta de jerarquías y exclusiones (p. 27).

Homogeneización y asimilacionismo, entonces, están estrechamente vinculados. Por su parte, los sistemas escolares modernos, de acuerdo con Johnson (2015), “fueron concebidos como ‘sistemas constructores de nación’: la escuela será la máquina destinada a producir una comunidad imaginada<sup>14</sup>, la nación” (p. 7). El autor enfatiza que la escuela se caracterizaba por ser ética y culturalmente homogeneizadora, y plantea que todo ello ocurrió en tiempos en que el llamado currículo oculto no estaba aún encubierto, sino “declarado en las primeras medidas políticas de los nacientes sistemas escolares” (Johnson, 2015, pp. 7-8).

El surgimiento del concepto de currículo oculto es atribuido al autor estadounidense Philip Jackson, quien lo usó por primera vez en su libro *La vida en las aulas* (Jackson, 2001), publicado originalmente en 1968, y retomado posteriormente por autores como Apple y King (1977), quienes aportaron nuevos elementos a su definición. En el marco de este artículo, entenderemos por currículo oculto

todo aquello que la escuela enseña pero que no figura explícitamente en ningún documento. Está conformado por creencias, mitos, principios, normas, rituales, etc., que prescriben y sancionan modalidades de relación y comportamiento de acuerdo con una escala de valores. Se expresa en cuestiones aparentemente neutrales como la arquitectura, los símbolos y las rutinas y los rituales escolares (Ziffer, 2008, pp. 27-28).

---

<sup>14</sup> Para mayores referencias sobre este concepto, ver Anderson, B. (2006).

Existe cierto consenso acerca de que la escuela tradicionalmente ha transmitido normas de comportamiento a través de rituales (Uanini, 2006), los que pueden ser definidos, de acuerdo con McLaren, como “un producto cultural construido como referencia colectiva de la experiencia simbólica y situada de la clase social de un grupo” (McLaren, 2003, p. 21).

Curiosamente, resulta difícil encontrar investigaciones acerca de los rituales escolares que se refieran al pasado reciente de Chile<sup>15</sup> o a los tiempos actuales, aunque sí existen en otros países de América Latina; a modo de ejemplo, en relación con una investigación llevada a cabo en la ciudad de Mar del Plata, Argentina, se sostiene la hipótesis de que

la instalación de las rutinas y los rituales patrióticos en la escuela favorece la reproducción de un modelo de obediencia, disciplina y jerarquía, [contribuyendo así a] conmemorar a la patria, recordar sus héroes y efemérides, inscribir los colores de las insignias patrias en mentes y cuerpos, ensalzar mediante himnos y cánticos las glorias pasadas, inscribir en el sentido común el concepto hegemónico de nación y generar ciudadanía (Guillén, 2008, p. 139).

Al abordar los rituales escolares resulta fundamental analizar el rol del cuerpo en su puesta en escena. Deteniendo la mirada en ese aspecto, McLaren señala que “los rituales son formas de acción simbólica compuestos primariamente de gestos (por ejemplo, la puesta en acto de ritmos evocativos que conforman actos simbólicos

---

<sup>15</sup> Si se han investigado para el período comprendido entre 1880 y 1950. De acuerdo con Rojas Flores (2004), después del proceso de independencia, en la etapa de construcción de la República, “se hizo necesario crear nuevos rituales, incluido el culto a los héroes y actos conmemorativos que afianzaran la nueva lealtad republicana” (Rojas Flores, 2004, p. 52). A fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX aparecieron una serie de “rituales cívicos” que apuntaron a “fortalecer el sentimiento de pertenencia e identidad nacional” (p. 95). En ese contexto, surgieron los así llamados “batallones escolares”, organizaciones paramilitares de niños, y las “romerías cívicas escolares” o “romerías patrióticas”, cuyo formato era similar al de una romería religiosa, pero donde se mostraba devoción a “personajes laicos”. Otra instancia que se implementó, y que a juicio del autor probablemente también se inspiró en las prácticas militares, fue el juramento a la bandera en los colegios (pp. 60-68). Lo descrito por Rojas Flores respecto de los rituales cívicos es concordante con lo que sostiene Gabriel Cid (2012), en relación con el estrecho vínculo que se generó en el siglo XIX entre las guerras y la construcción de la nación chilena.

dinámicos) y posturas (por ejemplo, una fijación simbólica de la acción)” (McLaren, 2003, p. 45).

En el caso de la escuela que aquí se presenta, fue posible observar la implementación de una serie de prácticas pedagógicas corporales funcionales al asimilacionismo, que producen un escenario marcado por contradicciones y tensiones frente a aquello que discursivamente se dice acerca de la multiculturalidad en la institución.

## 1.2. Metodología

El análisis que se propone en este artículo se basa en material que originalmente fue recogido en el marco de una investigación asociada a una tesis de maestría<sup>16</sup>, cuyo trabajo de campo se desarrolló entre 2014 y 2015.

La investigación, de carácter cualitativo, constituyó un estudio de caso referido a esta escuela de nivel básico (o primario) de la ciudad de Santiago de Chile que, como ya se señaló, presenta un alto porcentaje de alumnos migrantes (cuando finalizó el trabajo de campo, el 50,7% de sus estudiantes era de una nacionalidad diferente a la chilena).

