



NOTA Y DEBATES DE ACTUALIDAD

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 28, n.º 100, 2023, e7537811
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555



Representaciones discursivas sobre las relaciones de alteridad en dos escuelas municipales en Santiago de Chile

Discursive representations of relations of otherness in two municipal schools in Santiago de Chile

Luis Enrique PINCHEIRA MUÑOZ

<http://orcid.org/0000-0002-1413-1170>

pincheira.luis@gmail.com

Miembro de la Fundación Red de Educadores para Iberoamérica FREI

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.7537811>

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo interpretar las representaciones discursivas sobre las relaciones de alteridad de los grupos de: directivos, docentes de aula, profesionales no docentes, padres y/o apoderados y estudiantes. El método utilizado, fue un estudio de caso de carácter colectivo o múltiple para profundizar las "proximidades" y "discrepancias" del fenómeno de interés del investigador. El lugar donde se realizó fueron dos escuelas municipalizadas y el periodo realizado fue 2018. Su principal hallazgo refleja que ambas instituciones educativas no comprenden la alteridad y lo asocian al concepto de alternatividad todos los grupos para avanzar hacia una comprensión positiva de la alteridad, como el eje articulador de una nueva institución escolar, deben romper la función de reproducir la uniformidad normalizadora de la cultura receptora oficial que acoge.

Palabras clave: alteridad; educación municipal; representaciones discursivas; comunidad educativa; migración y educación.

ABSTRACT

The aim of the article is to interpret the discursive representations on the relations of Alterity of the groups of: Managers, classroom teachers, non-teaching professionals, parents and/or guardians and students. The method used was a case study of collective or multiple character to deepen the "proximities" and "discrepancies" of the phenomenon of interest to the researcher. The location of the study was two municipal schools and the time period was 2018. Its main finding reflects that both educational institutions do not understand Alterity and associate it with the concept of alternativity all groups to move towards a positive understanding of Alterity, as the articulating axis of a new school institution, must break the function of reproducing the normalising uniformity of the official host culture that welcomes.

Keywords: alterity; municipal education; discursive representations; educational community; migration and education.

Recibido: 12-05-2022 • Aceptado: 20-09-2022



INTRODUCCIÓN

La acogida del estudiante inmigrante, es un hecho que se torna complejo y ambiguo en el contexto municipal, impone a la escuela pública chilena una tensión para la cual sus actores parecieran no estar suficientemente preparados, esta realidad parece transformarse en un problema educativo y político, habría que plantearse algunas preguntas tales como: ¿La comunidad educativa reconoce la alteridad del estudiante inmigrante en la cotidianidad? ¿Los docentes están capacitados en forma teórico conceptual para atender la diversidad cultural de sus estudiantes?

La integración de estudiantes inmigrantes en la matrícula en el sector municipal, ha llevado a adoptar medidas para facilitar su integración e iniciar protocolos de acogida o medidas que normalmente tienen por objeto compensar los déficits que les impiden alcanzar una integración plena en la escuela. El Ministerio de Educación ha implementado una política, a través de decretos y normativas, que ha garantizado el acceso a la educación de niños y jóvenes, sin embargo, como señala Aja (1999) "no basta solo con el reconocimiento de igualdad e integración en el acceso a la educación" (p. 70).

El primer subtema aborda el tema teórico conceptual, el segundo subtema es el análisis y discusión de cada institución. Y finalmente las conclusiones. El objetivo de la investigación es conocer las representaciones que establecen los diferentes actores participantes en los espacios educativos, respecto de la valoración de la alteridad de los grupos: docentes directivos, docentes y profesionales no docentes, padres y/o apoderados y estudiantes de séptimo y octavo básico.

MARCO CONCEPTUAL

Este concepto de alteridad es la vértebra relevante de la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, el cual ha permitido elaborar un proyecto filosófico desde lo periférico y que se reconoce desde lo oprimido y explotado. Dussel, recoge este concepto del filósofo Levinas quien se preocupó de criticar el pensamiento ontológico del mundo clásico y moderno.

Según, Dussel, la Alteridad consiste en la valoración de la realidad de un Otro diferente, elemento esencial y fundamental, para construir una sociedad comunitaria que sea la contraparte de las exclusiones, guerras y violencias que vemos en el mundo, fruto de las dañadas relaciones entre los seres humanos alterada y dañada.

En la lógica de Levinas, la Alteridad predomina una preocupación por un otro/a pero que consiste en alienarlo, objetivarlo.

En cambio, para Dussel, la Alteridad, predomina la relación con el otro/a que es de libertad, pues irrumpe como distinto como lo no habitual, lo no cotidiano, lo extra- sistémico que interpela el reconocimiento de su exterioridad alterativa que en él /ella reside un potencial transformador.

Para nuestro autor, en este estudio investigativo, la Alteridad reside en una visión crítica, novedosa y contra- hegemónica que en gran parte está planteada en su filosofía de liberación que proviene del rescate por el/la excluido, marginado, periférico y dominado.

