

FORMACIÓN DE LÍDERES PARA LA PAZ

TRAINING LEADER FOR PEACE

Carola Andrea HERRERA BRAVO

Universidad de Antofagasta, Chile

carola.herrera@uantof.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7698-2117>

RESUMEN: La experiencia pedagógica presentada se denomina Formación de Líderes para la Paz. Surge como respuesta a las necesidades del sistema educativo de la ciudad de Antofagasta (Chile), que presenta una gran diversidad cultural producto de las actuales afluencias migratorias de origen latinoamericano. Era de conocimiento para la investigadora que en las aulas existían conflictos por causa de las diversidades culturales y que cada vez se acortaban los espacios de interacción entre las diferentes culturas. La metodología empleada se sustenta en el enfoque cualitativo; se trabaja en 6 establecimientos educacionales con elevada matrícula de estudiantes inmigrantes; participan 180 estudiantes de ambos sexos que cursan 7.º y 8.º año de enseñanza secundaria, promedio de edad 15 años. La experiencia pedagógica se inicia con un diagnóstico para continuar con la intervención de actividades pedagógicas. Los resultados evidencian que en la mayoría de los establecimientos no existe una organización y una adecuada operatividad del enfoque intercultural; en el ámbito convivencial se advierten tensiones, tales como el escaso desarrollo de competencias lingüísticas que afectan la socialización y el rendimiento escolar, presencia de prejuicios sutiles y manifiestos, y conformación de guetos. Las conclusiones demuestran que los hallazgos son consecuentes con una escasa práctica educativa centrada en el enriquecimiento de la experiencia formativa que significa la diversidad cultural. El valor de la experiencia pedagógica es que se constituye como un aporte al vacío existente en el sistema educativo local sobre educación intercultural, lo descrito amplía futuras líneas de investigación sobre procesos de socialización en el aula intercultural.

PALABRAS CLAVE: diversidad cultural; conflicto de aula; convivencia escolar.

ABSTRACT: The pedagogical experience we are presenting is called Training Leaders for Peace. It arises as a response to the educational system needs in the city of Antofagasta (Chile), characterized by its great cultural diversity as a result of the current migratory flows from several Latin American countries towards. The researcher was aware that there were conflicts in the classrooms due to cultural diversities, which gradually reduced interaction spaces

between different cultures. The methodology used is based on the qualitative approach. We worked in 6 educational establishments with high enrollment of immigrant students. A total number of 180 students in the 7th and 8th year of secondary education, of both genders and an average age of 15 years old, participated in this study. This pedagogical experience begins with a diagnosis and continues with the implementation of pedagogical activities. The results show that in most establishments there is no organization nor an adequate operation of the intercultural approach. Tensions in the coexistence field are noticeable, such as poor linguistic skills development, affecting socialization and school performance, existence of subtle and blatant prejudice and ghettoization. The conclusions show that the findings are consistent with an almost non-existent educational practice that would focus on the enrichment of the formative experience that cultural diversity means. The value of this pedagogical experience is that it represents a contribution to the existing void in the local educational system on intercultural education. What we describe expands future research lines on socialization processes in the intercultural classroom.

KEYWORDS: cultural diversity; classroom conflict; school coexistence.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las dos últimas décadas Chile ha recibido una gran cantidad de personas inmigrantes, mayoritariamente provenientes de Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia y Haití, atraídos por la estabilidad económica y política nacional. Antofagasta se ha constituido como una de las ciudades más atractivas de residencia para estas personas dado el alto desarrollo productivo del sector minero y comercial que caracteriza a la zona norte del país donde está emplazada la ciudad.

Estos afluentes migratorios han iniciado un complejo proceso de inserción en un país y en una estructura social que no estaban preparados para la integración de nuevas diversidades culturales; lo descrito implica un desafío para la sociedad y el Estado de Chile, pero también posibilita un espacio de oportunidades para crear nuevas políticas públicas sustentadas en enfoques interculturales holísticos que propendan hacia la creación de una sociedad abierta e integradora que favorezca la cohesión social y posibilite formar parte a todos los sujetos del conjunto de la sociedad chilena.

Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2021) ingresaron al país el año 2020 1.462.103 personas, de las cuales 744.815 son hombres (50,9 %), 717.288 son mujeres (49,1%), 19.000 de ellos son niños de 0 a 4 años, equivalente al 1,3 % del total de la población inmigrante. Complementariamente a las cifras el Servicio Jesuita a Migrantes en Chile (2021) aporta que en julio del 2021 han ingresado al territorio nacional por pasos no habilitados más de 23.673 personas inmigrantes, acompañados por niños y adolescentes en edad escolar.

