
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Formación inicial docente e inmigración en Chile: Fundamentos y propuestas desde una pedagogía culturalmente relevante

Michel Riquelme-Sanderson^a y César Peña-Sandoval^b

Universidad Arturo Prat, Iquique^a. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación,
Santiago^b, Chile

Recibido: 28 de noviembre 2022 - Revisado: 02 de mayo 2023 - Aceptado: 16 de junio 2023

RESUMEN

La diversidad étnica y cultural de Chile ha crecido rápida y significativamente en las últimas décadas, donde la inmigración, como consecuencia, ha impactado muchos espacios educativos. En este trabajo abordamos este fenómeno en directa relación con los desafíos que implica para la formación inicial de docentes (FID). Al respecto, contextualizamos, discutimos fundamentos y ofrecemos orientaciones para avanzar hacia una FID con pertinencia y relevancia cultural. Con base en el enfoque de Pedagogía Culturalmente Relevante y Sostenedora de la Cultura, proponemos formar futuros y futuras docentes que no solo tengan actitudes positivas hacia la diversidad, sino que también desarrollen competencia cultural y ayuden a perpetuar saberes y prácticas de estudiantes culturalmente diversos. Una vez detalladas las cinco orientaciones que constituyen la propuesta, nuestras conclusiones apuntan a la promesa de una FID más inclusiva en lo social y en lo cultural, de modo de encarnar concretamente una perspectiva de justicia en la educación.

Palabras claves: Formación de profesores; alumnos extranjeros; educación multicultural; enseñanza y formación; currículum.

^{*}Correspondencia: Michel Riquelme-Sanderson (M. Riquelme-Sanderson).

 <https://orcid.org/0000-0001-5430-6214> (miriquel@unap.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-5344-0443> (cesar.pena@umce.cl).

Teacher education and immigration in Chile: Rationale and proposals from a culturally relevant pedagogy framework

ABSTRACT

The ethnic and cultural diversity of Chile has rapidly and considerably grown in recent decades, where immigration, consequently, has impacted several educational contexts. In this paper, we address this phenomenon in direct relation to the challenges it implies for initial teacher education (ITE). In this regard, we contextualize, discuss principles, and offer guidelines to move towards a culturally sensitive and relevant ITE. Drawing on Culturally Relevant and Culturally Sustaining Pedagogy, we propose to prepare future teachers who not only have positive attitudes towards diversity but also develop cultural competence and can help maintain the knowledge and practices of culturally diverse students. After describing the five guidelines that comprise the proposal, our conclusions aim to have a more socially and culturally inclusive TIE to concretely embody a justice perspective in education.

Keywords: Teacher education; foreign students; multicultural education; teaching and training; curriculum.

1. Introducción

En Chile, la inmigración es un fenómeno continuo y de rápido crecimiento. De acuerdo al informe del [Instituto Nacional de Estadística \(INE\)](#) y el [Departamento de Extranjería y Migración \(DEM\) \(2021\)](#), aproximadamente 1.462.103 ciudadanos extranjeros habitan en el país, correspondiendo a un 8,35% de la población. Este número representa un aumento del 95% en comparación al censo 2017, el cual reportó un total de 746.465 inmigrantes ([Instituto Nacional de Estadísticas, 2018](#)). El informe citado establece que los países de origen de estos grupos son principalmente Venezuela (30,7%), Perú (16,3%), Haití (12,5%), Colombia (11,4%) y Bolivia (8,5%).

