



SUPERFICIALIDAD INTERCULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO. UNA EXPERIENCIA EN ESCUELA LOCAL

INTERCULTURAL SUPERFICIALITY IN THE EDUCATION SYSTEM. AN EXPERIENCE IN A LOCAL SCHOOL

Benjamín Hidalgo Pinto* <https://orcid.org/0009-0002-3955-0918> | Universidad San Sebastián, Chile | benjamin.patricio.pinto@gmail.com

Jorge Guajardo Miranda <https://orcid.org/0009-0006-8043-4491> | Universidad San Sebastián, Chile | jguajardom@correo.uss.cl

Joaquín Garrido Riquelme <https://orcid.org/0009-0004-0275-2772> | Universidad San Sebastián, Chile | joacoriquelme199@gmail.com

RESUMEN

Este estudio analiza de manera crítica la implementación de la interculturalidad en un establecimiento educacional vulnerable de la comuna de Penco, Región del Biobío, Chile. A partir del caso de un estudiante de origen venezolano, se examina la brecha entre la inclusión normativa sustentada en el cumplimiento de decretos y protocolos, y la exclusión relacional que persiste en las dinámicas cotidianas del aula. Mediante un enfoque cualitativo y el marco teórico de la interculturalidad crítica, se identifica que las prácticas escolares se enmarcan en un multiculturalismo festivo, el cual folcloriza la diferencia sin transformar las estructuras de poder ni abordar el racismo subyacente. Se concluye que la inclusión educativa en contextos vulnerables opera de modo superficial, priorizando la asimilación cultural sobre el diálogo genuino, y se evidencia la urgente necesidad de una formación docente crítica y de transformación docente y de transformaciones institucionales profundas para avanzar hacia una interculturalidad sustantiva.

Palabras clave: Interculturalidad crítica, inclusión educativa, exclusión relacional, estudiante migrante, formación docente

ABSTRACT

This study critically analyzes the implementation of interculturality in a vulnerable educational establishment in the municipality of Penco, Biobío Region, Chile. Based on the case of a student of Venezuelan origin, it examines the gap between normative inclusion based on compliance with decrees and protocols, and the relational exclusion that persists in the daily dynamics of the classroom. Using a qualitative approach and the theoretical framework of critical interculturality, it identifies that school practices are framed within a festive multiculturalism, which folklorizes difference without transforming power structures or addressing underlying racism. It is concluded that educational inclusion in vulnerable contexts operates in a superficial manner, prioritizing cultural assimilation over genuine dialogue, and there is an urgent need for critical teacher training and transformation, as well as profound institutional transformations, in order to advance toward substantive interculturality.

Keywords: Critical interculturality, educational inclusion, relational exclusion, migrant student, teacher training

¹ Se agradece a los docentes Raquel Rebolledo, Fernando Fuica, y Carlos Ibarra, así como al establecimiento educacional que permitió compartir esta experiencia.

*Autor de correspondencia: Benjamín Hidalgo Pinto



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el sistema educativo chileno ha experimentado transformaciones significativas orientadas a la promoción de la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad cultural, particularmente en contextos de alta vulnerabilidad social. Estas transformaciones se han materializado en marcos normativos, políticas públicas y discursos institucionales que enfatizan la interculturalidad, la no discriminación y la convivencia escolar como pilares fundamentales del quehacer pedagógico, esto, evidenciado, por ejemplo, en las Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros (MINEDUC, 2018), la circular N° 809 sobre no discriminación a estudiantes migrantes (Superintendencia de Educación, 2021) y el Decreto Supremo N° 289 de Reglamento de Admisión Escolar (2021), que buscan regular y promover prácticas pedagógicas inclusivas. Bajo este escenario, las escuelas del Gran Concepción, caracterizado por una creciente heterogeneidad sociocultural y por históricas desigualdades estructurales, se constituyen como espacios privilegiados para analizar las tensiones entre los principios declarados de inclusión educativa y las prácticas cotidianas que se desarrollan dentro del aula y en la vida escolar.