Las razones para la selección de esta escuela como caso para el estudio se vinculan, como se mencionó en la introducción, con su carácter paradigmático en el abordaje del tema, y esto fundamentalmente por dos razones: la significativa proporción de alumnos migrantes en la matrícula total, y la persistencia de este alto porcentaje desde hace al menos una década. Debido a dichos motivos, esta escuela incluso ha sido objeto de múltiples reportajes

---

<sup>16</sup> La maestría fue realizada por una de las autoras de este artículo en FLACSO, Argentina, entre 2014 y 2016. El objetivo de la tesis era conocer si los profesores insertos en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes realizaban acciones dirigidas a contextualizar el currículo prescrito, dada la diversidad de su alumnado, y a conocer cómo ocurrían los procesos pedagógicos en este contexto multicultural. Una vez finalizado el proceso asociado a la tesis, surgieron nuevas reflexiones a la luz de ciertos procesos sociales que se generaron o se agudizaron posteriormente. Esas reflexiones nuevas llevaron a la elaboración del presente artículo.

de televisión y prensa, además de investigaciones realizadas por académicos y estudiantes universitarios.

Para el desarrollo del estudio se recurrió principalmente a dos técnicas de investigación: la observación participante y la entrevista a actores clave. La observación participante se realizó en el patio, pasillos y salas de clase de tres profesores. Se trataba de dos hombres y una mujer; dos de ellos tenían cerca de 30 años y uno alrededor de 60 al momento del trabajo de campo, pertenecían a diferentes disciplinas, y hacían clases en distintos niveles de la escuela básica<sup>17</sup>. En lo que sigue, nos referiremos a ellos como profesor A, B y C.

En total se realizaron 22 observaciones. De ellas, 16 corresponden a observaciones participantes en aula y pasillo (profesor A: cinco observaciones; profesor B: seis, y profesor C: cinco) y seis a observaciones en el patio; estas últimas se llevaron a cabo siempre el día lunes por la mañana<sup>18</sup>. De las 16 observaciones en salas de clases, ocho se realizaron el segundo semestre de 2014 y la otra mitad durante el primer semestre de 2015. Las observaciones fueron registradas manualmente en un cuaderno de campo, y luego transcritas como archivos de texto, para su posterior análisis.

Luego de dos meses de iniciado el trabajo de campo se consideró necesario complementar lo que la técnica de la observación estaba aportando con entrevistas a los participantes. Estas tuvieron como objetivo incorporar las visiones y reflexiones de los propios profesores al estudio, para contar con más elementos que permitieran interpretar adecuadamente lo observado. De acuerdo con Angrosino (2012), en la investigación observacional inevitablemente emerge la pregunta acerca de qué significan exactamente los comportamientos que han

---

<sup>17</sup> Al iniciar el trabajo de campo se sostuvo una reunión con el director, quien organizó un encuentro con los 24 profesores de la escuela que en ese momento conformaban el plantel docente, para presentar el proyecto de investigación, invitarlos a participar, despejar dudas y enfatizar que no se trataba de una evaluación. En esta instancia solo un profesor del colegio manifestó su voluntad de sumarse. Luego, por sugerencia del director, se cursaron invitaciones directas a cuatro profesores, de los cuales dos más aceptaron ser parte del estudio.

<sup>18</sup> La aclaración es importante porque en las escuelas públicas del país ese día se realiza un pequeño acto cívico en el que generalmente se forma al alumnado en filas y se canta el himno nacional, entre otras actividades que pueden variar entre los establecimientos.

sido observados, y en ese momento es necesario comenzar a interrogar a las personas informadas en la comunidad que se está estudiando: “la entrevista es una consecuencia lógica de la observación” (p. 6), apreciación que coincide con lo sucedido durante el trabajo de campo de esta investigación. Así, durante el segundo semestre de 2014 se realizó una conversación de tono informal y sin grabadora con cada uno de los tres profesores. Posteriormente, durante el primer semestre de 2015, se aplicó una entrevista semiestructurada con cada docente, y cada una de ellas fue grabada y transcrita.

## 2. Análisis de los resultados

Este apartado se divide en dos secciones, organizadas a partir de los dos aspectos que representan la tensión que estructura el análisis: por una parte, nos referimos a aquellos elementos que hablan de que en esta escuela se tematiza la multiculturalidad de la comunidad educativa, y que existiría cierta visibilización de su diversidad cultural; por otra, nos abocamos a aquellos elementos que, a pesar de esa tematización, revelan una tendencia hacia el asimilacionismo, materializada principalmente en dispositivos escolares que apuntan —sea de manera deliberada o no—, a una homogeneización de los cuerpos de los estudiantes, tanto en su presentación como en sus movimientos y expresiones.

### 2.1. Visibilización de la multiculturalidad: himnos, bailes, adaptaciones curriculares y preocupación por una convivencia respetuosa

Dada la importante presencia de alumnos provenientes de otros países latinoamericanos, el establecimiento del que se ocupa este artículo incorporó hace ya varios años la práctica de cantar no solo el himno chileno y del colegio, sino también el de Perú, en cada acto oficial: “Ese día comienza igual que todos los lunes: formación larga, los tres himnos...” (Cuaderno de campo, 27 de octubre 2014).

Otra situación representativa de que en esta escuela se ha dado espacio a expresiones culturales no solo chilenas es la presentación, durante el acto de los días lunes, de un baile al que se le atribuye

un origen afroboliviano<sup>19</sup>: “(El) día comienza con saya caporal que compañeros presentan en la formación inicial” (Cuaderno de campo, 13 de octubre 2014).