Tal como lo afirman: "La apertura al otro como otro diferente es la posibilidad de escuchar su voz" (Dussel y Guillot, 1975, p.26), en otros términos, si en la Alteridad de Levinas predomina un monologo, en la Alteridad de Dussel prevalece el dialogo, finalmente quienes encarnan la Alteridad hoy en día en el sistema de dominación son las mujeres, los niños/as, jóvenes excluidos, el pobre, el migrante, es decir una multiplicidad de subjetividades excluida por el sistema hegemónico.

Frente al planteamiento de Dussel, surge la pregunta de este estudio ¿Cómo se podría instalar la Alteridad en contextos educativos públicos con diversidad cultural de sus estudiantes?

La Alteridad se construye en la valorización cultural de ese "OTRO" distinto, cuyo sujeto oprimido en este estudio es el estudiante inmigrante en que pueda dar a conocer su capital cultural en las actividades formales y programáticas en la cotidianidad y no sufra los efectos de la dominancia hegemónica cultural que sucede con su integración a la escuela pública chilena.

Finalmente, un segundo autor, Cabaluz, manifiesta:

La Alteridad es la apertura y pasaje al Otro/a, es el reconocimiento de su exterioridad, que permite reconocer que en él/ella reside un potencial transformador desde el cara-a-cara, podemos reconocer el misterio de la Alteridad, su proximidad nos permite abrirnos a lo nuevo, a lo distinto, a lo imprevisible (Cabaluz: 2015,p. 72).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Se refiere a la explicación del sentido o significado de los diversos grupos sobre la alteridad del estudiante inmigrante y que se desprenden en forma natural en sus representaciones discursivas y se contrasta con el pensamiento de Dussel.

Dussel (1974) afirma: "la Alteridad, es la valorización de un otro diferente, cuando se refiere a la existencia de un sujeto distinto de mi yo, la existencia de un yo que no soy yo» esta constatación, plantea lo siguiente" (p.176). En primer lugar: El conocimiento del Otro yo, entendido no como objeto, sino como otro sujeto. Y, en segundo lugar, la comunicación intersubjetiva, entre yo y el otro.

Escuela I

En primer lugar, los directivos, consideran significativo el aporte del estudiante inmigrante, peruano con la incorporación de elementos comunicativos, tales como: nuevas palabras y modismos utilizadas en forma cotidiana entre pares y adultos, además de la incorporación de sus vestimentas coloridas, repertorio de canciones, sus bailes rítmicos tales como marinera, huayno, sayas, y vals criollo y comidas típicas hacen que el ambiente escolar se impregne de su alegría y de sus diversos sabores gastronómicos.

Según Soriano que cita a Cortina (1999) "las personas necesitan el reconocimiento público de su cultura para crecer en autoestima y fortificar su identidad cultural" (p. 107).

Según el discurso de este grupo, estas expresiones de la cultura del estudiante peruano, es reconocida por su impacto de su cosmovisión "andina" o "afro-peruana" en la convivencia general del espacio educativo, e internalizarse como parte de la cotidianidad.

Sin embargo, el modelo educativo que se implementa no ha favorecido la efectiva integración y valorización de todos los estudiantes inmigrantes que conviven en el colegio. Las minorías culturales no peruanas se encuentran invisibilizados, lo que se contrapone a la propuesta Dusseliana, cuyos planteamientos sobre la Alteridad, se fundamentan en el reconocimiento y valoración de todos los sujetos, en que reside un potencial transformador.

En cierto modo, el discurso de este grupo contribuye a un acercamiento, de lo que plantea Dussel sobre la Alteridad, esto es la comunicación intersubjetiva en los eventos socioculturales realizados en la escuela, lo que ha jugado un rol clave entre los que pertenecen a la comunidad peruana y los que dirigen la institución escolar. Profundizando en esta comunicación intersubjetiva.

Habermas (1999), manifiesta “la acción comunicativa se produce en la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones en conjunto para establecer relaciones interpersonales” (p. 110).

Se aprecia un esfuerzo mancomunado, particularmente en estos dos últimos años, de reconocer principalmente al estudiante peruano como un sujeto sociocultural distinto, dado que en termino de matrícula son mayoritarios, sin embargo, esa mayor presencia no se traduce aún en una valorización de la alteridad tal como nos señala Dussel (1974): “la Alteridad, se refiere a la existencia de un sujeto distinto de mi yo, la existencia de un yo que no soy yo, pero que es mi equivalente” (176).