La interculturalidad, entendida no solo como coexistencia de culturas, sino que, según Walsh (2010) como un proceso dinámico de diálogo, reconocimiento y transformación mutua, ha sido incorporada progresivamente en el discurso educativo chileno. Sin embargo, diversas investigaciones advierten que su implementación suele quedar restringida a niveles funcional y utilitarista. De acuerdo con Tubino (2005), la interculturalidad funcional reduce el diálogo entre culturas a un enfoque utilitarista, donde la diversidad es aceptada en la medida en que no cuestione el orden establecido ni demande transformaciones estructurales. Se trata de una inclusión superficial, que busca la adaptación del 'otro' al sistema dominante. Esto no logra incidir de manera profunda en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa, como vendría siendo la relación escuela-familia, los usos del lenguaje y las prácticas pedagógicas que estructuran la experiencia escolar. De acuerdo con Riedemann y Stefoni (2015), las prácticas pedagógicas que estructuran la experiencia escolar, tales como la organización del aula en grupos segregados, la ausencia de adaptaciones curriculares con perspectiva intercultural y la evaluación estandarizada que no considera trayectorias educativas diversas.

En contextos vulnerables, esta brecha adquiere especial relevancia, ya que las escuelas operan simultáneamente como espacios de protección social y como dispositivos de reproducción de jerarquías sociales, culturales y lingüísticas.

En este marco, resulta pertinente problematizar la noción de "adaptación normativa", que reportan los establecimientos educacionales, entendida como el cumplimiento de lineamientos institucionales y marcos legales en materia de inclusión intercultural. Walsh, (2015). Si bien dicha adecuación puede evidenciarse en documentos oficiales, proyectos educativos y discursos de docentes y directivos, ello no garantiza y no necesariamente refleja la erradicación de prácticas de exclusión relacional planteadas en la estructura del sistema escolar chileno. Estas últimas suelen manifestarse de forma sutil, a través de interacciones cotidianas, categorizaciones implícitas, expectativas diferenciadas y usos del lenguaje que refuerzan la otredad y limitan la participación plena de ciertos grupos de estudiantes.

La presente investigación se inscribe en este campo de tensión, con el objetivo de identificar las contradicciones entre la aparente adaptación normativa reportada por un establecimiento educacional



vulnerable del Gran Concepción y los indicadores de exclusión relacional persistente que emergen a través del lenguaje y las prácticas desarrolladas en la escuela. A partir de un enfoque crítico, se busca comprender cómo los discursos de inclusión educativa, lejos de ser neutros, pueden operar como mecanismos que encubren o normalizan dinámicas de exclusión, al mismo tiempo que refuerzan una imagen institucional de adecuación y cumplimiento.

En consecuencia, la pregunta que orienta esta experiencia pedagógica es: ¿cómo operan las prácticas y discursos de inclusión educativa en un establecimiento vulnerable chileno para reproducir dinámicas de exclusión relacional, a pesar de su aparente adecuación normativa? Abordar esta interrogante permitirá aportar a la comprensión de los límites y desafíos de la educación intercultural en contextos escolares concretos, visibilizando las dimensiones relacionales de la inclusión y contribuyendo a la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas en territorios marcados por la diversidad y la desigualdad.

Considerando la naturaleza relacional y discursiva del fenómeno estudiado, la experiencia adopta un enfoque cualitativo que permite acceder a los significados que los actores escolares atribuyen a la inclusión intercultural desde la aplicación de una entrevista al docente jefe del grado el cual cursa el sujeto de estudio de la experiencia. El análisis de dicha metodología y fenómeno se orienta a comprender cómo dichos significados se expresan en el lenguaje cotidiano, en las prácticas pedagógicas y en las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

La entrevista sostiene preguntas que van dirigidas a cómo el estudiante (Pedro) se desenvuelve en el grado al que pertenece, desde el punto de vista del docente entrevistado, es decir, qué es lo que ha observado en base a lo relacional entre el sujeto de estudio y sus pares.

Experiencia. Contexto y procedimientos

Las experiencias que se abordan en la presente experiencia se basan en diferentes observaciones realizadas en un establecimiento educacional subvencionado con alto nivel de vulnerabilidad, ubicado en los límites de la comuna de Penco, impartiendo enseñanza desde NT1 hasta 8° año básico, rigiéndose por el currículo nacional chileno.