La presencia de inmigrantes ha afectado el sistema educativo, lo cual no solo impacta su demografía, sino también sus prácticas pedagógicas ([Mera-Lemp et al., 2021](#); [Pavez-Soto et al., 2019](#); [Stefoni et al., 2016](#)). Al año 2019, 160.463 personas inmigrantes estaban insertos en el sistema escolar y mayormente matriculados en escuelas públicas ([Servicio Jesuita a Migrantes, 2020](#)). Esto se ha presentado como un desafío, ya que el sistema educativo chileno es, en gran medida, monocultural y no ha considerado adecuadamente la diversidad del estudiantado ([Arias-Ortega et al., 2018](#); [Hernández, 2016](#); [Torres, 2019](#)) en lo que se traduce en una homogenización de la educación ([Beniscelli et al., 2019](#)). Por tanto, ante el desafío de educar a inmigrantes, las y los docentes necesitan trabajar y apoyar a esta población para avanzar en inclusión y justicia social. No obstante, diversos estudios ([Flanagán-Bórquez et al., 2022](#); [Gaete et al., 2016](#); [Pavez-Soto et al., 2019](#); [Valledor et al., 2020](#)) reportan que las y los docentes no cuentan con una preparación apropiada para trabajar con estudiantes migrantes.

Por ello, la formación inicial docente (FID) está llamada a responder a nuevos desafíos curriculares y pedagógicos para trabajar con un alumnado culturalmente diverso ([Sánchez et al., 2013](#); [Sanhueza et al., 2016](#)). [Pavez-Soto et al. \(2019\)](#) sugieren que la preparación del nuevo profesorado en Chile “debe apuntar a la observación y creación de una escuela diversa,

inclusiva e intercultural” (p. 180) para fortalecer la enseñanza de estudiantes inmigrantes, revisando los planes de estudio de formación inicial. Mora-Olate (2021) enfatiza que la FID en Chile debe ayudar a desarrollar una “educación multicultural y educación antirracista” (p. 35). Específicamente, Ferrada (2017), Sanhueza et al. (2016) y Valledor et al. (2020) resaltan la importancia de un currículum con enfoque intercultural para facilitar el desempeño del futuro profesorado en contextos diversos. Consecuentemente, la FID debe desarrollar competencias interculturales con una mirada hacia estudiantes inmigrantes pues, generalmente, la interculturalidad en Chile se ha profundizado hacia estudiantes indígenas (Mera-Lemp et al., 2021).

Si bien la FID jugaría un rol crucial en tal sentido, la literatura especializada y en vinculación con diversidad e inmigración en Chile se ha limitado a cuestiones de discriminación, identidad y participación en las escuelas (Hevia, 2009; Sánchez et al., 2013; Sanhueza et al., 2014), o bien, referida a habilidades cognitivas, afectivas y de comportamiento para trabajar con la diversidad en las escuelas (Sanhueza et al., 2016). En consecuencia, emerge el gran desafío de una FID que atienda, de manera creciente y pertinente, las necesidades de estudiantes inmigrantes. Asimismo, aunque existen pautas para que formadoras y formadores docentes trabajen la temática de inmigración (Allman y Slavin, 2018), pautas para el apoyo escolar (Azorin y Ainscow, 2020; Messiou y Azaola, 2018; UNESCO 2017), modelos de administración escolar para trabajar con estudiantes inmigrantes (Jiménez, 2014), un marco teórico de justicia social (Sleeter et al., 2016), sugerencias para promover un enfoque multicultural (Williamson y Montecinos, 2011) y una política nacional de estudiantes extranjeros (Ministerio de Educación, 2018), hay escasas propuestas o recursos específicamente dirigidos a formar docentes para trabajar con estudiantes inmigrantes en Chile.

La gran mayoría de los programas de formación docente tienen una estructura tradicional centrada en la disciplina y en los aspectos pedagógicos (Barahona, 2015) y la incorporación de temáticas explícitas sobre diversidad e inmigración está en proceso insipiente. La mayoría de los programas de formación docente, en general, no están diseñados curricularmente para abordar estos temas. Según análisis realizados por Fernández (2018) y Venegas (2013), las mallas curriculares de carreras de pedagogía solamente ofrecen algunos cursos o bien integran contenidos o unidades sobre diversidad, interculturalidad o migración como parte de los programas de asignatura, más no existe un eje transversal en todo el currículum. Recientemente, las últimas revisiones en el contexto chileno también muestran que estamos en un proceso lento desde las carreras de pedagogía. Armijo (2021) profundiza sobre esto:

Al preguntarnos, en primer lugar, por ¿cuál es la actual perspectiva hacia la inclusión educativa en la FID en Chile?, nos encontramos que estamos en un tránsito entre procesos de integración, hacia un lento proceso de inclusión educativa. Las visiones de reducir la inclusión solo a la atención de estudiantes con NEE, aún persiste en el profesorado chileno (p. 371).