Para concluir, estos directivos desde sus planteamientos discursivos, se ha logrado un reconocimiento del estudiante inmigrante peruano y del impacto que ha producido culturalmente en el reconocimiento del Otro yo, entendido no como objeto, sino como otro sujeto, como lo menciona Dussel, pero no es menos cierto que las minorías de estudiantes inmigrantes de otras nacionalidades se encuentran invisibilizados de ese reconocimiento; o valorización quizás sea un primer esfuerzo, pero cabe destacar que se deben hacer esfuerzos mayores. Cabaluz, (2015) afirma: “abrirse a lo nuevo, a lo distinto e imprevisible de valorizar todas las Alteridades” (p.72). Es decir, la integración de los estudiantes inmigrantes presenta un potencial transformador en su identidad cultural que enriquece a la institución escolar con esta realidad Multicultural.

En cambio, los docentes, consideran importante y reconocen el aporte del estudiante inmigrante peruano cuyo impacto ha logrado transformar el espacio físico de la escuela, con la colocación de símbolos patrios (banderas, escudos, símbolos deportivos etc.). Dicha transformación tiene por objetivo la ilustración de cada cultura a través de murales, exposición de imágenes o fotografías y potenciar una interacción multicultural positiva de nacionalidades que conviven con la diversidad cultural.

Según, Soriano que cita a Habermas (1999) “manifiesta que los inmigrantes deben apropiarse de la cultura política común para integrarse a la sociedad de acogida, sin renunciar a sus formas de vida culturalmente diferente” (p. 111).

El grupo de los docentes, consideran que el conocimiento de elementos simbólicos de otras culturas (tradiciones, costumbre, lengua etc.) conlleva a una aproximación de descubrir a personas de diferentes culturas que se relacionan cotidianamente, en este caso los estudiantes inmigrantes y sus pares chilenos. Consideran que la realización de experiencias curriculares aisladas en el aula, tales como tutorías o duplas cuyos protagonistas han sido estudiantes ecuatorianos en la asignatura de matemáticas y en los talleres extra programáticos de danzas Latinoamericanas a cargo de estudiantes peruanos, en el segundo ciclo básico, ha sido un desafío profesional a su vocación de algunos pocos docentes para hacerse cargo de ciertas experiencias “pilotos” de innovación curricular, sin tener una capacitación específica en el manejo de la diversidad cultural de sus estudiantes en el aula, les parece difícil.

Según el grupo, resalta las experiencias curriculares aisladas, lo importante fue reconocer y valorizar a sus estudiantes inmigrantes. Según, Cabaluz (2015), “significa un abrirse a lo nuevo, a lo distinto, a lo imprevisible” (p.72). Se trata de un aprendizaje que reconoce a ese “Otro” sujeto, diferente culturalmente, como un potencial transformador en el quehacer cotidiano escolar, que enriquece a la cultura escolar de la institución. Sólo desde la Alteridad se entiende que dos sujetos de diversas culturas puedan actuar en el aprendizaje cooperativo que potencia el trabajo en grupo a través de la acción comunicativa.

El resultado, ha sido compartir y transmitir sus elementos culturales a sus pares chilenos, como Dussel afirma:

La comunicación intersubjetiva ha jugado un rol importante a nivel de pares, “la pedagogía juega un papel esencial a nivel de aula en la escuela que esa bipolaridad palabra-oido, interpretación-escucha y acogimiento de la Alteridad para servir al Otro como otro” (Dussel: 1980, p.180).

En este grupo, hay una cierta actitud primaria de adhesión retórica de la Alteridad del estudiante inmigrante. Según, Dussel, “el conocimiento del Otro yo, entendido no como objeto, sino como otro sujeto con el que interactuó” (p.181). En ese sentido agrega Cabaluz, “desde cara – a cara el misterio de la Alteridad su proximidad nos permite abrirnos a lo nuevo, a lo distinto en la relación entre sujetos distintos culturalmente” (p. 72).

A lo anteriormente señalado se puede manifestar que el modelo educativo, presenta una visión tradicional que dificulta el tratamiento de la diversidad cultural, más bien fortalece la uniformidad normalizadora en la aplicación de sus objetivos y contenidos, olvida la diversidad de motivaciones, intereses y significación del estudiante inmigrante lo cual lo transforma en un modelo asimilacionista de la cultura receptora y oficial. Para Cabaluz, “el modelo educativo necesita reconocer el misterio de la Alteridad, abrirse a lo distinto e imprevisible” (p.73).

A modo de concluir, los docentes, en sus argumentos hay un intento de reconocer la Alteridad del estudiante inmigrante como otro intersubjetivo que me enriquece con su diversidad; pero aún se transita inicialmente en una etapa de experimentación de la inclusión escolar de la diversidad. No es menos cierto recalcar que esta comunidad escolar lleva más de una década con estudiantes inmigrantes en el aula, estas experiencias educativas asiladas son la punta del “iceberg” para iniciar una etapa de mayor actividad curricular donde se valore el potencial transformador del estudiante inmigrante como lo plantea Cabaluz (2012), para enriquecer el currículum de la cultura dominante, en este espacio educativo de diversidad cultural municipalizado que se ha configurado en Chile.