El sujeto de estudio es perteneciente a un 7° año básico, su totalidad conformada por 30 estudiantes, cuyas edades oscilan en torno a los 12 años. En relación con la composición del curso, 29 estudiantes son de nacionalidad chilena, mientras que uno de ellos, el sujeto de estudio, es de nacionalidad venezolana, correspondiente a un estudiante (Pedro) de sexo masculino.

El trabajo pedagógico desarrollado en el 7° básico fue centrado en la asignatura de inglés como lengua extranjera. Contextualmente, se observó un distanciamiento del estudiante (Pedro) venezolano respecto de sus pares, situación evidenciada en el transcurso del trabajo pedagógico. Debido a lo observado, surge la necesidad de articular una experiencia que permita comprender posibles causas de dicho distanciamiento, abordado desde una perspectiva intercultural.

El caso del estudiante (Pedro) venezolano que experimenta exclusión en el sistema escolar chileno no es una anomalía, sino que más bien es un síntoma de la interculturalidad crítica identificada como una inclusión superficial. Aunque el establecimiento cumpla con los requerimientos administrativos, tales como la asignación IPE (Índice de Proyección Escolar) y la adhesión al Decreto 289/2021, en este caso, la experiencia cotidiana del estudiante (Pedro) revela una brecha profunda entre la inclusión declarativa y la inclusión vivida dentro del sistema educativo chileno. En el relato del profesor de inglés, dicho estudiante (Pedro) es descrito



como “moderado” en participación y “normal” en su desenvolvimiento. Esta aparente normalidad es, verdaderamente, un proceso de asimilación silenciosa, en este caso el estudiante (Pedro) no está siendo incluido en su diferencia, sino que está siendo presionado a diluir su identidad venezolana para encajar en el molde chileno. Así como señala Tubino (2015), esto es característico de una interculturalidad funcional, donde se tolera al otro siempre y cuando éste no cuestione la norma cultural hegemónica. El estudiante (Pedro) aprende a callar sus referentes culturales, a reírse de sus propios errores lingüísticos y a minimizar su diferencia para no ser señalado. Dicha autorregulación identitaria es un costo invisible de la mal llamada “inclusión”. Si bien el estudiante (Pedro) ya formó un pequeño grupo de compañeros con los que se relaciona, esto no es suficiente para hablar de una inclusión genuina (Stefoni et al., 2016) advierte que, en contextos vulnerables, los estudiantes migrantes suelen quedar confinados a redes informales y frágiles, sin acceso a redes de apoyo institucional sólidas. En este caso, la red de apoyo del estudiante (Pedro) se ve reducido a su hermana y a unos pocos compañeros, lo que logra reflejar una integración segmentada. Esto deja ver que no existe un programa de mentoría, acompañamiento psicoemocional o nivelación curricular formal. La nivelación, como se reporta, depende meramente de “compañeros que lo iban asistiendo”, lo que, si bien es valioso, externaliza la responsabilidad institucional, logrando perpetuar la desigualdad dentro del establecimiento, replicando una sociedad a menor escala dentro de un aula de clases.

El multiculturalismo festivo sirve como una pantalla. En este caso la profesora destaca que el estudiante (Pedro) bailó cueca en Fiestas Patrias, compartió arepas y participó en convivencias. Estas actividades, aunque bien intencionadas y con el objetivo de incluir a los estudiantes, corresponden a lo que Stefoni et al. (2016) denuncian como “multiculturalismo festivo”, una celebración folclórica de la diferencia que no transforma las relaciones de poder ni cuestiona los estereotipos. El intercambio de arepas simboliza y se convierte en un gesto exótico que no se traduce en un diálogo intercultural profundo. Peor aún, refuerza la idea del estudiante (Pedro) como “el venezolano que trae comida rara”, en lugar de ser reconocido como un par académico y social.

