

SOBRE DIVERSIDAD: TENSIONES ENTRE NORMATIVAS Y LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DESDE CHILE

ABOUT DIVERSITY: TENSIONS BETWEEN REGULATIONS AND SCHOOL PRACTICES FROM CHILE

SOBRE A DIVERSIDADE: TENSÃO ENTRE REGULAMENTOS E PRÁTICAS ESCOLARES DO CHILE

RIVERA, Cecilia Millán La¹ 

BARRAZA, Andrea López² 

GARCIA, Gustavo Gonzalez³ 

RESUMEN

Este artículo busca comprender cómo dialogan algunas normativas sobre diversidad en Chile con las prácticas pedagógicas en las escuelas, principalmente referidas a la enseñanza intercultural, estudiantes migrantes y diversidad sexual. Del análisis que se hace a partir de algunos estudios, se constata una discrepancia entre lo prescriptivo y las prácticas escolares con respecto a las diversidades. Realidad que se explica, en parte, por fenómenos históricos y culturales, que tensionan los avances legales, los cuales deben considerar cambios en otros planos.

Palabras clave: Normativas; Diversidad; Prácticas escolares; Interculturalidad; Estudiantes migrantes; Diversidades sexuales.

ABSTRACT

This article seeks to understand how some regulations on diversity in Chile dialogue with pedagogical practices in schools, mainly related to intercultural education, migrant students and sexual diversity. The analysis based on previous research found a discrepancy between the prescriptive and actual school practices regarding diversities. This reality can be explained, in part, by historical and cultural phenomena that strain legal advances, which should consider changes at other levels.

Keywords: Regulations; Diversity; School practices; Interculturality; Migrant students; Sexual diversities.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como algumas normas sobre diversidade dialogam com as práticas pedagógicas em escolas no Chile, principalmente ao que se refere ao ensino intercultural, estudantes migrantes e diversidade cultural. Da análise que se fez a partir de alguns estudos, constata-se uma discrepância entre o prescritivo e as práticas escolares com respeito às diversidades. Realidade que se explica, em parte, por fenômenos históricos e culturais, que tensionam os avanços legais, os quais devem considerar mudanças em outros planos.

Palavras-chave: Regulamentos; Diversidade; Práticas escolares; Interculturalidade; Estudantes migrantes; Diversidades sexuais.

¹ Universidad Católica Silva Henríquez – UCSH – Chile.

² Universidad Católica Silva Henríquez – UCSH – Chile.

³ Universidad Católica Silva Henríquez – UCSH – Chile.

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de las diversidades emerge como una demanda reciente de las sociedades y de las comunidades educativas. Sin embargo, a pesar de existir histórica y culturalmente, las sociedades siguen estando tensionadas por esta realidad.

En la necesidad de ir avanzando hacia una profundización y problematización de cómo se aborda la diversidad en las escuelas, este trabajo parte con una reflexión histórica y antropológica sobre las nociones de diversidad, alteridad y diferencia, continúa con la descripción de algunas políticas y normativas educativas relacionadas con temas de diversidad, que buscan superar la pedagogía normalizadora que caracteriza a la institución de la escuela, y termina con una descripción y reflexión, a partir de diversas investigaciones, del abordaje de la diversidad en los espacios escolares. Este diálogo entre nociones conceptuales, normativas y prácticas pedagógicas en la escuela nos permite pensar en las tensiones que existen entre lo prescriptivo y la cotidianidad de la escuela, identificando nudos críticos y avances.

TENSIONES ENTRE LA DIVERSIDAD, ALTERIDAD Y DIFERENCIA

Si algo caracteriza a los seres humanos es su capacidad de creación, que ha posibilitado todo lo realizado hasta ahora y que se expresa a lo largo de la historia humana. Esta capacidad se observa en la diversidad de sociedades existentes y en sus particularidades, siendo su expresión máxima el lenguaje (CASTORIADIS, 1998). Como señala Ernest Gellner, “el rasgo verdaderamente esencial de lo que llamamos sociedad humana es su asombrosa diversidad” (GELLNER, 1997, p.13).

El poder de creación llamado poiético da forma al caos, que no es otra cosa que la cultura. Esta creación se diferencia de la organización racional, que reproduce, repite y ordena lo ya existente y que está presente en toda sociedad, la que ejerce coerción para mantener sus instituciones y perpetuarse como tal (CASTORIADIS, 2002). Esta es una de las tensiones más paradójicas de la especie humana: por un lado, su ilimitada capacidad de creación y, por otro lado, su condicionamiento, que en ningún caso es determinación, y que permite pensar en formas distintas a las existentes actualmente.