Por su parte, los profesionales no docentes manifiestan al igual que los otros grupos escolares, que reconocen el impacto de la cultura peruana en la comunidad escolar, ha sido un reto importante de socialización en un clima de diversidad cultural, tal impacto de “Peruanización” ha logrado que en las personas chilenas y de otros países, internalicen esos elementos culturales tales como: nuevas palabras, celebraciones gastronómicas.

Este grupo, en el pensamiento de Dussel, sobre la Alteridad del estudiante inmigrante, logra dar importancia, a la exterioridad del conocimiento del Otro yo, entendido no como objeto, sino como otro sujeto, dicho reconocimiento del grupo se fundamenta en la mirada estética e instrumental en el maquillaje de esas vivencias concretas vividas en la comunidad escolar y realizadas por la comunidad peruana olvidando culturales minoritarias que conviven.

En cambio, en el grupo de los padres y/o apoderados en sus relatos discursivos existe la opinión generalizada de padres chilenos e inmigrantes que estos últimos años han sido considerados juntos a sus hijos en los eventos socioculturales realizados según el calendario del año escolar, el cual significa un primer acercamiento y reconocimiento cuyo aporte ha sido el protagonismo de dar a conocer sus elementos culturales de sus nacionalidades pertinentes.

Este grupo, considera la importancia de ser valorado como Otro yo de un modo visible en la comunidad escolar estos últimos años, a pesar de que su participación es pasiva y circunstancial desde la cotidianidad en la comunidad escolar.

A modo de concluir, padres y/o apoderados consideran positiva el reconocimiento de su participación en estos dos últimos años por las autoridades que dirigen la escuela y los docentes. De alguna manera el trabajo realizado en conjunto ha permitido una comunicación intersubjetiva, como lo plantea Dussel sobre la Alteridad, sin embargo, en esta comunicación ellos no se sienten valorizados como aportes en la toma de decisiones acordadas para la formación integral de sus hijos e hijas. Para este grupo se debe desarrollar un proceso de mayor profundización dialógica entre todos los actores de la comunidad escolar, que incluya en una participación colegiada, para lograr una verdadera valorización de los diferentes estamentos que componen la comunidad escolar.

Los estudiantes en sus relatos discursivos consideran que existe un reconocimiento compartido entre ellos, en primer lugar, el estudiante chileno reconoce logros de aprendizajes de diversos temas del país que proviene el estudiante inmigrante, tales como equipos de fútbol, modismos, bailes, comida, por su parte, el estudiante inmigrante manifiesta y valoriza de la misma forma a su par chileno, por la ayuda y acogida de conocer diversos temas de la cultura del país que lo acoge.

Este reconocimiento y valoración de la diversidad del otro, cuya base son sus relaciones cotidianas, basada en la comunicación entre sujetos ha jugado un rol importante, tal como lo plantea Dussel el diálogo, se funda en ese reconocimiento de ambos sujetos que interactúan en el mundo escolar.

A modo de síntesis y análisis de los discursos de los diferentes grupos de la Escuela I, se puede inferir que hay visiones diferentes sobre la Alteridad para cada grupo.

Frente a estas visiones diferenciadas sobre la Alteridad, en primer lugar, hay un consenso generalizado en el discurso de los grupos, de un reconocimiento de la diversidad cultural, principalmente del estudiante peruano como un sujeto valioso con su llegada a la comunidad escolar y el impacto cultural que ha producido en la escuela, este consenso concuerda, con lo que plantea Dussel “el conocimiento del Otro yo, entendido no como objeto, sino como otro sujeto”.

Un segundo punto los estudiantes inmigrantes no peruano plantean como sujetos no ser reconocidos en la escuela, están en desmedro frente a su par peruano, el cual según (Cabaluz, 2012, p.72), afirma: significa un no reconocimiento de ese potencial transformador en un plano de igualdad de derecho, para compartir con sus pares de la misma forma como se ha desarrollado el reconocimiento del estudiante inmigrante peruano.

El proyecto educativo de esta escuela necesita un cambio en lo inmediato, debe valorar las “Alteridades efectivas” de sus estudiantes que cohabitan, cuyos diversos elementos culturales complementan a todos los estamentos para desarrollar una comunidad educativa que reconozca en forma inclusiva desde el paradigma de la educación intercultural.

Por último, Cabaluz (2012), afirma; “la Alteridad que plantea Dussel, es el reconocimiento múltiple de todos los sujetos excluidos, marginado, migrantes invisibilizados culturalmente que exige una atención servicial y liberadora” (p.73).

Escuela II

Para los efectos del análisis de los diversos actores participantes de la Escuela II sobre la “Alteridad del estudiante inmigrante”, los diferentes grupos tienen claro que el modelo educativo cultural en el que trabajan es una imposición normativa para todos/as los/as estudiantes que ingresan a la escuela pública y que su función formativa es incluir al estudiante inmigrante a ese modelo, aunque ello signifique la negación de la alteridad cultural de estos/as estudiantes.