Así, el propósito de este artículo es discutir y avanzar en una propuesta teórica que, atendiendo al contexto y necesidades locales, entregue orientaciones para enriquecer el currículum de la FID, de modo de desarrollar y fortalecer competencias para enseñar y apoyar el aprendizaje de estudiantes inmigrantes en los planes de formación. Para ello, la propuesta se nutre, por una parte, desde marcos teóricos globales como la Pedagogía Culturalmente Relevante (Gay, 2018; Ladson-Billings, 2014) y la Pedagogía Sostenedora de la Cultura (Paris y Alim, 2017), que encarnan y actualizan el enfoque de justicia y equidad promovido por la Educación Multicultural (Banks, 2014). Por otra parte, se destacan conceptos y principios presentes en la literatura local y regional, ya sea en sintonía con la tradición teórica recién citada como en vinculación con el enfoque de interculturalidad. En síntesis, se han integrado

y sistematizado fuentes de la literatura reciente en inglés y español para un enmarcamiento teórico a partir de la pedagogía culturalmente relevante y de la educación multicultural, desde donde emergen las reflexiones y propuestas de este escrito.

2. Antecedentes

2.1. Educación e Inmigración en el Sistema Escolar Chileno

La mayoría de la población estudiantil inmigrante en Chile es culturalmente diversa y habla el español. Esto es una situación ligeramente diferente a contextos donde inmigrantes no hablan el idioma de la nueva cultura. Sin embargo, a pesar de la similitud lingüística, esta población enfrenta problemas educativos y de estigmatización pues suele ser negativamente estereotipada (Hevia, 2009; Pavez-Soto et al., 2019; Segovia y Rendón, 2020). Estudiantes inmigrantes generalmente se insertan en los mismos sectores de estudiantes nacionales que están en situación de vulneración y exclusión social, en donde ambos comparten las mismas desventajas sociales (Fundación Superación de la Pobreza, 2016), pero se diferencian en que el alumnado inmigrante tiene mayor tasa de fracaso escolar que el local (Louzao et al., 2020).

Hevia (2009) identificó tres problemas relacionados con estudiantes inmigrantes en las escuelas chilenas: a) dificultades para incluir estudiantes culturalmente diversos en el aula; b) matrícula de estudiantes indocumentados; y c) herramientas educativas limitadas para facilitar la inclusión, como planes de nivelación o recursos. Por otro lado, Pavez-Soto et al. (2019) reconocen que se estigmatizan a las y los estudiantes inmigrantes como sujetos de caridad u objetos de ayuda y que el asistencialismo pareciera ser mal visto por docentes en desmedro del alumnado chileno. También identificaron racismo e hipersexualización de estudiantes, especialmente de quienes son del género femenino.

Sanhueza et al. (2014) investigaron las relaciones entre el alumnado chileno e inmigrante, y la identidad de estos últimos en las escuelas. El estudio reveló que a) hubo una buena comunicación intercultural entre estudiantes, b) las y los inmigrantes tuvieron dificultades tempranas para adaptarse a la nueva cultura dominante, pero luego desarrollaron una nueva identidad que les permitió interactuar con sus compañeros, y c) las y los estudiantes de primaria fueron más receptivos a un intercambio cultural que los de secundaria. Este último hallazgo se relaciona con lo señalado por Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) y Messiou (2017) quienes explican que estudiantes secundarios tienen menos recursos para encontrar su identidad y transitar a la nueva cultura.