Por lo expresado, resulta evidente la necesidad de cambio, de apertura y de transformación de las estructuras educacionales chilenas. La actual conformación de los sistemas educativos no permite el reconocimiento en su totalidad de la diversidad de la población inmigrante. Niños

y adolescentes deben tener la posibilidad de integrarse en un sistema educativo funcional a sus necesidades para potenciar su desarrollo humano en el plano individual y en el social. Para el logro de estos propósitos se requiere de un sistema educativo que adopte el enfoque de una educación intercultural.

La educación intercultural se entiende como el diálogo e interacción entre culturas; es una forma de posicionarnos en las aulas, de percibir la realidad a través de la diversidad y la complejidad que caracteriza y es inherente a las relaciones humanas; diversidad que, lejos de ser la excepción, es la norma en cualquier grupo: «La interculturalidad implica también una opción ética e ideológica de carácter personal, una forma de entender y vivir las relaciones sociales y una manera de plantear y desarrollar la educación» (Malik y Ballesteros, 2015, p. 15).

Lamentablemente la tendencia actual es observar en las aulas del sistema educativo de la ciudad de Antofagasta una especie de yuxtaposición de diversos grupos que cohabitan espacios comunes, pero sin la existencia de una relación de reciprocidad o de cooperación mutua, donde la diversidad es considerada como un déficit que necesita compensarse.

Además, en las aulas suele existir una categorización social, que consiste en clasificar y describir a los estudiantes en función de características comunes de su cultura; de esta forma surgen grupos sociales en los que están adscritos o inscritos los estudiantes, pero no aportan información sobre sus particularidades personales. Reconocer la diversidad cultural implica el reconocimiento del sujeto sin adscripciones previas, fijas y categorizadas, ya que estas son fuentes generadoras de estereotipos que se asocian a unas expectativas específicas según el grupo en que el sujeto se adscriba e imposibilitan conocer en su totalidad a la persona; en general condicionan las relaciones sociales y actúan de manera negativa coartando las expectativas sobre las verdaderas capacidades de los estudiantes.

La mayor complejidad derivada del describir a los estudiantes o a los grupos en función de las diferencias es que implican una apreciación moral, surgen valoraciones de mejor o peor, bueno o malo; recordemos que la escuela es un prisma que replica el estado actual de nuestra sociedad (Abdallah-Preteuille, 2006). Desde la perspectiva relacional intercultural propuesta por Walsh (2009), podríamos decir que en las aulas permanece oculta o minimizada la conflictividad en contextos de poder y dominación de la cultura dominante. Esta es la base fundante de los conflictos de aula, para Casamayor (1998, p. 19), «un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima».

A partir de los antecedentes teóricos y contextuales expuestos que describen las características del fenómeno migratorio en el sistema educativo de la ciudad de Antofagasta, surge la inquietud de aportar al trabajo que estaban realizando los docentes en estas aulas, pues no existían investigaciones a nivel local en el ámbito de la convivencia escolar y diversidad cultural, por ese entonces solo había estudios a nivel nacional, que consideraban el enfoque intercultural con estudiantes de pueblos originarios (Rother, 2017; Ibáñez y Druker, 2018).

Sin embargo, el equipo de trabajo sabía que existían conflictos de aula por causa de las diversidades culturales y que cada vez se acortaban los espacios de interacción entre las diferentes culturas.

De esta forma nace la experiencia pedagógica denominada *Formación de Líderes para la Paz*. Esta se implementa por primera vez el año 2017 en tres establecimientos educacionales de enseñanza secundaria con elevada matrícula de estudiantes inmigrantes, luego en el 2018 vuelve a replicarse la experiencia en otros tres establecimientos de características similares; en total participan seis establecimientos y se trabaja con 180 estudiantes que cursaban 7.º y 8.º año. El objetivo fue fomentar una convivencia armónica en la que se resignificara el espacio educativo para transformarlo en un lugar de encuentro de visiones de mundo, donde el diálogo respetuoso, en igualdad de condiciones, y los espacios de interacción entre diferentes culturas posibiliten cimentar una ciudadanía intercultural, integral y plena.