Pero también entienden, que tal situación no corresponde y que habría que construir, como comunidad educativa, un nuevo paradigma que se fundamente en un Modelo de Educación Intercultural que reconozca la Alteridad de todos/as las/los estudiantes inmigrantes que son acogidos.

En primer lugar, los directivos, considera significativo el aporte del estudiante inmigrante a la cultura social de la escuela y distingue principalmente al estudiante peruano como una incorporación de elementos comunicativos, tales como: el uso de nuevas palabras en el vocabulario cotidiano, además de la incorporación de sus canciones, bailes y el ámbito gastronómico. Expresan que la cultura peruana, ha logrado impactar la comunicación y expresión de su lenguaje, como parte de la cotidianidad.

Concuerdan con el planteamiento de Dussel sobre la Alteridad como un encuentro “cara a cara” de lo diverso de los otros, pero en la comprensión intersubjetiva que permita, según Dussel y Cabaluz, la irrupción del otro como una posibilidad de cambio y de construcción de un proyecto educativo distinto, simplemente ni lo perciben.

Este grupo, se queda en la valorización del “cara a cara” y en ese sentido destaca los eventos culturales realizados a través de los años, cuya participación mayoritariamente son de la comunidad peruana, concuerdan con lo que plantea Dussel (1974) “La Alteridad, se refiere a la existencia de un sujeto distinto de mi yo, la existencia de un yo que no soy yo” (p.176). Incluso en ese acto dejan fuera a otros estudiantes inmigrantes, invisibilizados en sus identidades culturales minoritarias.

Como síntesis podríamos señalar que en el grupo de directivos de la Escuela II, hay un reconocimiento superficial de la presencia alterna del estudiante inmigrante peruano, pero, todavía falta mucho para reconocer protagónicamente para el mejoramiento de la calidad educativa la alteridad de todos los/las estudiantes/as inmigrantes. Habría todavía que valorarlos como aportes al cambio educativo y cultural del currículum y de la identidad formativa.

El cambio, los docentes considera importante el aporte del estudiante inmigrante peruano, por su entrega, que durante más de una década ha dado a conocer sus tradiciones y costumbres en la institución educativa, dicha valorización, trasciende los muros de la escuela, que incluye a los vecinos del sector Barrio Yungay, los cuales la reconocen, como la escuela de los estudiantes peruanos.

Este grupo de docentes considera valiosa la presencia e inclusión de los rasgos externos de la Alteridad peruana, entendida como lo plantea Dussel en su primera constatación. “El conocimiento del Otro yo, entendido no como objeto, sino como otro sujeto diferente al mí (aquí nos permitimos identificar el “mí” como lo chileno).

Pero admiten, que la valorización de la Alteridad del estudiante inmigrante comienza a desarrollarse a contar del 2010 en el subsector de aprendizaje de Ciencias Sociales con planes y programas aprobado por el Mineduc, denominada Historia Geografía y Ciencias Sociales de Sudamérica para el segundo ciclo básico, cuyo objetivo es hacerse cargo del contexto educativo multicultural.

Según Habermas (1999) manifiesta: “sólo desde la Alteridad se entiende que sujetos diversos puedan aprender a través del aprendizaje cooperativo que potencia el trabajo en grupo a través de la acción comunicativa” (p.110).

De acuerdo con sus relatos discursivos, concuerdan con Dussel, que la comunicación intersubjetiva ha sido relevante en la puesta en marcha, de la experiencia curricular anteriormente señalada, para que los estudiantes inmigrantes puedan dar a conocer sus conocimientos culturales del país de donde proceden, es un logro a nivel de aula, un primer paso que todavía es insuficiente para hablar de una alteridad constructiva del cambio curricular/educativo de la escuela II. Este mismo grupo reconoce que tal posibilidad sería viable, si cambiara el carácter de uniformidad cultural que tiene la Educación y el Currículum Oficial en Chile.

En síntesis, podríamos reiterar que los docentes, se ajustan más a la comprensión de la Alteridad, según la visión de Dussel. En sus argumentos hay intento de acciones aisladas de valorar la Alteridad del estudiante inmigrante, como se señalan en sus relatos discursivos, la institución escolar en su configuración es una escuela tradicional cuyo proyecto normalizador se sostiene con la aplicación del currículum de la cultura oficial.

La comunidad educativa, debe hacer un esfuerzo mayor de considerar los otros estudiantes inmigrantes de las minorías culturales, el cual Cabaluz, manifiesta: “el misterio de la Alteridad, su proximidad nos permite abrirnos a lo nuevo, a lo distinto, a lo imprevisible” (p. 72). La institución escolar

presenta un desafío de valorar la Alteridad de todos sus estudiantes inmigrantes y la alternancia de dar a conocer sus elementos culturales, para enriquecer el espacio educativo multicultural municipal.