Además de la presencia de otros himnos y bailes, que denotan cierta valoración de la diversidad fuera de la sala de clases, aparecen en las entrevistas expresiones de los profesores que dan cuenta de que han reflexionado en torno a las implicancias de la diversidad dentro de la sala y en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. De hecho, uno de los docentes entrevistados, que entre otras asignaturas enseña Matemáticas y Lenguaje, alude a que tanto las operaciones matemáticas (los algoritmos) como la escritura se pueden aprender a ejecutar de maneras diversas; además es consciente de las dificultades para acoger estas maneras diversas de hacer las cosas frente a un sistema educativo constreñido por evaluaciones estandarizadas, y orientadas exclusivamente al rendimiento académico:

[Respecto de las operaciones matemáticas], hay diferentes maneras de hacerlo, pero ya es criterio del profesor cómo lo hace (...). Tuve un trabajo anterior en una editorial de libros colombianos y ahí salía el algoritmo distinto. Aquí me di cuenta que había niños que sabían multiplicar y dividir y lo hacían de otra manera. En ese momento les empezaba a enseñar de la manera en que lo hacíamos aquí en Chile; por mí los hubiese dejado hacer así, porque igual llegaban al resultado, pero ya después en una evaluación interna o externa no les iban a permitir hacerlo así, y cuando la matemática subiera de dificultad eso les iba a perjudicar de cierta manera (Profesor B: 1-2).

La mayoría de los colombianos que llegaban, escribían con letra imprenta (...). Por política del Mineduc o de la escuela había que enseñarles a escribir ligado. Allí era otro problema, porque tenían que prácticamente aprender a escribir de nuevo (...). Yo aprendí ligado también (...). Yo sé que eso se hace para facilitar la lectura

---

<sup>19</sup> La saya caporal es una danza tradicionalmente considerada de origen boliviano, y que en Chile se baila en fiestas religiosas como La Tirana. La que se baila en Chile es “una versión modificada del (baile) que ejecutan actualmente los afrobolivianos, el que ha adquirido un papel central en el movimiento negro” en Bolivia (Mendoza citada en Mercado, 2014, p. 212).

y comprensión. Porque al escribir la palabra con la letra ligada se tiene el concepto de palabra. Es una palabra, porque están todas sus letras juntas (...). Igual si uno lo piensa no tiene mucho sentido, porque al final a las palabras que ellos se enfrentan, generalmente son palabras escritas con letra imprenta: libros, diario, publicidad. No ven letra ligada más que en la escuela. En mi caso, no me molestaba que lo escribieran con letra imprenta (...). De hecho, una gran cantidad de alumnos después optan por escribir con letra imprenta también (Profesor B: 2-3).

Otro elemento que habla de cierta reflexión en torno a la diversidad del alumnado es el hecho de haber comprendido que asociar linealmente una determinada nacionalidad con un determinado rendimiento constituye un error:

Hay alumnos que avanzan más o menos en la materia, y eso no es un problema de nacionalidad, ni que sean migrantes o no migrantes, porque he comprobado que hay alumnos migrantes excepcionales que vienen con una base y capital cultural firme, dominan el proceso de lectoescritura, se nota que han trabajado textos complejos, se manejan bien en la relación comunicación oral y escrita, y a chilenos en igual plan. Pero también hay migrantes que vienen con un capital cultural precario, y de chilenos también precarios (Profesor C: 4).

Además de estos elementos del ámbito cognoscitivo en relación con los niños migrantes, están presentes algunos aspectos de la práctica pedagógica que hablan de un interés de los profesores por incorporar la diversidad en el aula. Son pequeños gestos en los que intentan contextualizar la enseñanza; un ejemplo concreto es la decisión de incluir en las clases ejemplos que tengan directa relación con los países de origen de los alumnos extranjeros:

Cuando utilizo nombres de ciudades no pongo solo nombres de Chile, que probablemente ellos ni conocen. Si les digo Temuco, Puerto Montt, Curicó, ellos pueden que no sepan qué es, pero si les digo Lima, Trujillo, Bogotá, Cali, van a decir: 'oh, yo viví allí

o mi papá nació allí'. Entonces, eso lo hace más vinculante a su realidad, en pequeñas cosas (Profesor B: 3-4).

En la misma línea —que de paso entrega información acerca de lo solitario que este profesor se sentía en su afán multiculturalista—, otro profesor entrevistado indicó:

Yo trataba de incorporar música latinoamericana, por el tema de la integración, [pero] lo que te venía diciendo: a muchos de ellos<sup>20</sup> les daba lo mismo (Profesor A: 3).

Finalmente, es importante destacar que uno de los profesores entrevistados había decidido intervenir al observar situaciones de discriminación o maltrato asociados a la nacionalidad de los alumnos:

He podido terminar con algo que no sé si vaya a perdurar, pero yo me daba cuenta que muchos de ellos se ofendían con la nacionalidad. Se peleaban: 'y tú peruano cochino, ándate a tu país, que hacís aquí... boliviano, qué hacís acá' (...). Los chilenos insultaban a los extranjeros. Me costó un año poder terminar con eso. Hasta ahora yo no he sabido ni he visto ningún episodio en el que se ofendan por la nacionalidad, pero también hay que partir de eso (...) si no hay un respeto por la cultura del otro, no va a poder haber inclusión adentro de la sala (Profesor B: 9).