El enfoque metodológico del trabajo fue de orden cualitativo en el contexto habitual de la sala de clases, se aplicaron estrategias pedagógicas como conversatorios, talleres y charlas. Los resultados obtenidos permiten identificar importantes tensiones en el ámbito de la convivencia escolar, así como también identificar aspectos positivos asociados a la resiliencia y conductas protectoras por parte del grupo cultural dominante.

El trabajo realizado permitió fomentar una convivencia escolar armónica en la sala de clases y aportó en la resignificación del espacio educativo como instancia cívica y ciudadana responsable. Al comparar los niveles de logro de cada establecimiento educativo todos demostraron mejoras considerables en el manejo de tensiones en la sala de clases y se observó mayor aceptación de las diferencias culturales.

2. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico empleado fue de orden cualitativo, este permitió «explicar por escrito cierto tipo de observaciones y a la vez dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y se transforman» (Vasilachis, 2007, p. 136).

Se privilegió llevar a cabo las actividades pedagógicas con los estudiantes en la sala de clases que cursaban 7.º y 8.º año de secundaria; la estrategia de acercamiento fue establecer sintonía con sus necesidades. Iniciamos las actividades con conversatorios semanales, a través del diálogo se logra establecer un diagnóstico del clima escolar, sus particularidades y niveles de conflictividad en el aula por causa de las diferencias culturales, e identificar la cantidad de alumnos con diversidad cultural por curso, en promedio había 3 estudiantes lo que correspondía al 7,5 % y las nacionalidades con mayor presencia eran la colombiana y la peruana.

Posteriormente, se dio paso a la realización de talleres prácticos con tres propósitos distintos, 1) Manejar y deconstruir estereotipos asignados a los grupos de estudiantes categorizados. 2) Comprender diversas pautas lingüísticas distintivas de las culturas presentes en la sala de clases. 3) Aprender técnicas para la resolución de conflictos en el aula a través de la mediación entre pares. 4) Conocimiento sobre liderazgo juvenil. De forma paralela, se acompañaban las sesiones de trabajo con charlas para proporcionar contenidos teóricos conceptuales que permitiesen una mayor comprensión de los temas tratados en los talleres.

Es importante mencionar que, para el propósito manejo y deconstrucción de estereotipos, se emplearon los aportes teóricos de Pettigrew y Meertens, que permitieron identificar los dos grandes tipos de prejuicio evidenciados en la sala de clase, el sutil y el manifiesto.

Finalmente, se concluye la intervención con una jornada de socialización y certificación, participan estudiantes de los seis establecimientos educacionales y se incorpora al estamento docente, a quienes se le invita a compartir experiencias exitosas de buenas prácticas en sus aulas interculturales y aprender de conferencias sobre enfoques interculturales en la sala de clases.

La Tabla 1 muestra los años en que se llevó a cabo la experiencia pedagógica, la cantidad de establecimientos y estudiantes participantes. Cabe mencionar que cada intervención realizada, la del 2017 y la del 2018, tuvo una duración de 8 meses de trabajo con los estudiantes.

Tabla 1. Cantidad de establecimientos y estudiantes participantes

Años	Cantidad de establecimientos	Cantidad de estudiantes	Total de estudiantes participantes
2017	6	Establecimiento 1: 30	85
		Establecimiento 2: 20	
		Establecimiento 3: 35	
2018	6	Establecimiento 4: 36	95
		Establecimiento 5: 29	
		Establecimiento 6: 30	

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la asistencia y participación de los alumnos en las actividades, siempre fue favorable, sin embargo, estábamos sujetos a los niveles de asistencia del curso que variaban semana a semana.

3. RESULTADOS

La interculturalidad se define como el intercambio entre culturas que se establece en términos equitativos y de igualdad. Por su parte, Walsh (2005) se refiere al concepto como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas orientadas a generar, construir y propiciar respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales. A partir de la experiencia pedagógica implementada, se constata que en la mayoría de los establecimientos educacionales se incorporan elementos interculturales en sus proyectos educativos institucionales, sin embargo, se evidencia una escasa práctica educativa centrada en el enriquecimiento de la experiencia formativa de toda la población escolar

para aprovechar la diversidad cultural en el aula, el concepto interculturalidad era desconocido por los estudiantes, solo poseían vagos conocimientos sobre el concepto multiculturalidad.