En cambio, los profesionales no docentes concuerdan al igual que los grupos, mencionado en forma anterior de la presencia y reconocimiento del estudiante inmigrante peruano, a través de su participación como, por ejemplo, de los eventos y celebraciones masivas realizadas por muchos años y considerados como algo ya una tradición de la escuela. En este reconocimiento hay una caracterización de los rasgos diferentes del otro, del estudiante inmigrante y ellos sienten que hay una valorización de su alteridad, un sujeto distinto al chileno.

Sin embargo, esta alteridad no significa que comprendan el pensamiento de Dussel, más bien hay una caricaturización de la intersubjetividad que éste plantea al sólo valorizar los rasgos externos de ese otro, sin llegar a construir la intersubjetividad del cambio que plantea este autor.

Por su parte, en el relato discursivo de padres chilenos e inmigrantes, consideran que la dirección del colegio posee un lema de “acoger sin frontera” en su cuenta pública de todos los años, cuyo objetivo de alguna forma es valorizar a todo estudiante inmigrante que se integra al colegio, pero que en la práctica la comunidad peruana en forma mayoritaria ha dado a conocer su cultura peruana.

Según las consideraciones del grupo, la cultura peruana, de cierto modo se ha desarrollado con mayor plenitud que las otras presencias culturales de estudiantes no peruanos. Pero este grupo también critica que no hay una valoración de ningún estudiante inmigrante como un eventual potencial transformador de la identidad educativa de la escuela, como plantea Cabaluz (2012) “la Alteridad permite reconocer que en él/ella, el otro/a reside un potencial transformador” (p.72).

Podemos decir en síntesis el pensamiento del grupo de padres y apoderados, afirma que, la institución escolar, tiene una débil valorización de la Alteridad de todos sus estudiantes inmigrantes, debido a que todos los estudiantes puedan acceder a mostrar su cultura originaria pero sólo en los actos programados por la Dirección escolar en el calendario escolar anual.

El grupo de estudiantes en sus discursos consideran que en la escuela todos/as las personas adultas que trabajan al interior, tiene de alguna forma diferentes opiniones de valoración con el estudiante inmigrante, y a nivel de pares la valoración tiene relación en primer lugar con la amistad que se pueda generar más allá de la escuela, un segundo aspecto son las buenas relaciones personales que se generan al interior del colegio y un tercer punto es la participación en conjunto en los eventos socioculturales realizados, conociendo su cultura del país que proviene, permite a tener una visión positiva o negativa de valoración como par. Pero todo en un plano social extracurricular, no como una invitación a participar en el proyecto formativo de la escuela.

A modo de síntesis, podríamos señalar que una apropiación del concepto de alteridad dusserliana no está instalado en el discurso de los estudiantes, pero perciben que aquellas relaciones de amistad y colaboración que se dan en los espacios extra-escolares y extra-curriculares, podría también darse en el proceso formativo que se les destina. En sus representaciones discursivas reconocen que en las interacciones variadas de convivencia y amistad al interior del colegio y fuera del colegio, se podrían también desarrollar en los espacios de formación.

Tal como lo plantea Dussel, la “comunicación intersubjetiva, entre yo y el otro” es la herramienta que permite dialogar, descubrirnos y reconocernos cuando interactuamos con quienes nos rodean a diario en nuestras vidas.

A modo de síntesis, en esta escuela II, hay visiones diferenciadas de cada grupo. Frente a estas visiones sobre la Alteridad, en primer lugar, hay un consenso en el discurso de todos los grupos del reconocimiento del estudiante inmigrante, como un sujeto valioso con su llegada a la comunidad escolar,

el consenso concuerda, con lo que plantea Dussel “el conocimiento del Otro yo, entendido no como objeto, sino como otro sujeto” (p.176).

La segunda constatación que plantea el autor referido sobre la Alteridad, la comunicación intersubjetiva, entre yo y el otro no se ha desarrollado de la mejor forma, se aprecia actividades aisladas de algunos grupos referidos, lo cual implica como comunidad escolar reformular el proyecto educativo de valorar la Alteridad de todos sus estudiantes inmigrantes. Cabaluz, (2015) plantea, “la Alteridad, su proximidad nos permite abrirnos a lo nuevo, a lo distinto, a lo imprevisible” (p.72). El reto de esta comunidad educativa es transitar hacia un paradigma que se oriente en la educación intercultural.

Por último, una auténtica alteridad cultural y social en esta escuela II significaría potenciar en la intersubjetividad de todos sus miembros el acuerdo de avanzar a un proyecto educativo intercultural, donde todos/as participen de su elaboración e implementación. Dicha alteridad tendrá el valor de iniciar un proceso liberador a cualquier relación de dominación o subordinación cultural hegemónica con el estudiante inmigrante.