Además de la tensión entre creación y prescripción, los seres humanos constantemente han estado expuestos al encuentro con “otros”, ya sea a través de viajes, extensiones imperiales, guerras, migraciones, coterráneos “diferentes”. El encuentro con “otros distintos” nos interpela acerca “de la igualdad en la diversidad y de la diversidad en la igualdad”, lo que se traduce en alteridad. El desafío de esos encuentros ha estado en superar las categorizaciones jerárquicas entre unos y otros, y reconocer a ese otro como ser humano, si bien completamente diferente a primera vista y en sus distintas manifestaciones, un otro igual (KROTZ, 1994).

La alteridad no es solo diferenciación, es una forma particular de diferencia que contiene la experiencia de lo extraño. Todo lo que se aleja de la “normalidad” resulta inquietante, “y esa perturbación que toda presencia produce, se apacigua tan solo cuando dicha presencia puede incluirse en la ilusión de la normalidad que acoge en su seno la tranquilidad, no pasa nada, es normal” (PÉREZ, 2001, p.293).

El extrañamiento hacia el otro que produce la diferencia no responde a características personales, sino a construcciones culturales que existen porque somos parte de una cultura, es decir, de un universo simbólico y de una colectividad que, además, es histórica porque está situada en un momento específico, único e irrepetible (KROTZ, 1994). Esta diferencia y extrañeza están mediadas por relaciones de poder que establecen y definen qué es lo normal y qué no.

Las sociedades contemporáneas, especialmente en el siglo XX, se caracterizan por construir una regulación de narrativas clausuradas de normalidad, que se nutren de clasificaciones estáticas, dicotómicas, unitarias y esencialistas, que definen a los sujetos y fijan sentidos. Son meta-relatos hegemónicos que se producen y reproducen cotidianamente a través de relaciones de poder que construyen categorizaciones y jerarquías de privilegios, en oposición a otras negativas que denominan a los diferentes, tales como: marginal, indigente, drogadicto, lesbiana, bisexual, migrante, loco, indígena, pobre, etcétera (DUSCHATZKY y SKLIAR, 2001; DA SILVA, 1999; SCOTT, 1992).

La construcción de alteridad dicotómica requiere de un otro para justificar el nosotros. Refuerza los antagonismos, el nosotros, y le da existencia: “el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginado, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; el deficiente, nuestra normalidad” (DUSCHATZKY y SKLIAR, 2001, p.192).

En contextos de desigualdad tan profundos como los de nuestro continente, las fijaciones de sentido acentúan y reproducen exclusiones y discriminaciones que invisibilizan lo relacional y la interdependencia jerárquica. Los discursos definen lo positivo y negativo de las diferencias en base a las características propias de los sujetos. Diferencias que son relacionales, porque se construyen siempre en relación a un otro que “es diferente” y que se define como negativo en contraste al “no diferente”. Lo relacional es evidente cuando se entiende que no existen extraños o diferentes en sí, sino extraños o diferentes para alguien. Son clasificaciones del otro que se refuerzan por las relaciones de dominación que reducen, esencializan, naturalizan y fijan la diferencia. Este proceso excluye y expulsa lo que no encaja, que es diferente, clasifica lo que está fuera y dentro de la normalidad. El proceso de clasificación descrito es parte del orden social que necesita construir un “nosotros” que se distingue de los “otros” (DA SILVA, 1999; LEÓN, 2009; RESTREPO, 2014; HALL, 2010).

Las sociedades, hasta ahora, se han caracterizado por la diversidad y capacidad de creación de los seres humanos. También por la construcción de diferencias, que están mediadas por relaciones de poder y que condicionan la característica constitutiva del ser humano, su capacidad de crear. Este proceso está mediado por disputas de fijación de sentidos y alternativas que las tensionan, y de un juego de posiciones que exige ubicarse y ser ubicado: “Cada sociedad establece sus propios medios para categorizar a las personas, para ubicarlas en un determinado lugar y para establecer expectativas de su comportamiento, así como para evaluarlas” (LEÓN, 2009, p.35). Esta fijación de sentido supone una rigidez que exige no solo su conocimiento e identificación, sino también su reiteración. Esta dinámica sociocultural garantiza su reproducción y control social eficaz (DUSCHATZKY y SKLIAR, 2001) y, a su vez, su desplazamiento a sentidos diferentes que permiten ir avanzando cultural y políticamente hacia una sociedad distinta, más justa.

Las tensiones descritas se expresan en distintos ámbitos, especialmente en el educativo, una de las instituciones que históricamente ha estado permeada por una pedagogía normalizadora que se tensiona a la luz de las “recientes” demandas de reconocimiento en el marco de la justicia social.