Es posible advertir en el discurso de los docentes, entonces, cierta visibilización de algunos aspectos de la multiculturalidad de estas aulas y de una escuela reconfigurada a partir de la llegada creciente de estudiantes migrantes, y también de sus implicancias, como las situaciones de discriminación xenofóbica. Algunas de las acciones vinculadas con esta visibilización son más sistemáticas que otras, como la incorporación de un nuevo himno al ritual del acto de los días lunes. Sin embargo, reside allí, precisamente, una contradicción que revela los límites de las reflexiones que están en la base de estas acciones. El hecho de que se asuma la incorporación de un himno nacional como una forma de responder a la necesidad de

---

<sup>20</sup> Se refiere a los otros profesores y al equipo de directivo.

abordar la diversidad cultural implicada en la llegada de estudiantes de otros países muestra, por una parte, una concepción de la cultura que la restringe a los límites del Estado nación y que, por lo tanto, tiende a homogeneizar las diversidades que conviven, muchas veces de manera conflictiva, dentro de esos límites. Y por otra parte, esta acción revela el rol que ha desempeñado la escuela en la construcción de esa “cultura nacional”.

En ese sentido, a partir de su investigación histórica, Jorge Rojas Flores ha planteado que “la tradición” de cantar el himno nacional los días lunes se remonta a 1929, año en que el reglamento de las escuelas primarias dispuso que “los días lunes se debía izar la bandera en todas las escuelas (públicas y particulares), entonándose el himno nacional” (Rojas Flores, 2004, p. 85). Esta norma respecto del canto semanal del himno nacional revela su carácter de “tradición inventada” (Hobsbawm, 2004) en función de este proceso de construcción del Estado nación chileno. De acuerdo con este autor, algunas tradiciones que son presentadas como antiguas frecuentemente son bastante recientes en su origen; es justamente a eso a lo que se alude con el calificativo de “inventadas”, es decir, a la atribución de una densidad histórica que no es tal. Estas tradiciones hacen referencia a un conjunto de prácticas de naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos valores y normas de conducta a través de la repetición, procurando la continuidad con un pasado que se construye desde la intencionalidad de un presente (Hobsbawm, 2004).

Por lo tanto, la incorporación del himno peruano a este ritual se revela como una contradicción, pues mientras que se intenta eliminar la discriminación fundada en la pertenencia a un país, al mismo tiempo se fomenta una construcción identitaria sustentada en esa pertenencia. De alguna forma, esto es indicativo de la tensión consustancial a la que es expuesto un modelo de escuela que, desde sus inicios, ha apuntado a homogeneizar a la población, objetivo implícito que se hace patente en sus dispositivos de estandarización corporal, como veremos en el próximo apartado. De todos modos, también es cierto que con ese gesto simbólico de incorporación del himno de este “país otro” al acto cívico se pretende contrarrestar una deslegitimación de la presencia de niños de ese

origen en la institución, aun cuando eso se hace obviando a las otras nacionalidades del alumnado de esta escuela.

## 2.2. Y sin embargo, asimilacionismo: expectativas de adaptación de los otros, homogeneización y disciplinamiento corporal

Tal como se adelantó, la visibilización y relativa valoración de la diversidad que se aprecia en esta escuela convive con una fuerte tendencia hacia la homogeneización de los estudiantes. Se advierte la persistencia de una serie de rituales directamente dirigidos al disciplinamiento, lo que expresa una expectativa de asimilación de parte del cuerpo docente y directivo. Aunque ese interés apunta a todos los estudiantes, y no solo a quienes son extranjeros, nos interroga sobre las posibilidades de abordar de manera pertinente la diversidad cultural asociada a la migración, en un sistema escolar con un horizonte asimilacionista inscrito en su currículo oculto que, por lo tanto, es difícil de problematizar<sup>21</sup>. En efecto, la literatura ha señalado que la capacidad docente de problematizar las propias prácticas es fundamental para abordar aulas diversas en la práctica pedagógica (Dogmus, Karakasoglu & Mecheril, 2016). En la medida en que las expectativas homogeneizadoras se asientan fundamentalmente en el currículo oculto, las posibilidades de autorreflexión son más difíciles.

Paradójicamente, el profesor que en algunas secciones de la entrevista daba cuenta de un proceso de reflexión más profundo acerca de las implicancias de tener en el aula a estudiantes que han sido socializados en otros países, es quien más claramente expresó sus expectativas de que los alumnos extranjeros se adaptaran a los usos y costumbres locales. Esta contradicción en el discurso de un mismo actor demuestra las limitaciones de estas reflexiones, inducidas por el horizonte asimilacionista del sistema educativo:

Tampoco me adapto totalmente a ellos [los alumnos extranjeros] dejando a los chilenos de lado. Trato de combinar, para que

---

<sup>21</sup> En este punto resulta pertinente comentar que, de acuerdo con un estudio reciente (Poblete, 2018), a los profesores chilenos no solo les resulta difícil abordar el currículo oculto, sino también el “visible”.

ninguno se sienta tan ajeno y descontextualizado de lo que estamos hablando (...) He reflexionado a partir de todos estos años y siento que yo me he adaptado mucho a las necesidades de los extranjeros, y estamos en Chile, entonces ellos tienen que adaptarse a nosotros, no tanto nosotros a ellos (Profesor B: 4 y 7).