CONCLUSIONES

Del análisis interpretativo desde las representaciones discursivas se derivan las siguientes conclusiones que muestran el carácter institucional del manejo conceptual y la comprensión sobre la valoración de la alteridad en las comunidades educativas, referidos a la práctica educativa en el Proyecto Curricular.

Una primera conclusión es la incompreensión conceptual de la “Alteridad” en ambas instituciones existe confusión conceptual como expresión sinónima de la alternatividad, es decir el reemplazo de la cultura chilena por la cultura que domine en el mundo inmigrante y entonces se colocan a la defensiva, afirmando el derecho de nuestro país de chilenerizar a todos los extranjeros que sean admitidos en las escuelas públicas.

Su resistencia conceptual se afirma en la realidad de Chile donde hay normas legales y educativas que obligan a las escuelas públicas a enseñar el currículum oficial para asegurar la reproducción cultural que miden las Pruebas Nacionales Estandarizadas, tal como el SIMCE.

Una segunda conclusión se relaciona con la posibilidad de superar el obstáculo anterior y de avanzar a una perspectiva de educación intercultural en ambas instituciones educativas.

Se deberían integrar a la práctica institucional algunas manifestaciones culturales educativas nuevas que rompan con la exclusividad del polo cultural chileno. Y estas instituciones están en condiciones ideales para romper con lo instituido por la presencia de actores multiculturales que, perfectamente podrían participar en el cambio del sentido curricular en la formación de los estudiantes.

Para ello se deben integrar al currículo objetivos, contenidos y ritmo de aprendizaje que recojan el sentido alterativo de la identidad cultural integral de los grupos de estudiantes inmigrantes y sus familias. Se trataría con ello de construir participativamente un proceso curricular complementario de saberes, prácticas y capacidades que enriquecen el proceso formativo escolar.

En este nuevo Currículum se suprimirían los elementos segregadores o diferenciadores, para visualizarlos y valorarlos como elementos enriquecedores, integradores y articuladores de una educación intercultural chilena. Es necesario que todo el currículum se impregne y se abra a la diversidad, el objetivo de una propuesta curricular intercultural que pueda comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y ayudar a los estudiantes a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar y cuestionar su propia cultura y la de los demás, sería el propósito central de este Currículum Intercultural.

Parafraseando a Connell, (1997), un currículum contra hegemónico que garantice en la experiencia construida a partir de todos los grupos culturales y rompa la hegemonía para hacer un currículum más representativo de su diversidad cultural.

Una tercera reflexión, ambas instituciones educativas deben comprender la valorización cultural de un otro diferente la Alteridad, que es el fundamento de la Interculturalidad.

A nuestro entender la “Alteridad” se relaciona con la Interculturalidad como proceso cultural y social por el cual se deconstruye-reconstruye la escuela a partir de la heterogeneidad y de las diversas identidades de todos/as estudiantes, que se resisten a la homogeneización.

Para desarrollar esta etapa de valorización de la Alteridad, ambas instituciones deben redefinir su Proyecto educativo Institucional que se fundamente en el cambio en la alternancia recíproca de las culturas que reconoce al distinto como un interlocutor válido, en un proyecto dialógico, ético y político en su visión y misión.

Una siguiente conclusión se relaciona con las capacidades que deben desarrollar los docentes para avanzar a una comprensión positiva de la Alteridad, como eje articulador de una nueva institución escolar, en la formación de ciudadanos que se integren a la sociedad local o nacional para transformarla.

Por cierto, pensamos que la misión educativa es formar a ciudadanos para transformar la sociedad, una escuela que rompe con la función pasiva de reproducir la cultura receptora y valorizar la Alteridad de capital cultural del estudiante inmigrante y sus familias.

Continuando, el reduccionismo conceptual de la alteridad que poseen los docentes del estudiante inmigrante distinto al estudiante/a chileno/a con el que debemos relacionarnos por disposición legal y educarlos en la cultura nacional. Desde ese punto de vista ellos reconocen una relación intersubjetiva, mediatizada por la buena integración del estudiante inmigrante a lo normativo de la escuela. Pero a nivel de aula existen experiencias curriculares incipientes de algunos docentes del segundo ciclo básico en valorizar la alteridad del estudiante inmigrante para transmitir sus saberes cognitivos y culturales a su par chileno. Se rescata la retórica de los docentes que, en una gran mayoría, aceptan en sus discursos la Alteridad del estudiante inmigrante, reconociendo que en ellos hay un capital cultural y la alternancia posible en el aula de la entrega de sus conocimientos a sus pares.