Las escuelas, universidades y el proceso de formación de profesores, han estado permeados por una concepción de escuela que, como institución, se funda y nutre de una pedagogía normalizadora, que se caracteriza por la uniformidad y el disciplinamiento. Esta “normalización implica crear una norma general en términos de la cual se puede medir cada una de las singularidades individuales, e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común” (DUSSEL y CARUSO, 1999, p.148). Esta forma de pensar la escuela genera que los docentes busquen corregir al “desviado” y que, por lo tanto, se establezca la existencia de un sujeto “normal”, idea que instituye una forma de ser, decir y hacer de los educandos, que construye clasificaciones jerárquicas en torno a las diferencias a través de conceptos como inferioridad, discapacidad, ignorancia e incorregibilidad (DUSSEL, 2004). Muchos profesores siguen siendo formados para educar a estudiantes “normales” de clase media, con familias nucleares, blancos y monolingües (LADSON-BILLINGS, 2000, en JENKS, LEE Y KANPOL, 2001).

ALGUNOS MARCOS NORMATIVOS DE LA DIVERSIDAD EN LAS ESCUELAS

Las múltiples demandas estudiantiles y de movimientos sociales han propiciado que se promulguen normativas y leyes que buscan proteger y reconocer a los y las estudiantes que representan distintos registros culturales y múltiples identidades que no son las dominantes. Esto ha sucedido en el contexto de un sistema escolar en Chile que muestra un aumento de la diversidad vía ingreso de estudiantes migrantes al sistema público, la visibilización del reconocimiento de los pueblos indígenas, la difusión de los casos de estudiantes transgénero y de las exigencias de una educación no sexista. Esta realidad ha cuestionado las relaciones al interior de la escuela y las normas que la regulan, interpelando a un sistema que ha tendido a promover la homogeneidad.

Algunos de los avances legales que abordan la diversidad son la Enseñanza Intercultural Bilingüe, la Ley de Inclusión, la Ley contra la Discriminación, la Ley de Identidad de Género y la Ley sobre Violencia Escolar.

En materia de legislación en educación indígena, solo a partir de los años noventa, con el retorno a la democracia, se concretan avances al respecto. La ley Indígena 19.253, de 1993 establece la existencia de un sistema de educación que promueva las culturas e idiomas de los pueblos originarios, dando origen a la modalidad de Enseñanza Intercultural Bilingüe (EIB), para zonas de alta concentración indígena. La educación indígena se profundiza con el decreto 280 del Ministerio de Educación del año 2009, que implementa el Sector de Lengua Indígena como un sector de aprendizaje del currículum nacional a implementarse en colegios que cuentan con un 20% o más de matrícula indígena y en cualquier otro que persiga favorecer la educación intercultural. Actualmente hay cuatro programas de estudio de este sector: para los pueblos aymara, quechua, mapuche y rapa nui. El año 2009 la Ley general de Educación 20.370, establece el principio de

interculturalidad. Según este, se deben realizar adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas de la interculturalidad. Durante los años 2010-2011 se lleva a cabo un proceso consultivo en los pueblos aymara, quechua, mapuche y rapa nui, que resultó en la producción curricular de los contenidos culturales definidos por los pueblos para los programas de estudio de Segundo Año Básico. En este mismo proceso de consulta, los pueblos definieron la función docente del educador/a tradicional, quienes son los sabios encargados de transmitir el saber indígena en los establecimientos con educación intercultural.

La Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2015) modifica la Ley de Educación 20.370, intencionando el respeto por la diversidad cultural, religiosa y social; destacando los principios de integración e inclusión, eliminando todas las formas de discriminación arbitraria; y buscando fomentar una educación pública que sea un lugar de encuentro entre estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad y religión. Dentro de los principios de la ley, se enfatiza la interculturalidad, que implica el reconocimiento y valoración de la especificidad cultural y de origen, incluyendo la lengua, cosmovisión e historia.

Esta ley refuerza, en el ámbito escolar, lo señalado por la Ley 20.609 (2012), que establece medidas contra la discriminación arbitraria en motivos como la raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología o religión, sexo, maternidad, orientación sexual, identidad y expresión de género, edad, apariencia, enfermedad o discapacidad.