La retórica oficial sobre la interculturalidad se ve desplomada al entrar al aula, en donde la práctica pedagógica ya cotidiana opera bajo una lógica implícita pero muy poderosa, la asimilación. En este modelo se limita a ignorar la diversidad cultural, sino que activamente se espera que los estudiantes se adapten a la cultura y al ritmo del aula, presionando al estudiante (Pedro) migrante para que diluya su identidad, sus códigos lingüísticos y sus saberes previos, debiéndose ajustar a una norma cultural chilena percibida como homogénea y superior. La interculturalidad genuina, en cambio, se fundamenta en el diálogo, el reconocimiento mutuo y la construcción de un espacio común que valore las diferencias (Walsh, 2010). Las consecuencias pedagógicas de este enfoque son profundamente dañinas. Al convertir la diferencia cultural en un déficit por corregir, el modelo asimilacionista logra invisibilizar los conocimientos y experiencias que el estudiante (Pedro) migrante trae consigo, logrando dañar profundamente su autoestima académica y su sentido de pertenencia. Lo que podría ser un valioso recurso para el aprendizaje colectivo dentro de la sala de clases, tales como el manejo de otro idioma, la perspectiva histórica de otro país o diferentes tradiciones artísticas y conocimiento ancestral es dejado de lado por convertir al estudiante (Pedro) en parte de la masa homogénea de la sociedad. Debido a esto, todo tipo de conocimiento distinto es sistemáticamente desechado. Como señala Walsh (2010), se trata de una “interculturalidad funcional” que, al no cuestionar las relaciones de poder hegemónico, sirve para mantener el *status quo* de una cultura dominante. La responsabilidad última de esta reproducción no recae en la mala fe individual de los docentes, sino en su falta de formación para abordar la diversidad. Riedemann y Stefoni (2015) analizan precisamente como en el discurso docente existe una frecuente “negación del racismo” y a una carencia de herramientas



pedagógicas antirracistas e interculturales. Así, el profesor, a menudo sin la preparación adecuada, se convierte en el agente reproductor inconsciente de un sistema que pide integración, pero exige asimilación.

La crítica a la superficialidad intercultural no puede detenerse en la puerta del aula, pues el propio diseño del sistema educativo chileno erige barreras institucionales que logran hacer materialmente imposible una inclusión genuina. Estas no son meras actitudes discriminatorias individuales, sino reglas, normas, procedimientos y distribuciones de recursos que operan a nivel estructural, segregando y excluyendo de manera sistemática. Baeza-Correa et al. (2022) ofrecen un diagnóstico contundente al identificar que, a nivel nacional, escolar e incluso de aula, se crean “barreras estructurales para la integración” (p.1) de los estudiantes migrantes. Estas barreras convierten el discurso intercultural en una fachada que oculta una arquitectura de la exclusión.

Un ejemplo paradigmático es la segregación socioeconómica y étnica del sistema escolar. Los estudiantes migrantes no se distribuyen aleatoriamente, por el contrario, se concentran de manera abrumadora en diferentes escuelas municipales y particulares subvencionados con alta vulnerabilidad. Estudios como los de la Defensoría de la Niñez (2020) y análisis de datos como los de Hevia y Hola (2017) evidencian este fenómeno, que impide el contacto social mixto y sostenido entre estudiantes de distintos orígenes, reproduciendo guetos educativos y negando de raíz la posibilidad de una convivencia intercultural. Debido a esto, el acceso mismo al sistema está plagado de obstáculos burocráticos, la exigencia de documentos imposibles de obtener en plazos breves, la complejidad en la convalidación de estudios previos y la falta de formación clara para las familias vulneran el derecho básico a la educación (Defensoría de la Niñez, 2020). Finalmente, la barrera más sutil y poderosa es el currículo nacional oficial, de carácter marcadamente monocultural. Debido a esto, como critican Quintriqueo y Torres (2013) en un análisis paralelo sobre los pueblos originarios, el conocimiento escolar hegemoniza una sola perspectiva, en este caso, la chilena y reduce la “interculturalidad” a una unidad más que aislada o una semana de actividades folclóricas, sin repensar de fondo los contenidos, las metodologías ni los criterios de evaluación. En este caso, el sistema, en su estructura, envía un mensaje claro: para ser incluido, hay que ingresar en un molde ya preexistente que no se modifica.