Por otro lado, Segovia y Rendón (2020) identificaron dos áreas que afectan al alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: a) que la integración y visibilización de la diversidad cultural del alumnado se refleja principalmente en ferias culturales, lo cual invisibilizaría su cultura como “herramientas para la transformación curricular y valórica que promueva la superación de visiones restringidas” (p. 57); y, b) que el profesorado presenta un cierto acercamiento esencialista y sesgado. Ambos puntos afectarían el rendimiento académico, el comportamiento, la inclusión y la participación de estudiantes inmigrantes. En tal sentido, escuelas y docentes necesitan mayores recursos pedagógicos para mejorar la convivencia escolar y el cambio de las perspectivas normativas y excluyentes que surgen de una concepción unificada de los procesos educativos y conductuales.

En Chile, las políticas educativas exclusivas para el trabajo escolar y curricular con estudiantes inmigrantes están ausentes (Hernández, 2016; Jiménez y Valdés, 2021). De manera transversal y general, el decreto 83 de Diversificación de la Enseñanza (Ministerio de Educación, 2015a) y la Ley de Inclusión (Ministerio de Educación, 2015b) permiten la integración de la diversidad. No obstante, estas no son específicas para estudiantes inmigrantes. Jiménez

et al. (2017) realizaron un análisis de documentos ministeriales sobre estudiantes inmigrantes; en este análisis se identifican oficios y circulares para la incorporación de este estudiantado en las escuelas, destacándose en un enfoque jurídico y administrativo y de trato. Más recientemente, Jiménez y Valdés (2021) identificaron ausencia de lineamientos educativos específicos para estudiantes inmigrantes, falta de subvención escolar enfocada en estudiantes inmigrantes y rigidez del currículum para gestionar la diversidad en establecimientos educacionales. En consecuencia, se puede afirmar que no existen políticas educativas exclusivas de índole curricular o de formación docente para el trabajo con estudiantes inmigrantes en Chile.

Para responder a lo anterior, la literatura especializada internacional propone que docentes desarrollen competencia cultural (Banks, 2014; Gay, 2018; Ladson-Billings, 2014; Paris y Alim, 2017; Sanhueza et al., 2016) y conocer los contextos culturales de sus estudiantes (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2005), para matizarse y adaptarse a las características individuales del alumnado (Gay, 2018; Paris y Alim, 2017). En el contexto chileno, Torres (2019) postula que las y los docentes deben desarrollar competencias y enfoques pedagógicos que permitan a sus estudiantes inmigrantes insertarse en las escuelas desde un punto de vista social, cultural y lingüístico. Además, Valledor et al. (2020) concluyen que el profesorado debe conocer y trabajar el concepto de interculturalidad para una enseñanza más efectiva con el grupo inmigrante.

Autores como Mera-Lemp et al. (2021) destacan la necesidad de que el profesorado en Chile desarrolle actitudes positivas hacia estudiantes inmigrantes a través de capacidades que les permitan comprender y vincularse con estos grupos y al mismo tiempo propicien su integración en las escuelas. En este marco, además de las actitudes, el cuerpo docente debe saber cómo explorar sus percepciones, ya que estos impactan el pensamiento y construcción social de los grupos inmigrantes en las escuelas (Segovia y Rendón, 2020). Asimismo, Bustos y Mondaca (2018) concluyen que presentar y trabajar con contenidos revisados en los países de origen del alumnado contribuye a su rendimiento académico, considerándose “una estrategia de inclusión desde la alteridad” (p. 816). En tal sentido, es urgente atender estos desafíos, pues si se ignora o invisibiliza a este alumnado diverso, se limitaría y retrasaría su inclusión en las escuelas chilenas (Castillo et al., 2018; Cerón et al., 2017), aumentando sus desventajas en el sistema educativo.

2.2. Formación Inicial Docente en Chile

Los programas que abordan la diversidad cultural en Chile se han limitado principalmente a grupos indígenas (Ferrada, 2017). La investigación muestra lo limitado del trabajo relacionado con diversidad y multiculturalidad en la FID (Becerra-Lubies y Fones, 2016; Ferrada, 2017; Peña-Sandoval, 2017, 2019; Peña-Sandoval y Montecinos, 2016; Williamson y Montecinos, 2011), siendo escasos los estudios dirigidos a comprender y analizar su papel en la FID para abordar la diversidad (Jiménez y Montecinos, 2018).