En el ámbito de la identidad de género, la Ley 21.120 (2018) especifica el derecho a la identidad de género y la rectificación de sexo y nombre, estableciendo los principios de no patologización, no discriminación arbitraria, confidencialidad, dignidad en el trato, interés superior del niño y autonomía progresiva (los dos últimos, referidos especialmente a la población en edad escolar). A esta ley, se suma la Circular Nro. 812 (2021), que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y estudiantes en el ámbito educacional, y que suma a los principios señalados en la ley, el derecho al reconocimiento y protección de su identidad y expresión de género, así como los principios de integración e inclusión para eliminar las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes. En concreto, la circular indica a sostenedores y directivos de los establecimientos educativos, que deben tomar las medidas administrativas, sociales y educativas para garantizar estos derechos, generar climas de buena convivencia, y promover la aceptación, buen trato y respeto, previniendo la discriminación, acoso y maltrato en cualquiera de sus formas. Estas medidas pueden incluir: orientar a la comunidad educativa, apoyar a los estudiantes trans y sus familias, usar el nombre social del estudiante en todos los espacios educativos, y entregar facilidades para que use los servicios higiénicos conforme a sus necesidades.

Desde el ámbito de la convivencia escolar, en 2011 se promulgó la Ley 20.536 sobre violencia escolar, que busca fomentar una cultura de paz y respeto en el ámbito escolar, a través de la generación de planes de convivencia y de medidas que sancionan a quien agrede a otro/a, sean estudiantes, autoridades o docentes, tanto dentro del colegio como fuera de él. También se sanciona a los establecimientos que no toman medidas ni denuncian los casos de violencia (INDH, 2014).

Si bien este marco legal ha propiciado avances en el ámbito del respeto, la valoración y el reconocimiento de la diversidad en el sistema escolar, una tensión latente está en que lo declarado entre en contradicción con las prácticas pedagógicas y las vivencias de los estudiantes de la escuela, ambiente que se caracteriza por un clima autoritario y de control, que invisibiliza la diversidad o la aborda como problema (MAGENDZO, 2016). También existen limitaciones del alcance de estas leyes, al no asignarse recursos ni establecerse un monitoreo de las políticas, como tampoco la capacitación y acompañamiento a docentes, administrativos y directivos, dejando como responsable a cada establecimiento educacional de abordar estos temas según sus capacidades y recursos (INDH, 2014). Por otra parte, la Ley sobre violencia escolar ha sido criticada por su enfoque sancionador y criminalizador, en vez de situarse desde un paradigma de resolución pacífica de conflictos, mediación escolar y mecanismos formativos (CARRASCO ET AL., 2012).

DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Si bien existen distintas normativas y leyes que buscan el reconocimiento de la diversidad, lamentablemente, sus implicancias y el trasfondo cultural no ha permitido que su implementación sea acorde. Existen múltiples variables, históricas, políticas y culturales que permean los espacios educativos y que hacen que estos procesos de transformación sean lentos.

Algunos factores que influyen en esta tensión entre las normativas y lo que sucede en la cotidianidad de la escuela, se explica por la formación inicial de los profesores. Las investigaciones muestran que los profesores de escuela tienen poca preparación para trabajar y reconocer la diversidad, lo que se refleja muchas veces en las bajas expectativas que tiene frente a ciertos estudiantes (WEBB Y RADCLIFFE, 2015). Además, predomina una perspectiva de déficit y prefieren trabajar en contextos homogéneos, debido a las altas exigencias que implica la diversidad (JIMÉNEZ Y MONTECINOS, 2018). Se ha constatado que la convivencia en diversidad resulta más fácil y natural para los estudiantes, a diferencia de los docentes y administrativos, pertenecientes a generaciones donde esta diversidad no estaba tan normalizada (ROJAS ET AL., 2021).

En los casos que la diversidad es abordada en el espacio escolar, el currículum la toca de manera superficial, centrándose en instancias efeméricas y celebrando los aspectos positivos de ella, sin reflexionar sobre las injusticias estructurales ni la discriminación sistémica que enfrentan ciertos grupos considerados “diversos” (MAGENDZO, 2016).

Si analizamos en particular la relación de la sociedad chilena con los pueblos indígenas, desde la instalación del sistema educacional en el siglo XIX, se ha evidenciado la educación como un instrumento del Estado para la homogeneización cultural desde un concepto único de nación, en este caso, desde la chilenidad. Este fenómeno no estuvo ajeno de conflictividad y de violencia para los pueblos originarios, los *otros*. A partir de un proceso político intencionado y colonizador se impuso lo chileno sobre la cultura de los pueblos indígenas. En el caso del pueblo mapuche, esto se comienza a implementar durante la década de 1880 con la ocupación militar del Estado chileno sobre la Araucanía. En este proceso de imposición, la educación y las instituciones educativas fueron estratégicas para el Estado, como instrumento configurador de la uniformidad en torno a una única cultura, la chilena. Los anteriores conceptos que se han mencionado de búsqueda de la

normalidad hegemónica, fundamentada en clasificaciones del otro en base a su inferioridad, incapacidad e ignorancia, se expresan fielmente en la siguiente frase de un Ministro de Instrucción del gobierno de Chile en 1883 y del rol de la escuela:

El avance reciente de nuestra ocupación militar sobre el territorio comprendido entre las provincias de Arauco y Valdivia, provoca la acción conjunta de todos los elementos de civilización que deben transformar al salvaje araucano en un hombre útil a la sociedad... será necesario unir la iglesia, la **escuela** y el taller, para dominar moralmente al indígena, elevando su espíritu y desarraigado de él los malos hábitos y las preocupaciones en que ha sido creado, hasta llegar a hacer de él un hombre civilizado (citado en SERRANO ET AL., 2012: 250).

Siendo este el marco distintivo del carácter homogeneizador del sistema educacional chileno durante el siglo XIX y XX, solo muy recientemente, desde enfoques interculturales críticos y decolonizadores, se ha presionado por el reconocimiento cultural de los pueblos originarios y se han establecido políticas educacionales interculturales. Estas, en gran medida, presionadas por acuerdos internacionales firmados por Chile, como el Convenio 169 con la OIT, de Pueblos Indígenas y tribales en países independientes o la Convención UNESCO 2005, sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales.

El avance es incipiente y débil en muchos casos. Por ejemplo, con respecto al Programa de Educación Interlingüe, creado a partir del 2000, se han hecho críticas por su prácticas monoculturales y descontextualizadas (BELTRÁN Y OSSES, 2018), porque reproduce las relaciones asimétricas, representa a un indígena subordinado, sin voz propia, y donde carecen de legitimidad los sistemas locales de producción y transmisión de conocimiento (LAGOS, 2015)

En el contexto chileno, donde los estudiantes indígenas representan el 14.8% de la matrícula total en enseñanza básica y media, algunos de los problemas que inciden en la implementación de los programas interculturales, incluyen la obligatoriedad de aprender los códigos de la cultura dominante, la invisibilización del racismo y discriminación, la no inclusión de los pueblos indígenas en la toma de decisiones, de manera que se dismantelen las relaciones de poder, y la falta de formación docente respecto a los aspectos político-históricos vinculados a las desigualdades raciales. Hofflinger & Nahuelpán (2021) estudiaron las consecuencias negativas a nivel escolar para los estudiantes indígenas mapuches, encontrando que tienen menores niveles de logro que sus pares no indígenas, que existen diversas formas de racismo en las comunidades escolares, desde una discriminación encubierta a una explícita, e incluyendo a distintos actores, como docentes y compañeros. Las experiencias de discriminación que sufren los estudiantes y sus familias tienen un impacto negativo en su participación en actividades de entretenimiento, deportivas, culturales, o de ayuda organizadas por la escuela, y en la organización y desarrollo de actividades de curso, así como también impactan negativamente el sentido de pertenencia de los estudiantes a su escuela.

Azúa (en STANG, 2018) analizó las prácticas pedagógicas interculturales de 16 escuelas ubicadas en contextos multiculturales en distintas regiones del país, entendiendo una buena práctica pedagógica intercultural como la "orientada a la interacción respetuosa de las distintas culturas que convergen dentro y fuera del aula, y que asume las características de los y las estudiantes, su forma de aprehender el mundo, sus creencias, estilos de vidas, historias, lenguajes

y las distintas fuentes de construcción de sentido de sus identidades, para lograr aprendizajes de calidad y pertinentes, favoreciendo diversos espacios de comunicación y de participación, a partir de la problematización de las hegemonías que producen las asimetrías de poder” (CPEIP-Mineduc, 2018, en STANG, 2018).

La autora vio que la posibilidad de desarrollar programas propios con pertinencia cultural, que incorporen saberes no considerados en el currículum nacional, no ha logrado concretarse, en la mayoría de los casos. De las escuelas del estudio, solo una de ellas tenía un programa propio, en el área de lengua indígena, si bien un número importante de las escuelas declaraba en sus proyectos educativos institucionales un sello intercultural, lo que implicaría un reconocimiento y valoración de esos saberes, así como una comprensión de la diversidad de la población del establecimiento y las tradiciones importantes para la comunidad en que está inserta la escuela. Sin embargo, se observó que, en la mayoría de los casos, el sello no estaba operacionalizado, sino que solo era declarativo o limitado a la ritualización de la interculturalidad a través de actos cívicos, sin describir las actitudes y habilidades que darían cuenta del logro de esos objetivos. Como propuesta, la autora sugiere pensar la escuela inserta y en permanente diálogo con la comunidad, no solo en instancias como actos rituales, sino que a través del desarrollo de un enfoque comunitario. Agrega que es importante que los proyectos educativos institucionales no se queden en el plano declarativo de la valoración de la diversidad y la interculturalidad, sino que se traduzcan en acciones específicas y metas claras, y que logren institucionalizarse en el currículum. Por último, señala que es importante reconocer los estereotipos culturales y discursos nacionalistas y evitar ritualizar o folclorizar la diversidad, a través de una reflexión de las comunidades sobre sus prácticas y el currículum oculto que revelan.