Este horizonte de una adaptación unilateral es poco consistente con la idea de incorporar la diversidad cultural en la escuela. En su acepción más común, adaptar supone acomodar o ajustar algo a otra cosa, lo que se vincula más claramente a una intención asimilacionista que a la consideración de la diversidad. El profesor esgrime como argumento para esta necesidad de adaptación de los estudiantes extranjeros, la presión que ejercen alumnos chilenos:

He tenido reclamos de los niños chilenos que exigen que a ellos también se les respete en ese ámbito. No solo valorar a los extranjeros, sino que ellos como chilenos no quieren sentirse de lado. Empiezan: ‘¿y por qué hacemos esto?’, ‘¿y por qué los extranjeros no hacen lo que hacemos nosotros?’. Y dicen: ‘¿en Perú hacen lo mismo?’. ‘¿En Colombia hacen lo mismo con los niños chilenos?’ Y allí yo no puedo decirles que sí, porque no tengo la certeza de que se haga, y yo dudo que lo hagan (Profesor B: 7).

La duda del docente en relación con la reciprocidad de esta incorporación de la diversidad conduce a pensar, sobre la base de su reflexión, que no hay una valoración de la diversidad en sí misma, sino solo una disposición a considerarla si es que se recibe algo a cambio —en este caso, el respeto de los alumnos migrantes por lo que es propio del país de destino de la migración—. Esta expectativa adaptativa de la diversidad, que emerge en el discurso a la par que una valoración explícita, se articula a su vez con otras prácticas normalizadoras del cuerpo que, en su repetición casi automática en la cotidianeidad de la escuela, están a resguardo de su problematización por parte de los actores que las encarnan.

En efecto, la observación permitió registrar que todos los días, antes de comenzar las clases, los alumnos de la escuela deben formarse en el patio: esto significa que, agrupados por cursos, todos deben

pararse ordenadamente, en filas separadas por género (e intercaladas una de niñas y una de niños), y permanecer así durante una cantidad determinada de tiempo, que por lo general es de alrededor de 5 minutos. Durante el tiempo en el que se realiza la formación, los alumnos no pueden conversar ni moverse más allá de lo estrictamente necesario. De todas maneras lo hacen, y es cuando son reprendidos por profesores o inspectores. Es un ritual con objetivos disciplinantes, y con similitudes evidentes con las rutinas militares de formación. Adicionalmente, todos los días lunes esa formación es más larga, porque como se mencionó antes, en esta escuela cada semana de clases se inicia con un acto en el que se cantan tres himnos (de Chile, de Perú y del colegio). Al finalizar este acto, los estudiantes deben subir las escaleras ordenadamente hacia sus salas de clases:

Luego de la formación en el patio central, [el profesor] detiene al curso nuevamente antes de subir la escalera, para revisar la formación. Una vez arriba, los niños deben recuperar la fila y seguir la rutina que el profesor les marca con la mano en alto y gritando los números del 1 al 4 (Cuaderno de campo, 16 de marzo 2015).

Esta rutina de los números es otro elemento destinado al disciplinamiento de los cuerpos de los alumnos, principalmente a partir de la regulación del tempo de sus movimientos, lo que a su vez se refuerza mediante una separación por géneros:

El profesor levanta su mano [...] que indica 'uno'. Los niños levantan los brazos. Con la indicación del 'dos', los niños ponen sus brazos en los hombros del compañero de adelante. Con el 'tres' abren los brazos como avioncitos y con el 'cuatro', sus brazos caen a los costados (Cuaderno de campo, 26 de mayo 2015).

En el pasillo, antes de entrar a la sala, los niños hacen dos filas: una de mujeres y otra de hombres. Una vez dentro de la sala, se para cada uno detrás de la silla y la mesa. Realizan la misma secuencia que hacen en el pasillo en las mañanas, antes de entrar. El profesor va diciendo los números del uno al cuatro (Cuaderno de campo, 18 de mayo 2015).

Se suma a lo anterior otro elemento que recuerda un disciplinamiento al estilo militar, y que es el saludo: los alumnos lo realizan intentando lograr que el curso entero pronuncie al unísono cada sílaba:

Sentados, el profesor les saluda y responden ‘bue-nos dí-as pro-fe-sor [...]’. El profesor me mira para que yo también salude. Digo simplemente ‘Buenos días’. Los niños dicen nuevamente a coro ‘bue-nos dí-as pro-fe-so-ra’ (Cuaderno de campo, 26 de mayo 2015).

La observación en la sala de clases permitió registrar también otras instancias que apuntan a normar el cuerpo. Por ejemplo, una actividad cotidiana como repartir el material de trabajo es usada como medida de disciplinamiento a través de la competencia, que busca lograr que la corporalidad de niñas y niños esté al servicio de la eficiencia y la rapidez:

El profesor saca la caja con los libros, cuenta los niños que hay hacia atrás de cada fila y entrega esa cantidad a los niños sentados en el primer asiento. Cuando da una señal, los niños echan a correr los libros hacia atrás. Los reprende porque se demoran 8 segundos (...), incentivando a la vez la competencia. Muchos de los ritos en la sala están ordenados en base a la competencia (Cuaderno de campo, 16 de marzo 2015).

Otra observación de clase indica lo siguiente:

[Los alumnos] deben leer en silencio y luego oralmente [en voz alta]. Se hace mucho énfasis en la disciplina corporal, mantenerse sentado cuando se les dice, en silencio cuando se les dice, etc. En la pared hay unos carteles que hacen énfasis en esto: silencio; escuchar con atención se hace con boca cerrada; hay que sentarse cuando se les dice (Cuaderno de campo, 25 de agosto 2014).