Un programa de formación con un currículum basado en la enseñanza de estudiantes inmigrantes debe considerar las necesidades sociales y culturales de la población inmigrante, y tener un currículo explícito centrado en la reducción de prejuicios (Mora-Olate, 2021; Pavez-Soto et al., 2019; Sánchez et al., 2013; Segovia y Rendón, 2020; Valledor et al., 2020). Atendiendo la realidad de estudiantes inmigrantes en Chile, urge un enfoque pertinente ante las necesidades del pluralismo cultural, promoviendo la transformación sociopolítica y la calidad de vida.

Aranda (2011) argumenta que la FID debe ayudar al futuro profesorado a desarrollar un currículo intercultural basado en la investigación sobre sociedades multiculturales, procesos de socialización y educación en el contexto de la inmigración. Las actividades curriculares como cursos o talleres en la FID deben tener en cuenta cualquier sesgo o creencia racista y xenófoba de futuras y futuros docentes, toda vez que son responsables de crear entornos de aprendizaje basados en la democracia, la aceptación y el respeto mutuo.

Algunos de los escasos estudios realizados en la FID solo dan cuenta de las percepciones y actitudes de estudiantes de pedagogía (Navas y Sánchez, 2010; Sánchez et al., 2013; Sanhueza et al., 2016). Por ejemplo, Navas y Sánchez (2010) exploraron las actitudes de docentes en formación hacia la educación multicultural. Los hallazgos revelaron actitudes favorables hacia este tipo de educación, con excepciones de factores relacionados con el rendimiento académico, las que pueden atribuirse a prejuicios. El estudio también arrojó que las mujeres que se relacionaban con el alumnado inmigrante tenían actitudes más favorables en comparación con quienes no lo hacían, y también en comparación con los hombres.

Por otro lado, Sanhueza et al. (2016) estudiaron las habilidades cognitivas, afectivas y comportamientos de futuras y futuros docentes para atender la diversidad sociocultural. Los hallazgos mostraron escasas herramientas pedagógicas para enseñar a un alumnado socioculturalmente diverso, incluyendo la inseguridad de no poseer los conocimientos necesarios como lenguas o formas de organización políticas de otras culturas. El estudio destaca la necesidad de implementar la competencia comunicativa intercultural de manera obligatoria, explícita y exhaustiva en la FID, de modo que el futuro profesorado tenga conocimientos y habilidades que les permitan realizar transformaciones pedagógicas para combatir el racismo y los prejuicios. Se agrega la importancia de realizar prácticas pedagógicas en contextos con un estudiantado diverso para el desarrollo de competencias y habilidades afectivas y comportamentales.

Finalmente, en relación al futuro profesorado es necesario hacer referencia a su perfil. Si bien existen algunos estudios sobre la caracterización de estudiantes en carrera de pedagogía (Dufraix Tapia et al., 2020; Sánchez et al., 2018), no se encuentra evidencia sobre su rol predictivo en los aprendizajes de las y los estudiantes. La literatura internacional, sin embargo, (Carver-Thomas, 2018; Ingersoll et al., 2019), se refiere al efecto positivo de la diversificación de la fuerza de trabajo docente, la cual depende de la diversidad de perfiles que ingresan a carreras de pedagogía. Así, las y los estudiantes de diversos trasfondos socioculturales se ven beneficiados cuando sus docentes sintonizan con esos trasfondos (Villegas e Irvine, 2010). Con base en dicho argumento, la FID tiene el desafío de diversificar los perfiles de quienes ingresan a la formación inicial docente, considerando características socioculturales, políticas y económicas, además lo académico.