Para finalizar, sobre las condiciones o el sueño de la Alteridad que plantea Dussel, sobre el Otro Latinoamericano con respecto a la mirada etnocéntrica. Dussel se posiciona en la América Latina desde los oprimidos y pobres con respecto a las oligarquías dominantes; la Alteridad como visión popular es devolverle a América Latina lo que ha sido arrebatado en sus culturas ancestrales, se les ha arrebatado su Identidad cultural. El dilema está el de un ser que culturalmente no ha podido expresar cuanto es, ni lo que es y el de un pensamiento que no encuentra concordancia entre lo que es y quienes lo hacen, implica de alguna manera reformular el problema de la Identidad cultural latinoamericana, la manera de pensar de una manera original y auténtica liberadora y humana, donde el pueblo pueda decir “YO” ante el “OTRO” dominante, en marcha a su liberación.

Frente a este planteamiento de Dussel, nos surge la pregunta ¿Cómo se podría instalar la Alteridad en contextos educativos con diversidad cultural de sus estudiantes? según, mi argumentación considero que la Alteridad se construye en la valorización cultural de ese “OTRO” distinto cuyo sujeto es el estudiante inmigrante en que pueda dar a conocer su capital cultural en las actividades formales y programáticas en la cotidianidad y no sufra los efectos de la dominancia hegemónica cultural que sucede con su integración a la escuela pública chilena.

Finalmente, lo que plantea Dussel,

(...) la Pedagogía de la Alteridad, juega un papel esencial en la escuela la bipolaridad palabra-
oído, interpelación-escucha y acogimiento para servir al Otro como Otro debiera ser el eje
pedagógico de la nueva escuela pública en América Latina (Dussel: 1980, p. 189),

BIBLIOGRAFIA

AJA, E. (1999). *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Fundación La Caixa.

CABALUZ, F. (2015) *Entramando*. Quimantu

CONNELL, R. (1997) *Escuelas y Justicia Social*. Morata.

DUSSEL, E. (1973) *Metafísica del sujeto y liberación*. En: *América Latina. dependencia y liberación*.
Fernando García Cambeiro.

DUSSEL, E. (1974) *Método para una filosofía de la liberación*. Sígueme.

DUSSEL Y GUILLOT. (1975) *Liberación Latinoamérica y Emmanuel Levinas*. Bonum

DUSSEL, E. (1980) *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América.

HABERMAS, J. (1999) *La Inclusión del Otro. Estudio de Teoría Política*. Paidós.

GOBIERNO DE CHILE (2009), Ley N° 20370/ 2009 de 17 de agosto. Congreso de la Republica. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043> Ministerio de Educación..

RODRÍGUEZ, ET AL (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.

SOLIMANO, ANDRÉS Y VÍCTOR TOKMAN. (2006). *Migraciones internacionales en un contexto de crecimiento económico*. El caso de Chile. *Serie Macroeconomía del Desarrollo 34*, CEPAL. Santiago de Chile, septiembre 2006. <https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/victortokman.pdf>

SORIANO, E. (2007) *Educación para la convivencia Intercultural*. la Muralla.

TAYLOR, S. (1986) *Introducción: ir hacia la gente en Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. D.F. Paidós

THEODOSIADIS, F. (1996) *Alteridad y la desconstrucción del Otro*. Magisterio.

BIODATA

Luis Enrique PINCHEIRA MUÑOZ: Miembro Titular y académico e investigador de la Fundación Red de Educadores para Iberoamérica (FREI) Colombia. Director: Línea de investigación Interculturalidad crítica y Decolonial en el ámbito socioeducativo. Es Profesor de Educación Diferencial Mención Audición y Lenguaje. Universidad Austral de Chile. Magíster en Educación, mención Escuela y Comunidad Universidad Arcis. Educador Popular (CIDE) y Doctor en Educación Universidad Academia Humanismo Cristiano Chile. Trayectoria académica en Chile, en Universidades Estales y Privadas. Posee participación Congresos, Seminarios y Conversatorios en forma presencial y online en Chile, Latinoamérica y España. Además, tiene Publicaciones de artículos en revistas académicas indexadas de alto impacto en: Chile, España, Cuba, Venezuela Brasil, publicación de libros y capítulos de libros y Compilador de libros. Sus temáticas que investiga son: Educación Intercultural Crítica Decolonial, Diversidad e Inclusión educativa y Familia- Escuela y Comunidad ámbito socioeducativo. Sus tres últimas publicaciones: Revista JCEPS Journal for critical Policy Studies (Inglaterra) Título: Interseccionalidad en investigación: Desigualdad educativa desde la triada crítica Interseccionalidad- salud- corporeidad. Vol. 20. N° 1 Ed. Especial Latinoamérica. Abril 2022 ISSN 17402743. <http://www.jceps.com/archives/12391>. Pincheira, L. (2021). Desafíos de la convivencia escolar en la escuela municipal con diversidad cultural. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 5 (2), 136- 155. Disponible en: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/371> Pincheira, L. & Cifuentes, B. (2021). Libro álbum como elemento didáctico para fomentar la lectura en contexto multicultural. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 5 (2), 184-207. Disponible en: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/373>

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 28, N.º 100, 2023**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: uto100
Pass: ut28pr1002023

Clic logo