Los carteles pegados dentro de la sala, a los que alude la observación anterior, contienen el siguiente texto:

“Las 4s”

1. SABER SENTARSE: Espalda recta apoyada en respaldo de silla, piernas bajo la mesa.
2. SABER ESCUCHAR: Boca cerrada, oídos atentos.
3. SABER PREGUNTAR: Levantar la mano. Solo hablar cuando profesor/a da la palabra.
4. SABER MIRAR: Mirar al profesor. Manos quietas sobre la mesa.

Finalmente, el cuerpo también es normado a través del control de las vestimentas, realizado por una inspectora dedicada específicamente a esta tarea:

Entra una chica, que el profesor me explica es inspectora encargada de la presentación personal. Se produce repentinamente silencio y los chiquillos se paran. El profesor me dice ‘qué increíble cómo le tienen miedo’. Pregunto quién es y profesora de qué es; me dice que es paradocente. Ella camina, se acerca a una estudiante que tiene un polerón negro con un monito [ilustración] rosado y se lo quita, se lo hace pasar (Cuaderno de campo, 18 de mayo 2015).

La uniformización de los estudiantes a partir de su vestimenta y presentación personal es, de hecho, una de las formas de homogeneización más evidente. Es, además, otro modo en que las rutinas escolares se asemejan a las militares, marcadas por la uniformidad llevada al extremo.

En un nivel de análisis inmediato, es evidente que todas estas prácticas descritas hablan de un afán por controlar la espontaneidad en el movimiento, en el habla y en la vestimenta, y por crear estudiantes lo más homogéneos posibles. Una ritualización que apunta a estandarizar la presencia espacio-temporal del cuerpo, y en la que semanalmente se invierte muchísimo tiempo<sup>22</sup>. El cartel de

---

<sup>22</sup> Como ya se mencionó, cada semana hay una formación larga los días lunes; a eso se suma que cada mañana la formación en el patio dura cerca de 5 minutos, y además se exige la formación cada vez que los alumnos entran a la sala: al menos media hora por semana es destinada exclusivamente a esta forma de disciplinamiento corporal, que no tiene ningún contenido pedagógico.

las “4 s” es el ejemplo más decidor de este propósito implícito, en la medida en que las instrucciones que provee no tienen relación con favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, que debiera ser el fin último de la escuela. En el nivel estructural, estas prácticas remiten a la violencia simbólica que es constitutiva del sistema educativo tal como lo conocemos en Chile:

Para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas —y por tanto más difícilmente aprehensibles—, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 9).

Tradicionalmente, los profesores parecen haber considerado que mientras más parecidos fueran los alumnos entre sí, más fácil sería hacerles clases. Hirmas et al. (2005) justamente han señalado que en la escuela las diferencias culturales de los niños son vistas como una dificultad para aprender y para integrarse a la sociedad y que, por lo tanto, se asume que es necesario igualarles (es decir, homogeneizarles) para enseñarles. La estandarización del cuerpo, sus apariencias y sus movimientos a partir de los rituales descritos constituye una operación sutil y, por lo mismo, muy poderosa, a partir de la cual se encarna en el habitus de los estudiantes/ciudadanos la interpelación a una homogeneidad cultural que se construye como un imperativo para la existencia y continuidad del Estado nación. En este escenario, ¿es posible pensar la existencia de una escuela intercultural?

### 3. Reflexiones finales

La experiencia de aquellos países que llevan más tiempo que Chile viviendo fenómenos migratorios muestra que sus sistemas educativos han ensayado varias fórmulas para trabajar con la creciente diversidad del alumnado, pasando desde una escuela excluyente, segregadora o asimilacionista a otra multiculturalista, y en último término, a un modelo intercultural (Aguado Odina, 2011; Jiménez, 2014; Poblete, 2009).

Nuestra convicción es que la opción por una escuela intercultural sería también lo más pertinente a la realidad actual del sistema educativo chileno, incluyendo la escuela en la que se realizó la investigación en la que se basa este artículo. No existen recetas que indiquen cómo llevar a cabo esa transición, pero parece relevante tener en cuenta lo planteado por Elsie Rockwell (2015), cuando sostiene que “comprender el origen y continuidad histórica de ciertas prácticas escolares adquiere especial relevancia para pensar su transformación” (p. 140). A nuestro juicio, por un lado, esta afirmación pone de relieve la necesidad de que las comunidades educativas conozcan más de la historia de la educación en Chile, para estar al tanto del origen de muchas de sus prácticas, y por otro, que hagan el ejercicio de reflexionar respecto de las condiciones que permiten la continuidad de ciertas prácticas, para así poder explicitar aquello que es parte del currículo oculto de la escuela.

Algunos elementos detectados durante el trabajo de campo parecen indicar que, en su configuración actual, el sistema educativo chileno no genera las condiciones apropiadas para la reflexión de sus miembros en torno a sus propias prácticas:

Nuestras reuniones son más bien técnicas, más que hablar de estas cosas que son como entre comillas cotidianas (...) No trabajamos en equipo, no compartimos las buenas prácticas, cada uno vive en su mundo, haciendo su clase (Profesor B: 5 y 10).

Una anotación en el cuaderno de campo complementa esta percepción del profesor. Según consta allí, de acuerdo con uno de los profesores entrevistados:

En los consejos no se conversan esas cosas. Los consejos son evaluativos, para hablar de la conducta o del rendimiento escolar, pero no se usa espacio para diseñar, conversar, discutir nada relacionado con las prácticas pedagógicas ni con currículo (Cuaderno de campo, 12 de noviembre 2014).