3. Marco Teórico

Para abordar el marco referencial, nos parece clave destacar que los desafíos educativos asociados a la diversidad cultural superan las fronteras geopolíticas y epistémicas. En efecto, la diversidad del estudiantado, la segregación escolar y la brecha de rendimiento asociadas, así como la formación docente que se requiere son un fenómeno global. Por ello, no abogamos por la superioridad epistémica de una tradición u otra, sino por el necesario diálogo académico entre perspectivas. Este diálogo internacional comenzó hace más de una década (ej., Grant y Portera, 2011; Williamson y Montecinos, 2011), donde académicos y académicas de distintos continentes han ido abordando aspectos epistemológicos y semánticos, acercando tradiciones y enfoques, e inspirado a investigadoras e investigadores, profesorado y responsables de política pública.

3.1. Pedagogía Culturalmente Relevante y Sostenedora

En sintonía con el posicionamiento anterior, debemos enmarcar este enfoque teórico dentro de la Educación Multicultural. Según [Banks y Banks \(2019\)](#), se le reconoce como un concepto, una reforma educacional o un movimiento que nació para la transformación de las escuelas en E.E.U.U. Asimismo, la Educación Multicultural se concibe como una filosofía política ([Ladson-Billings, 2021](#)) con una agenda transformadora ([McLaren, 1994](#)), siendo inevitable recordar que su origen y desarrollo data de la década de 1960, durante las luchas por los derechos civiles en EE.UU. Su trasfondo es una agenda de equidad y justicia pues busca que estudiantes de distintos grupos raciales, étnicos, clases sociales, religiones o género, puedan aprender en un sistema educativo igualitario, eliminando estereotipos y prácticas discriminatorias.

Como teórico fundador, [Banks \(2014\)](#) estableció cinco dimensiones de la educación multicultural que orientan el trabajo docente. Estas son: integración de contenidos; construcción del conocimiento; reducción de prejuicios; pedagogía de la equidad; y, empoderamiento de la cultura escolar. Con miras a superar una mirada reduccionista o trivial de la multiculturalidad en la escuela (ej. destacar comidas típicas, bailes, canciones), la propuesta alude a una mirada académica, con orientación de justicia social ([Banks et al., 2005](#)). Las y los docentes, entonces, deben orientar su práctica considerando experiencias culturales e históricas para que sus estudiantes logren el conocimiento y habilidades necesarias para su desarrollo académico, en un contexto de cambio socioeducativo.

Con raíces en la educación multicultural, por tanto, la pedagogía culturalmente relevante surgió en un contexto angloparlante y se le asocian adjetivos como culturalmente relevantes, sensibles, congruentes, apropiados o pedagogía de la equidad. No obstante, la pedagogía culturalmente relevante ([Ladson-Billings, 2014](#)) ha sido un término ampliamente difundido y representa un enfoque que valora y se apoya en la cultura, conocimientos, experiencias e intereses de estudiantes de diversos trasfondos socioculturales para que su aprendizaje sea relevante y significativo. Se trata de una pedagogía que capacita a estudiantes en términos intelectuales, sociales, emocionales y políticos mediante el uso de sus referentes culturales para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes ([Ladson-Billings, 2009](#)).

Las y los docentes culturalmente competentes tienen la capacidad y las habilidades para interactuar con el alumnado inmigrante y entender el impacto de su hogar y cultura. Comprenden a sus familias, comunidades y las conexiones que se realizan entre los idiomas, la cultura y la identidad para adaptar la enseñanza a las necesidades de sus estudiantes ([Gay, 2018](#)). Dichos docentes conocen el origen de los estudiantes, entienden qué saben y qué aportan al aula para aprovechar sus conocimientos, diferentes habilidades, necesidades, historias, culturas, historias, valores, idiomas y creencias ([Banks et al., 2005](#)). Además, son capaces de mediar las incompatibilidades culturales y construir conexiones entre culturas para ofrecer mejores experiencias de aprendizaje ([Gay, 2018](#)). En este contexto, es importante que docentes interpreten cuidadosamente los sistemas culturales de sus estudiantes en función de sus propios marcos de referencia o visiones de mundo ([Mezirow, 1991](#)).