De este mismo modo, la interculturalidad superficial no flota en el vacío, sino que encuentra su suelo fértil y su condición de germinar en un clima escolar en donde persisten el juicio racializado, la discriminación, en este caso, micro-social, y una cultura institucional de constante negación. Este entorno no solo discrimina y excluye a los estudiantes migrantes, como lo es con el sujeto de estudio. El entorno normaliza la exclusión y convierte la experiencia escolar del estudiante (Pedro) migrante en un campo minado de agresiones sutiles en el cual logra diluir aún más la propia identidad de estudiantes migrantes. Según las investigaciones de Salas et al. (2017) ofrece una caracterización fundacional de este problema al documentar la existencia de “prejuicios tanto explícitos como implícitos hacia escolares migrantes por parte de estudiantes y profesores” (p.1) Estos prejuicios se manifiestan en el bullying cotidiano, en los apodosos despectivos, estos estereotipos asociados a la nacionalidad (“los peruanos son...”) y en la sospecha constante sobre sus capacidades.

Para que se pueda comprender la profundidad y complejidad de dicha dinámica, es imperativo y crucial el concepto de racialización. De acuerdo con Tijoux y Palominos (2015) explican que la causa de discriminación en Chile no opera solo sobre la base de la nacionalidad, sino que activa marcadores raciales, en este caso el estudiante (Pedro) es discriminado por ser “moreno”, por tener rasgos indígenas o por ser negro. En este caso, la interculturalidad superficial, al centrarse en celebraciones de “comida y baile” folclorizando dichos saberes ancestrales, banalizando estas prácticas. Debido a esto es completamente incapaz de abordar este racismo estructural dentro del sistema, dicho sistema que se beneficia del racismo y que busca jerarquizar



los cuerpos y los fenotipos. Este clima de hostilidad encubierta o explícita se ve sostenido por una potente cultura escolar de la negación. De acuerdo con un estudio realizado por Riedemann y Stefoni (2015) analizan cómo en el discurso de directivos y docentes dentro de los establecimientos es recurrente el mantra de que “aquí no hay racismo” o que los conflictos “son cosas de niños”. Esta negación no es un simple error, es un claro ejemplo de que el sistema, no está interesado en una integración a estudiantes migrantes, sino que busca crear un beneficio de esto, en este caso una división dentro de la misma clase social, ya que se elude la responsabilidad del Estado, el sistema que permite que este tipo de abusos sean perpetuados no solo en espacios educativos, sino que también dentro de lugares de trabajo y ocio.

Las consecuencias psicosociales para los estudiantes migrantes son graves, profundas cicatrices que crean una sensación de culpa y rechazo propio por haber nacido “moreno”, con rasgos indígenas o por haber nacido siendo negro. Este entorno genera un estrés de aculturación constante, una pérdida identitaria, fomenta el encapsulamiento en redes de amistad exclusivamente con pares migrantes como estrategia de protección, y puede llevar a la internalización de los estereotipos, minando la autoestima y la identidad, creando un rechazo interno y externo de su propia identidad y cultura, eliminando modismos de su lenguaje e incluso parte de su personalidad con el simple objetivo de encajar en la sociedad. Dicho de otra manera, ser una parte más de la masa homogénea de la sociedad chilena. En última instancia, el clima escolar discriminatorio, enseña a los estudiantes migrantes y a sus compañeros chilenos que su lugar es el de “ciudadanos de segunda”, validando así la jerarquía social que la interculturalidad superficial dice querer superar, pero que en la realidad contribuye a naturalizar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado, resulta evidente que la integración de estudiantes de diversos orígenes culturales en el sistema escolar tensiona las prácticas pedagógicas tradicionales y pone en evidencia las limitaciones estructurales de la formación docente en el contexto educacional de la región, lo cual nos lleva a querer desenmascarar esta falsa imagen que todo está bien, para adentrarnos en realizar verdaderos cambios al sistema educativo de Chile. Las dinámicas observadas en el aula no responden únicamente a interacciones individuales entre estudiantes, sino que reflejan un marco institucional que se aproblemática al incorporar de manera sistemática un enfoque intercultural crítico. En este sentido, la inclusión suele depender más de la voluntad personal del profesorado que de lineamientos formativos

sólidos, lo que genera respuestas fragmentadas y desiguales frente a la diversidad cultural.