También se constatan dificultades y una lejanía con la normativa, en el caso de los estudiantes migrantes y de las diversidades sexuales. En el primer caso, los estudios muestran altos grados de discriminación y prejuicios por parte de los profesores. Valoran de forma negativa su presencia y explican la diferencia de resultados de aprendizaje por su procedencia (SALAS ET AL., 2017). De acuerdo a Riedemann et al. (2021), el ingreso de los migrantes a la educación pública ha permitido atenuar la tendencia a la disminución de la matrícula en este tipo de establecimientos, interpelando al sistema de distintas formas:

Esta mayor y más variada presencia de estudiantes migrantes ha implicado numerosos desafíos para el sistema educativo nacional. Algunos apuntan a la estigmatización, los estereotipos y temas de convivencia; otros, al derecho de acceso a la educación y a la regularización de estudiantes y familias migrantes. (RIEDEMANN ET AL, 2021,p. 50)

La presencia de migrantes desafía al currículo de Formación Ciudadana, donde los temas de migración y diversidad cultural aparecen de forma limitada, con el riesgo de promover una perspectiva de déficit acerca de ellos, y de responsabilizar individualmente a los estudiantes por las dificultades de los migrantes, fomentando valores como respeto, empatía y tolerancia, sin reconocer el racismo y discriminación de las sociedades, ni las dificultades legales que enfrentan, y sin lograr deconstruir la idea de homogeneidad cultural de la nación (RIEDEMANN ET AL., 2021).

Ibáñez (2022) señala, en el caso de la integración de estudiantes migrantes haitianos en la escuela, que vivencian situaciones de racismo a nivel discursivo, con violencia simbólica, insultos, gestos y también agresiones físicas; por otra parte, también experimentan la barrera idiomática, dificultando su aprendizaje.

En cuanto a propuestas para enfrentar la estigmatización que existe en la escuela respecto a los migrantes (donde tanto estudiantes como profesores los perciben como afectando negativamente el rendimiento escolar), Bustos (2022) propone que esto debiera interpelar al Estado:

Es justamente desde estas miradas clasificatorias y discriminatorias que emerge la necesidad valorar y aplicar en los escenarios educativos dos principios fundamentales de los Derechos Humanos como son la "Igualdad y no discriminación" y la "Participación". Permitiendo colocar en el centro a los estudiantes inmigrantes y sus familias para inhibir procesos de negación, inferiorización, subalternidad y discriminación que se pueden encontrar en los colegios, como sujetos de derechos es responsabilidad del Estado velar por estos principios (BUSTOS, 2022, p. 156)

En el segundo caso, de las diversidades sexuales, una temática menos investigada en la escuela, su realidad no es muy distinta a los que pasa con los grupos denominados "diversos". Un estudio de Rojas et al. (2021), que analizó los discursos que cuestionan la hegemonía de la heterosexualidad cisgénero y el binarismo en tres escuelas, muestra que la apertura de espacios de reflexión sobre estos temas, ligado a la presencia de estudiantes trans o con identidades de género no normativas en las escuelas, se encuentra mediado por la posición social de cada escuela y los recursos culturales que puede desplegar para desarrollar políticas de reconocimiento. Los estudiantes que expresan identidades de género no normativas dan su opinión en la sala de clases y foros, pero con una participación más privada que un activismo público, y con más atención a aspectos como el uso de espacios y estéticas corporales; manifiestan un malestar individual relacionado con la experiencia cotidiana de rigidez y conservadurismo escolar, caracterizado por la penalización de la orientación sexual, vigilancia de sus conductas sociales, y actitudes y miradas de desagrado de parte de los adultos. Rojas et al. (2021). advierten que la emergencia de identidades trans en las escuelas puede limitar la comprensión de la diversidad sexual y de género a estos casos, reconociéndose, pero sin que origine una discusión sobre sus derechos y las asimetrías existentes.