Según Walsh (2005, p. 12), incluir el enfoque intercultural en el sistema educativo implica pensar, organizar y operativizar la interculturalidad como un «proceso social y político, y como proceso cognitivo procedimental de capacidades conceptuales y de habilidades y destrezas específicas». Para tener un verdadero impacto en los alumnos y en la sociedad, la interculturalidad tiene que partir de la experiencia de los alumnos asumiendo la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, disposiciones que estaban ausentes en los estudiantes, no existía conocimiento de que la diversidad cultural podía contribuir desde sus particularidades y diferencias a enriquecer la realidad sociocultural que vivían diariamente en la sala de clases; incluso con los conflictos internos que ello implicaba. Tampoco existía conciencia de la responsabilidad que debían asumir para interiorizarse sobre las culturas presentes en la sala de clases, como sus lenguas, sus costumbres y sus códigos de comportamiento.

En relación con las tensiones evidenciadas en el ámbito de la convivencia escolar, se advierte la presencia de conflictos en el aula con variables comunes en la totalidad de establecimientos educacionales:

- 1) Existe un escaso dominio de las pautas lingüísticas empleadas por la escuela, así como, también, desconocimiento de las pautas empleadas por los estudiantes con diversidad cultural. Los estudiantes relatan que no comprenden los términos que usan sus compañeros con diversidad cultural, algunos términos les provocan risa y en ocasiones prefieren no compartir con ellos. Los estudiantes con diversidad cultural señalan no comprender a sus compañeros chilenos ni a los profesores, en ocasiones se aíslan y conforman grupos de protección entre pares de una misma nacionalidad. En este sentido, Louzao (2015) releva la importancia de incorporar en el aula mecanismos para favorecer el aprendizaje lingüístico de la lengua de la escuela, al mismo tiempo que emplear en nuestros currículos una dimensión plurilingüe necesaria para el entendimiento y formación de una ciudadanía funcional.
- 2) Se constata que la falta de competencias lingüísticas no solo afecta los procesos comunicacionales y de socialización en la sala de clases, sino que también afectan el rendimiento escolar. En ocasiones, los estudiantes con diversidad cultural no comprenden las instrucciones de las evaluaciones o sus respuestas no son comprendidas por los profesores: «Los resultados de las últimas investigaciones ponen de manifiesto que el alumnado extranjero sigue siendo uno de los colectivos más afectados por el fracaso escolar» (Louzao, 2015, p. 73), esto puede deberse al desconocimiento de las estructuras semánticas, así como también de las pautas escriturales.
- 3) Existen discursos comunes sobre la igualdad y el respeto que merecen los integrantes de la clase, sin embargo, se constata en la mayoría de los establecimientos educacionales cierta inconsecuencia entre el decir y el ser; las pautas sociales direccionan comportamientos, sin embargo, el desconocimiento del otro que es distinto genera inseguridad y rechazo, por consecuencia, le excluyen. Esto sucede principalmente al haber divergencia en el lenguaje y pautas de comportamiento diferentes al grupo social dominante de la clase.

- 4) En todas las aulas existe una marcada identidad social, esta corresponde a la creencia compartida de quiénes somos y a la preservación de un sistema de valores, esa identidad asumida por el grupo social dominante que categoriza a aquellos que son distintos, de acuerdo a unos atributos que no necesariamente son representativos e imposibilitan conocer a las personas en su esencia. De acuerdo con los aportes teóricos de Pettigrew y Meertens (1995), se logra identificar la presencia de prejuicios sutiles cuando se acusa al estudiante con diversidad cultural de no respetar ni adaptarse a los valores del lugar de acogida y cuando no manifiestan emociones negativas, pero tampoco positivas hacia ellos. También se evidencian prejuicios manifiestos, estos se refieren al rechazo abierto hacia el estudiante con diversidad cultural por su comportamiento y especialmente por su lenguaje.
- 5) En ocasiones la categorización al interior de la sala de clases es acompañada por la exclusión de estudiantes, de aquellos que son más sumisos y los más conflictivos. En el primer caso están los estudiantes de nacionalidad boliviana, como una forma de autoprotección se aíslan actuando como guetos o círculos para proteger sus identidades personales y culturales. En el segundo caso están los estudiantes de nacionalidad colombiana y venezolana.

Favorablemente, también se aprecian rasgos y conductas positivas al interior de la sala de clase, en la mayoría de los estudiantes de origen inmigrante se observan rasgos de resiliencia, coincidentes con los propuestos por Barudy y Marquebreucq (2005), como factor de protección para mitigar el riesgo y la complejidad del proceso de inserción en la nueva cultura dominante. También se aprecian en un grupo importante de estudiantes chilenos conductas de protección hacia el estudiante inmigrante cuando es hostigado o excluido por la expresión de su cultura.