De acuerdo con [Ladson-Billings \(2021\)](#), esta pedagogía debe cumplir tres criterios: que estudiantes se desarrollen académicamente; nutrir y apoyar su competencia cultural; y desarrollar una consciencia crítica o sociopolítica. Por su parte, [Villegas y Lucas \(2002\)](#) proponen la preparación de un profesorado culturalmente sensible a partir de seis características esenciales: son socioculturalmente conscientes; tienen altas expectativas (positivas) respecto a estudiantes de distintos orígenes; se ven a sí mismos como responsables y capaces de construir escuelas más equitativas; entienden cómo sus estudiantes construyen el conocimiento y son capaces de promover esa construcción; conocen la vida de sus estudiantes; y, diseñan clases integrando el conocimiento previo de sus estudiantes.

La actualización más reciente de este enfoque ha sido impulsada por autores como Paris (2012) y Paris y Alim (2017) señalando que no basta con relevar la cultura (*Culturally Relevant Pedagogy*) sino que se debe avanzar a una que sostiene y perpetúa la cultura de las y los estudiantes (*Culturally Sustaining Pedagogy*). Paris (2012) llama a considerar los nuevos desarrollos que implican la lengua, la alfabetización y otras prácticas culturales de las comunidades marginadas por las desigualdades sistémicas. Con ello se pretende garantizar la valoración y el mantenimiento de las sociedades multiétnicas y multilingües en un mundo globalizado; se busca perpetuar y fomentar -sostener- el pluralismo cultural como parte del proyecto democrático de la escuela. Paris y Alim (2017) proponen que los dos principios más importantes de esta pedagogía son el foco en la naturaleza plural y evolutiva de la identidad y las prácticas culturales de los jóvenes, y un compromiso con el potencial contra hegemónico de la cultura juvenil. No obstante, se mantiene una mirada crítica sobre las formas en que la cultura juvenil puede reproducir desigualdades sistémicas.

Las versiones tempranas y recientes de esta pedagogía culturalmente relevante y sostenedora han sido señaladas por Peña-Sandoval (2017, 2019) para explorar su potencial en el contexto chileno. Considerando la diversidad sociocultural propia de Chile, a lo que se suma la creciente población migrante, se resalta la necesidad de construir conocimiento situado (culturalmente sensible y apropiado), actuando con competencia cultural, desafiando las propias creencias, actitudes y prácticas, y aprendiendo a planificar y llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje que sea significativos para estudiantes diversos. En el marco de la FID chilena, Peña-Sandoval (2017) ha resaltado la pertinencia de principios básicos tales como: una pedagogía del cuidado (Gay, 2018); abrazar (adherir a) perspectivas constructivistas (Villegas y Lucas, 2002); y el foco en el logro académico, la competencia cultural y la conciencia sociopolítica (Ladson-Billings, 2014). Además, subraya la propuesta de Paris y Alim (2017) en el sentido de no solo afirmar la diversidad cultural sino contribuir a perpetuarla por su valor intrínseco para conectar el mundo de la vida con el mundo escolar (Peña-Sandoval, 2019).

La adopción gradual y decidida de estos principios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, por parte de docentes en formación y en ejercicio, ayudarían a estudiantes de diversos grupos raciales, étnicos y culturales a tener éxito en lo académico y ser valorados como miembros activos y reflexivos de la comunidad. Por ello, estos principios se exponen para informar, inspirar y estimular a los programas de pedagogía, a las y los formadores docentes, para una FID más inclusiva y orientada por la justicia.

4. Propuesta de Orientaciones para la FID y la Educación de Estudiantes Inmigrantes

Reconociendo el contexto chileno y la literatura revisada, este artículo se centra en la FID y la necesidad de avanzar en la atención pertinente de las necesidades de estudiantes inmigrantes en nuestro sistema educativo. La siguiente propuesta se basa en los principios de educación multicultural (Banks, 2014), pedagogía culturalmente relevante (Gay, 2018; Ladson-Billings, 2014) y sostenedora (Paris, 2012; Paris y Alim, 2017), así como en investigaciones realizadas en contextos en donde la diversidad y la inmigración son un componente curricular central.