CONCLUSIONES

Hacerse cargo de abordar la creciente diversidad en las escuelas, exige, como se ha hecho hasta ahora, realizar cambios en el marco legal y la política educativa, pero es necesario también tener presente las herencias históricas y culturales que tensionan estas transformaciones. En términos históricos, se requiere reconocer la necesidad de justicia, reparación y compensación con los grupos que han sido excluidos, oprimidos y discriminados. Asimismo, se necesita comprender que los cambios culturales que permean las subjetividades requieren de multiplicidad de abordajes que permitan resignificar los sentidos atávicos. En este contexto, resulta fundamental evaluar cómo esas leyes y políticas se implementan y traducen en prácticas concretas en los contextos escolares

particulares. Realidad que no puede cambiar solo porque la ley lo establece. Cabe acá recurrir al concepto de construcción de interculturalidades en acto (ACHILI, 2003), que reconoce la complejidad de los procesos de apropiación y resignificación de las políticas públicas relacionadas con la diversidad cultural en el ámbito de la cotidianidad. Estos procesos involucran diversos conflictos, consensos y contradicciones entre los actores involucrados.

Expresión de las dificultades de los cambios profundos y de las resistencias, es el abordaje de la diversidad en los espacios escolares de forma superficial, folclorizada, romantizada, o de un modo meramente declarativo, para cumplir con los mandatos u orientaciones oficiales.

Un abordaje en profundidad y orientado a la justicia social de la diversidad implica reconocer las desigualdades estructurales que determinan que los estudiantes con identidades diversas experimenten la escuela de distinta forma. Las posicionalidades y privilegios asociados a las múltiples identidades requieren ser reconocidos y discutidos de manera abierta. Enfrentar los temas controversiales con las herramientas adecuadas, requiere ser considerado en la formación docente inicial y continua, lo que permitirá desarrollar en los estudiantes miradas críticas y transformadoras de la realidad, que no se limiten a una valoración de la diversidad, sin problematizar y cuestionar las tensiones, conflictos y violencias estructurales que derivan de ella.

REFERENCIAS

1. ACHILLI, Elena. **Escuela, familia y etnicidades: Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana**. Octubre 2003. 359. Tesis (Doctorado en Filosofía y Letras) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
2. AZÚA, Ximena. ¿Buenas prácticas interculturales? Una mirada desde el currículum. En STANG, Fernanda (Ed.), **Prácticas Pedagógicas Interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula**. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, Chile, 2018.
3. BELTRÁN, Juan; OSSES, Sonia. Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol. 16, núm. 2, págs. 669-684, 2018. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16202>
4. BUSTOS, Carlos. Tensiones y posibilidades de reconfiguración de subjetividades en escenarios educativos subalternizantes e inferiorizantes, de estudiantes migrantes. En BRAVO, R.; GRANDA, S.; NARVÁEZ, AM. (Coord.), **Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad: V Congreso Internacional de Etnografía y Educación**. 1° Ed, Universidad Politécnica Salesiana: ABYA-YALA, 2022.

5. CARRASCO, Claudia; LÓPEZ, Verónica; ESTAY, Camilo. Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**: Escuela de psicología; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, *vol. 11*, núm. 2, págs. 31-55, 2012.
6. CASTORIADIS, Cornelius. El ascenso de la insignificancia. Cátedra. 1998.
7. CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras de lo pensable: Las encrucijadas del laberinto VI**. 2° Ed. Fondo de Cultura Económica, 2002.
8. DA SILVA, Tomás. **Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo**. 2° Ed. Belo Horizonte: Auténtica, 1999.
9. DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Los nombres de los otros: Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Ed.), **Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia**. 1° ed. Barcelona: Editorial Laertes, 2001.
10. DUSSEL, Inés. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 122, núm. 34, págs. 305-335, mayo/agosto 2004.
11. DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar**. Buenos Aires: Santillana, 1999
12. GELLNER, Ernest. **Antropología y política: Revoluciones en el bosque sagrado**. 1° Ed. Barcelona: Gedisa, 1997.
13. HALL, Stuart. El espectáculo del otro. En RESTREPO, E; WALSH, C; VICH, V. (Eds.). **Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. 1° Ed. Popayán: Enviñón, 2010.
14. HOFFLINGER, Álvaro; NAHUELPAÑ, Héctor. Formación Ciudadana, Racismo y Colonialismo de Asentamiento: El Caso Mapuche. En VILLALOBOS, C.; MOREL, M.J.; TREVIÑO, E. (Eds.). **Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del Futuro**. Santiago: Ediciones UC, 2021.
15. IBÁÑEZ, Karen. Prácticas pedagógicas para la inclusión: análisis de caso de estudiantes haitianos en una escuela de Santiago de Chile. En BRAVO, R.; GRANDA, S.; NARVÁEZ, AM. (Coord.), **Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad: V Congreso Internacional de Etnografía y Educación**. 1° Ed, Universidad Politécnica Salesiana: ABYA-YALA, 2022.
16. INDH. Informe de Derechos Humanos para Estudiantes. 2° Ed. Maval, 2014.