Si bien se pueden identificar esfuerzos pedagógicos orientados a promover la participación y el reconocimiento de la diversidad en los establecimientos educacionales, estos tienden a mantenerse en un nivel superficial, sin cuestionar las relaciones de poder que atraviesan el espacio escolar. Tal como advierte Stefoni (2018), el sistema educativo continúa operando bajo lógicas de integración que sitúan a los estudiantes migrantes en una posición de adaptación constante a la cultura dominante. Esta forma de abordaje, lejos de favorecer una inclusión genuina, contribuye a reforzar distancias simbólicas entre los estudiantes y a normalizar ciertos sesgos que, aunque puedan disminuir con el tiempo, no desaparecen completamente.

En este contexto, la falta de formación docente en interculturalidad emerge como un factor clave para comprender la persistencia de prácticas pedagógicas limitadas frente a la diversidad. La



ausencia de herramientas teóricas y metodológicas impide a los docentes problematizar situaciones de exclusión sutil, como la reducción de las interacciones sociales a círculos cerrados o la reproducción de estereotipos culturales en el aula. Tal como señala Tubino (2005), cuando la interculturalidad se aborda desde una perspectiva funcional, se promueve la convivencia sin conflicto, pero se evita el cuestionamiento de las desigualdades estructurales que afectan a ciertos grupos culturales.

Asimismo, la escuela continúa siendo un espacio donde se privilegia una identidad cultural hegemónica, lo que dificulta la construcción de un sentido de pertenencia pleno para todos los estudiantes. Walsh (2009) plantea que la interculturalidad crítica exige una transformación profunda de las prácticas educativas, orientada a descolonizar el conocimiento y a reconocer la legitimidad de múltiples saberes. Sin embargo, esta transformación resulta inviable si los futuros docentes no reciben una formación que les permita identificar y confrontar sus propios prejuicios, así como las lógicas institucionales que los reproducen.

Frente a este escenario, se vuelve indispensable repensar la formación inicial docente como un espacio estratégico para el desarrollo de competencias interculturales. La incorporación de ramos obligatorios de interculturalidad en el pregrado de pedagogía permitiría avanzar desde intervenciones aisladas hacia una política formativa coherente y transversal. Estos cursos no deberían limitarse a contenidos teóricos, sino incluir instancias de reflexión crítica, análisis de casos y prácticas situadas en contextos educativos diversos. De este modo, la interculturalidad dejaría de ser un complemento opcional para convertirse en un eje central de la identidad profesional docente.

La obligatoriedad de estos espacios formativos también contribuiría a disminuir la dependencia

de la sensibilidad individual del profesorado frente a la diversidad cultural. Al contar con una base común de formación, los docentes estarían mejor preparados para generar ambientes de aprendizaje inclusivos, fomentar interacciones más amplias entre los estudiantes y prevenir situaciones de discriminación, tanto explícitas como implícitas. Como sostiene Walsh (2010), una educación intercultural crítica no sólo transforma el aula, sino que también impacta en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Finalmente, la discusión desarrollada permite afirmar que la inclusión educativa en contextos culturalmente diversos no puede solo recaer en iniciativas personales ni en ajustes superficiales del currículo. La creciente diversidad en las aulas exige una respuesta estructural desde la formación docente, donde la interculturalidad sea asumida como un componente obligatorio, crítico y transversal. Solo a través de una formación pedagógica que reconozca y valore la diversidad cultural será posible avanzar hacia prácticas educativas que promuevan una inclusión real y sostenible

En relación con la experiencia presentada, y el análisis desarrollado de esta, se concluye que la inclusión educativa en contextos escolares vulnerables de Concepción opera mayormente de forma normativa y discursiva, la cual no logra incidir en las dinámicas relacionales cotidianas que se configuran dentro de la escuela, y del aula.

Primeramente, se desprende que la adecuación legislativa, junto con el cumplimiento de decretos, índices y protocolos interculturales, no garantiza una inclusión real. Aunque se implementen formalmente estos marcos normativos, la exclusión persiste, manifestando en el uso del lenguaje, diferentes interacciones cotidianas y en las expectativas diferenciadas a los estudiantes migrantes. Asimismo, los hallazgos recaen en una predominancia de la interculturalidad funcional y asimilacionista, Tubino (2005), por la razón de que la diversidad



cultural es tolerada mientras esta no cuestione la cultura hegemónica. Por ende, el estudiante (Pedro) migrante es incorporado bajo condiciones implícitas que llevan a que su identidad sea diluida frente a la norma cultural dominante, de manera progresiva.