4. CONCLUSIÓN

Sobre la base de los resultados obtenidos con la experiencia pedagógica Formación de Líderes para la Paz, se puede concluir que, si bien existe consideración de elementos interculturales en los proyectos educativos de los seis establecimientos educacionales, pareciera ser que no existe una adecuada estructuración curricular que garantice la puesta en marcha y transferencia de acciones en el aula.

Los supuestos iniciales planteados por la investigadora respecto de la existencia de conflictos en el aula por causa de las diversidades culturales se comprueban y constatan en el diagnóstico inicial realizado; en este ámbito se advierten elementos detonantes de conflictos y tensiones al interior de la sala de clases, entre ellos: el desconocimiento de pautas lingüísticas y redes semánticas, inconsecuencias entre el decir y el ser, estereotipación, categorización social, exclusión de grupos y guetos de protección.

De los hallazgos positivos, destacan la resiliencia como fuente de mitigación de las complejidades del proceso de inserción social y las conductas de protección, que brindan

habitualmente las estudiantes mujeres cuando se incurren en situaciones de injusticia por la expresión de diversidades culturales.

En relación con las intervenciones realizadas en la experiencia pedagógica Formación de Líderes para la Paz, los estudiantes en su conjunto adquirieron nuevas herramientas para gestionar de manera óptima la resolución de conflictos en el aula, tales como manejo y deconstrucción de estereotipos, comprensión de pautas lingüísticas y redes semánticas, mediación entre pares para la resolución de conflictos.

Por lo expresado, es posible indicar que se ha logrado contribuir en el fomento de una convivencia escolar armónica en la que se resignifica el espacio educativo para transformarlo en un lugar de encuentro de visiones de mundo para cimentar una ciudadanía intercultural, integral y plena, que además esté al servicio de los aprendizajes. Al comparar los niveles de logro de los estudiantes todos demostraron mejoras considerables en el manejo de tensiones en la sala de clases y se observó mayor aceptación de las diferencias culturales.

Las limitaciones de la experiencia pedagógica son la reducida cantidad de establecimientos y cursos considerados, en futuras versiones se espera mejorar los niveles de alcance e impacto de la experiencia, esta situación se ha debido a la incidencia de la variable económica que afecta los aspectos logísticos y la adquisición de insumos para el trabajo en aula. Y considerar al cuerpo docente como observador de las actividades pedagógicas realizadas en aula, esto se debe a la importante recarga laboral que ellos tienen, se les dificulta comprometerse con nuevas actividades adicionales a sus compromisos planificados.

En el ámbito de las proyecciones, está la creación de líneas de investigación relacionadas con procesos de socialización en las aulas interculturales. El trabajo realizado podría sentar las bases para diseñar un modelo de Formación de Líderes Juveniles, que recogiera la experiencia de la intervención realizada, donde los actuales estudiantes participantes ejercieran un rol activo de monitores.

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17, 45-98. <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>
- Barudy, J. y Marquebreucq, A. (2005). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Gedisa.
- Casamayor, G. (1998). Tipología de conflictos. En G.Casamayor (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos* (pp. 11-28). Barcelona: Graó.
- Ibáñez, N. y Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Instituto Nacional de Estadísticas Chile. (2021, julio 29). Población extranjera residente en Chile llegó a 1.462.103 personas en 2020, un 0,8 % más que en 2019. <https://www.ine.cl/prensa/2021/07/29/poblacion-extranjera-residente-en-chile-llego-a-1.462.103-personas-en-2020-un-0-8-mas-que-en-2019>
- Louzao, M. (2015). Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 171-184. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/113>

- Malik, B. y Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, 47, 15-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Pettigrew, F. y Meertens, W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75. DOI: 10.1002/ejsp.2420250106
- Rother, T. (2017). Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2005.n9-07>
- Servicio Jesuita a Migrantes en Chile. (2021, julio 10). Waleska Ureta por situación migratoria en Chile: «Estas personas migran forzosamente, no por turismo o gusto». <https://sjmchile.org/>
- Vasilachis, I. (2007). Estrategias de investigación cualitativa. En I. Valsachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (p. 136). Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en Educación* (1). Ministerio de Educación del Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas para el siglo XXI. *Visão Global*, 15, 1-19. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>