Esta falta de reflexión en torno a las propias prácticas es muy funcional al asimilacionismo: resulta difícil darse cuenta de su

intervención, pues muchas de estas son reproducidas porque están incrustadas en el hábitus de los docentes desde su propio paso por el sistema educativo en calidad de alumnos, y luego de estudiantes universitarios, lo que dificulta considerablemente su visualización y problematización.

El culto a la nación, principalmente escenificado todos los lunes en los actos “cívicos”, y aquellas disciplinas corporales tan evidentemente ligadas a las prácticas militares, constituyen dos dispositivos de prácticas que debiesen convertirse en materia de esta reflexión, tanto por su relevancia en la cotidianeidad escolar, como porque representan un obstáculo formidable en el camino hacia el logro de una escuela intercultural<sup>23</sup>. La interculturalidad crítica intenta un reconocimiento de la diversidad cultural sin buscar la homogenización —tan propia, por lo demás, de la lógica militar—, ni paliativos a los conflictos sociales y culturales existentes, sino que procura “introducir gradualmente una transformación de las estructuras simbólicas y las estructuras sociales de las sociedades asimétricas que bloquean el ejercicio de los derechos reconocidos a las mayorías subalternizadas” (Tubino, 2004, p. 13).

La inquietud por la escritura de este artículo surgió de la extrañeza generada por el hecho de que, en una escuela tan evidentemente marcada por la diversidad cultural, con docentes que daban muestras de advertir las implicancias de esta diversidad en su práctica pedagógica, y de una preocupación genuina por abordarlas, se produjeran tantas instancias de normalización corporal y de una ritualización tan emparentada con la disciplina militar, caracterizada por el principio básico de incuestionabilidad de una autoridad basada en la jerarquía.

Esperamos que las ideas planteadas representen un aporte a la reflexión del lugar que ocupan aún hoy en las escuelas los dispositivos que buscan normar la corporalidad de niñas y niños y que parece urgente interrogar y transformar, pues como hemos argumentado,

---

<sup>23</sup> Tal como plantea una reciente columna de opinión respecto de los resultados de un estudio sobre formación cívica en Chile, “es difícil transmitir contenidos de ciudadanía democrática en ambientes autoritarios” (Miranda y Castillo, 2017).

constituyen un nudo difícil de desenredar, pero que es crucial para el horizonte normativo de la interculturalidad. Estos dispositivos, que hacen parte del currículo oculto de la escuela, condensan convicciones muy ancladas en las sociedades latinoamericanas, como el culto a la nación, la disciplina, y un afán homogeneizador que hace imposible, en la práctica, seguir avanzando a una escuela intercultural: “el currículo oculto se manifiesta asimilando a los estudiantes inmigrantes a una realidad nacionalista chilena” (Mondaca, 2018, p. 195). Evidentemente, estas observaciones exceden la diversidad representada por los estudiantes migrantes, pero ellos problematizan estos dispositivos de un modo específico, que es el que nos interesó evidenciar en este análisis.

## Referencias

- Aguado Odina, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Secundaria/Publicacions/El%20enfoque%20intercultural%20en%20la%20busqueda%20de%20buenas%20practicas%20escolares.pdf>
- Anderson, B. (2006), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Apple, M. & King, N. (1977). What do schools teach? *Curriculum Inquiry*, 6(4), 341-358. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075550>
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Recuperado de [http://www.academia.edu/16381339/Xavier\\_Besal%C3%BA\\_-\\_Diversidad\\_Cultural\\_y\\_educaci%C3%B3n](http://www.academia.edu/16381339/Xavier_Besal%C3%BA_-_Diversidad_Cultural_y_educaci%C3%B3n)
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002003.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2ª edición). México D.F.: Editorial Laia S.A.

- Castillo, D., Santa Cruz, E., y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cid, G. (2012). La nación bajo examen. La historiografía sobre el nacionalismo y la identidad nacional en el siglo XIX chileno. *Polis*, 11(32), 329-350. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682012000200016>
- Cortez, A., Loredó, P., Muñoz, C., Rodríguez, M. L., y Vásquez, M. E. (Eds.). (2004). *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago de Chile: Fundación Anide- Colectivo Sin Fronteras.
- Cuevas, H. (2014). Discurso militar e identidad nacional chilena. *Polis*, 13(38), 467-498. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200021>
- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/237076768\\_Multiculturalismo\\_interculturalidad\\_y\\_diversidad\\_en\\_educacion\\_una\\_aproximacion\\_antropologica](https://www.researchgate.net/publication/237076768_Multiculturalismo_interculturalidad_y_diversidad_en_educacion_una_aproximacion_antropologica)
- Dogmus, A., Karakasoglu, Y., & Mecheril, P. (2016). Einführung. En A. Dogmus, Y. Karakasoglu, & P. Mecheril (Eds.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (pp. 1-9). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4>
- Donoso, A., Mardones, P., y Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Docencia*, 37, 56-62. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/332288958\\_Propuestas\\_y\\_desafios\\_a\\_partir\\_de\\_la\\_experiencia\\_de\\_una\\_escuela\\_con\\_migrantes\\_en\\_el\\_barrio\\_Yungay\\_Santiago\\_de\\_Chile\\_Revista\\_Docencia\\_ano\\_XIV\\_n\\_37\\_pp\\_56-62](https://www.researchgate.net/publication/332288958_Propuestas_y_desafios_a_partir_de_la_experiencia_de_una_escuela_con_migrantes_en_el_barrio_Yungay_Santiago_de_Chile_Revista_Docencia_ano_XIV_n_37_pp_56-62)
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *Revista El Monitor de la Educación*, 1, 25-31. Recuperado de [https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/DUSSEL\\_y\\_SOUTHWELL.pdf](https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/DUSSEL_y_SOUTHWELL.pdf)
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad* (11ª edición; L. Ronzoni, trad.). México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía del oprimido* (4ª edición; J. Mellado, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Giroux, H. (2011). New York: Continuum International Publishing Group.
- Grant, C. & Sleeter, C. (1985). The literature on multicultural education: Review and analysis. *Educational Review*, 37(2), 97-118. <https://doi.org/10.1080/0013191850370202>
- Guillén, C. I. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina. *Avá*, 12, 137-154. Recuperado de [http://www.redalyc.org/pdf/1690/Resumenes/Resumen\\_169013839008\\_1.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1690/Resumenes/Resumen_169013839008_1.pdf)
- Hirmas, C., Hevia, R., Treviño, E., y Marambio, P. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>
- Hobsbawm, E. (2004). Introduction: Inventing traditions. En E. Hobsbawm & T. Ranger (Eds.), *The invention of tradition* (12<sup>a</sup> edición). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas* (6<sup>a</sup> edición). A Coruña, Madrid: Fundación Paideia, Ediciones Morata.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 409-426. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300024>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2015). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230005. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>
- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino*, 47, 7-14. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812015000200002>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “no tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades“. *Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652016000200005>
- Marín, J. (Ed.). (2016, mayo). La infancia mundial en la escuela aumenta el capital cultural. Fosis, Ilustre Municipalidad de Iquique.

- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos* (4ª edición). México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Recuperado de <http://www.cpalsocial.org/documentos/400.pdf>
- Mercado, J. (2014). Práctica ritual y tensiones identitarias en las danzas promesantes de la fiesta del santuario de Ayquina, norte de Chile. *Diálogo Andino*, 45, 193-213. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812014000300016>
- Mesa por una educación intercultural. (2017). *Guía hacia una educación intercultural: propuestas para la reflexión-acción en contexto migratorio*.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>
- Miranda, D. y Castillo, J. C. (2017, diciembre). Notas sobre los resultados de Chile en la última prueba internacional de formación ciudadana. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2017/12/28/notas-sobre-los-resultados-de-chile-en-la-ultima-prueba-internacional-de-formacion-ciudadana/>
- Molina, P. (2015). *Significación de la vida escolar de los niños y niñas de origen peruano en 4 escuelas de Santiago* (Tesis de grado inédita). Universidad de Chile, Santiago.
- Mondaca, C. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños*, 57, 181-201. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mora, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*, 49, 231-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (3ª ed.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paredes, R. y Pinto, J. I. (2009). ¿El fin de la educación pública en Chile? *Estudios de Economía*, 36(1), 47-66. <https://doi.org/10.4067/s0718-52862009000100003>
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, 23, 13-72. <http://>

[pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/129/public/129-334-1-PB.pdf](http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/129/public/129-334-1-PB.pdf)

- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200. Recuperado de [https://issuu.com/educacionintercultural/docs/educacion\\_intercultural\\_en\\_la\\_escue](https://issuu.com/educacionintercultural/docs/educacion_intercultural_en_la_escue)
- Poblete, R. (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*, 11(159), 51-65. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>
- Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios de la Universidad Alberto Hurtado, PRIEM-UAH y Fundación para la Superación de la Pobreza, Fusupo. (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género. Embajada de Canadá en Chile*. Recuperado de <http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2017/03/Gu%C3%ADa-pedag%C3%B3gica-para-una-educaci%C3%B3n-intercultural-anti-racista-y-con-perspectiva-de-g%C3%A9nero.pdf>
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Afers Internacionals*, 36, 11-21. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/viewFile/28020/27854>
- Rojas Flores, J. (2004). *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950*. Recuperado de <https://www.academica.org/jorge.rojas.flores/10.pdf>
- Rojas, M. T., Riedemann, A., Joiko, S., Palma, J., Urrutia, S., y Sepúlveda, X. (2018). ¿Trabajan las escuelas con un enfoque intercultural? Diagnóstico inicial de escuelas municipales de la zona norte de la Región Metropolitana. Recuperado de <http://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2018/12/INFORME-ENFOQUE-INTERCULTURAL-en-escuelas-de-Santiago-2018.pdf>
- Salas, N., Kong, F., y Gazmuri, R. (2017). La investigación socio territorial: una propuesta para comprender los procesos de inclusión de los migrantes en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 73-91. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782017000100006>
- Stefoni, C. (2017). *Panorama de la migración internacional en América del Sur. Resumen ejecutivo*. Recuperado de [https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/eclac\\_america\\_del\\_sur\\_resumen\\_ejecutivo.pdf](https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/eclac_america_del_sur_resumen_ejecutivo.pdf)

- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., y Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho58.pdf>
- Thayer, E., Córdova, M. G., y Ávalos, B. (2013). Los límites del reconocimiento: migrantes latinoamericanos en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 21(42), 163-191. <https://doi.org/10.18504/pl2142-163-2013>
- Tubino, F. (2004). *La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural*. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/54115>
- Uanini, N. A. (2006). Efemérides: cuando el ritual se transformó en rutina. *Cuadernos de Educación*, 4(4), 123-134.
- Ziffer, A. (2008). *La equidad de género en la educación básica. Diagnóstico*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/6160>

Recibido: 14/09/2018

Aceptado: 25/04/2019