Continuamente, se observa que las actividades simbólicas, tales como bailes y celebraciones, que se orientan a visibilizar la diversidad, generan una aparente inclusión, pero no actúan en contra del racismo estructural o las relaciones de poder en el sistema escolar, no existe acción contraria a tales actos. Estas prácticas, más allá de promover una interculturalidad crítica, tienden a producir un multiculturalismo superficial que se adhiere a las jerarquías existentes. También se desprende que la exclusión se produce de manera relacional y estructural, respondiendo, aparte de actitudes personales, a un currículo monocultural, una segregación escolar histórica, y una ausencia de una formación docente sólida en interculturalidad crítica, lo que limita la capacidad de responder de manera equitativa a la diversidad.

De manera central, se identifica la formación en la docencia como alarmante en el problema. La falta de una base que aborde la interculturalidad desde una perspectiva crítica y transversal favorece la reproducción de prácticas que llevan a la exclusión, e incluso de discursos negacionistas del racismo dentro de los establecimientos educacionales.

Finalmente, las escuelas llegan a validar la racialización, la desigualdad, y el concepto de ciudadano de segunda clase para estudiantes

migrantes, en vez de constituirse como espacios de transformación social. De este modo, los establecimientos educacionales, además de fracasar en su intento de enfrentar las jerarquías sociales, en la práctica, contribuyen a su expansión. En relación con lo expuesto a priori, la experiencia permite plasmar la inclusión educativa que opera en contextos vulnerables de Concepción, se encuentra limitada por su carácter que enfatiza lo normativo y declarativo, impidiendo una transformación real de las relaciones escolares.

Con respecto a la experiencia correspondiente al tema, esta busca despojar el disfraz de los establecimientos educacionales que dicen ser partidarios de una inclusividad intercultural, la cual, por medio de lo expuesto en el escrito, concluye que viven en una realidad distorsionada. Dicen ser intercultural, pero ésta es usada como disfraz. Se desprende que existe un multiculturalismo funcional, es decir, una búsqueda de recursos, de manera desesperada, hacia el Estado. Esta realidad educativa es abordada, en diversos casos, desde una perspectiva mercantil, el cual sitúa al estudiantado en una posición de desventaja dentro del sistema, asume un rol pasivo, donde es subordinado ante las dinámicas institucionales.

La realidad educativa no es más que un negocio donde los establecimientos son la mercancía y los propios estudiantes son el cliente que debe estar constantemente diluyendo su propia identidad para ser parte de una masa homogénea y ser aceptados dentro de este sistema educativo.



REFERENCIAS

- Baeza-Correa, J., Bustos-Reyes, C., Guzmán-Droguett, M., Imbarack-Dagach, P., & Mercado-Guerra, J. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Decreto Supremo N° 289 (2021) - Reglamento de Admisión Escolar. Documento institucional no disponible en línea.
- Defensoría de la Niñez. (2020). El derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes en Chile: Análisis de las barreras de acceso a la educación escolar (Serie de Estudios N° 2). <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho58.pdf>
- Hevia, R., & Hola, E. (2017). Inclusión educativa de estudiantes inmigrantes en Chile: ¿Qué dicen los datos? Documento de trabajo. Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Orientaciones-Estudiantes-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). Decreto Supremo N° 289. Reglamento de Admisión Escolar. Documento institucional no disponible en línea.
- Quintriqueo, S., & Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 383–400. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100012>
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación antirracista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 191–216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.iecp>
- Stefoni, C. (2018). *Migración, educación e interculturalidad: desafíos para el sistema educativo chileno*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153–182. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Superintendencia de Educación. (2021). Circular N° 809. Normas sobre no discriminación en el acceso y permanencia de estudiantes migrantes. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2022/12/Circular-No-Discriminacion-Version-Final-de-lectura.pdf?utm_source=chatgpt.com



- Tijoux, M. E., & Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 247–275. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.