17. JENKS, Charles; LEE, James; KANPOL, Barry. Approaches to multicultural education in preservice teacher education: philosophical frameworks and models for teaching. **The Urban Review**, Vol.33, núm. 2, págs. 87-105. 2001
18. JIMÉNEZ, Felipe; MONTECINOS, Carmen. Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. **Revista Brasileña de educación**. Vol. 23, 2018.
19. KROTZ, Esteban. Alteridad y pregunta antropológica. **Redalyc**, México: Universidad Autónoma Metropolitana, vol. 4, núm. 8, págs. 5-11, 1994.
20. LAGOS, Cristián. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? **Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana**. Pontificia Universidad Católica de Chile, vol. 52, núm. 1, págs. 84-94, 2015. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.7>
21. LEÓN, Emma. **Los rostros del otro: Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad**. 1° ed. España: Anthropos, 2009.
22. MAGENDZO, Abraham. **¿Qué aportan los enfoques transversales al currículo escolar desde la perspectiva controversial? Pensamiento pedagógico**. Tarea, vol. 92, págs. 34-38, 2016.
23. PÉREZ, Nuria. Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Ed.), **Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia**. 1° ed. Barcelona: Editorial Laertes, 2001.
24. RESTREPO, Eduardo. Interculturalidad en cuestión: cerramiento y potencialidades. **Ámbito de encuentros**, Puerto Rico: Universidad del Este, vol. 7, núm. 1, págs. 9-30, 2014.
25. RIEDEMANN, Andrea, ROESSLER, Pablo; STANG, Fernanda. La migración y la diversidad cultural como fenómenos que desafían la enseñanza de la ciudadanía. En VILLALOBOS, C.; MOREL, M.J.; TREVIÑO, E. (Eds.). **Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del Futuro**. Santiago: Ediciones UC, 2021.
26. ROJAS, María Teresa; ASTUDILLO, Pablo; CATALÁN, María. Discursos ciudadanos en torno a la diversidad sexual en las escuelas. En VILLALOBOS, C.; MOREL, M.J.; TREVIÑO, E. (Eds.). **Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del Futuro**. Santiago: Ediciones UC, 2021.

27. SCOTT, Joan. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. **Revista debate feminista**, Centro de Investigaciones y estudios de género UNAM, vol. 5, págs. 85 -104, 1992.
28. SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena; RENGIFO, María Francisca. **Historia de la Educación en Chile. Tomo I: Aprender a leer y escribir (1810 - 1880)**. 1° ed. Santiago: Taurus, 2012
29. WEBB, Andrew; RADCLIFFE, Sarah. Whitened geographies and education inequalities in southern Chile. **Journal of Intercultural Studies**, vol. 36 núm. 2, págs. 129-148, mar. 2015. <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1008433>

Cecilia Millán La Rivera

Doctora en Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de México (Unam). Investiga formación en diversidad y desigualdad desde la perspectiva de justicia social. Docente e Investigadora del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE) y del grupo Educación, Diversidad e Interculturalidad para la Justicia Social (EDIJUS), de la Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. Antropóloga.

Andrea López Barraza

Docente e Investigadora del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE) y del grupo Educación, Diversidad e Interculturalidad para la Justicia Social (EDIJUS), de la Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. Investiga Formación Ciudadana y Educación para la Justicia Social. Psicóloga, Pontificia Universidad de Chile y Ph.D. in Educational Leadership, New York University.

Gustavo Gonzalez Garcia

Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica Pontificia Universidad Católica de Chile. Investiga sobre Formación Inicial docente para la justicia social y pedagogías culturalmente relevantes. Docente e Investigador del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE) y del grupo Educación, Diversidad e Interculturalidad para la Justicia Social (EDIJUS), de la Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. Investigador asociado al Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS).

Como citar este documento:

RIVERA, Cecilia Millán La; BARRAZA, Andrea López; GARCIA, Gustavo Gonzalez. SOBRE DIVERSIDAD: TENSIONES ENTRE NORMATIVAS Y LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DESDE CHILE. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 1, p. 11-24, jan. 2023. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____ . doi: 10.17058/rea.v31i1.17726.