La propuesta se divide en cinco orientaciones:

1. La y el profesor debe conocer los orígenes y contexto sociocultural de su alumnado inmigrante;
2. La y el profesor debe conocer cómo se crea un aula y una escuela diversa para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes inmigrantes;
3. La y el profesor debe saber diseñar e implementar un currículum culturalmente relevante y sostenedor de la cultura de sus estudiantes inmigrantes;

4. La y el profesor debe ser capaz de autoconocerse y reflexionar sobre su práctica docente;
5. La y el formador docente debe conocerse, reflexionar y desarrollarse profesionalmente sobre el enseñar para la inmigración.

4.1. Conocimiento de Estudiantes Inmigrantes

Cuando las y los docentes conocen a sus estudiantes, sus capitales culturales y sociales, se logra un mejor desempeño académico (Banks et al., 2005; Bustos y Mondaca, 2018; Ladson-Billings, 2021) y disminuyen niveles de ansiedad (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001). Preparar a docentes para que conozcan quiénes son sus estudiantes inmigrantes, sus saberes y conocimientos debe ser una de las primeras acciones que las carreras de pedagogía tienen que implementar en sus planes de formación. Deben entregar herramientas y experiencias formativas para que el futuro profesorado sepa cómo explorar la historia y cultura de su alumnado y comprender a sus estudiantes inmigrantes (psicológica, emocional y socialmente), hacia una pedagogía culturalmente relevante y sostenedora.

Desde la perspectiva de educación multicultural (Banks, 2014), la FID debiese incorporar variados elementos en sus currículos o modelos de formación para que el profesorado desarrolle competencias que permitan potenciar el aprendizaje de estudiantes inmigrantes. Estos son origen de sus estudiantes, cultura, valores y símbolos compartidos entre la cultural local y la foránea, identidad étnica y sentido de pueblo, perspectivas, cosmovisiones y marcos de referencia, las instituciones étnicas y la libre determinación, los prejuicios, la discriminación y el racismo, diversidad interétnica, asimilación y aculturación, revolución y construcción del conocimiento. Todo ello puede ser trabajado desde un enfoque transversal dentro de las áreas disciplinares o pedagógicas de los programas, a través de cursos específicos o contenidos en los programas de asignatura.

El futuro profesorado, además, deberá ser consciente de los aspectos psicológicos de estos estudiantes. Las y los docentes, a menudo, suelen ser quienes primeros notan sus emociones o necesidades debido al tiempo que pasan juntos en la escuela (Banks et al., 2005). Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2005) postulan que el cuerpo docente debe conocer el desarrollo social y cognitivo de su alumnado, sus identidades y el estrés que les produce los procesos de asimilación y aculturación en el nuevo país. Las y los futuros docentes deberán familiarizarse con los desafíos emocionales que atraviesan sus estudiantes inmigrantes mientras están en la escuela. Por ejemplo, algunos pueden sufrir de estrés, ansiedad, ira o depresión, debido a la separación familiar, lo que afectaría su comportamiento, relaciones y desempeño académico. Esta situación puede empeorar cuando estos estudiantes no tienen estrategias o recursos para hacer frente a estas emociones (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001), y lo que se acrecienta cuando sus docentes no saben cómo apoyarlos.

En términos prácticos, un avance en este sentido sería incorporar actividades curriculares (cursos) basadas en problemáticas psicoeducativas y sociales que afectan a estudiantes inmigrantes, el cual entregue herramientas que permitan al futuro profesorado relacionarse y desarrollar competencias afectivas, sociales y conductuales para un aula diversa. A esto se suma conocer conceptos de la sociolingüística como asimilación cultural o aculturación. Este podría ser un curso adicional o tema que complemente las asignaturas como psicología del aprendizaje o aprendizaje para estudiantes con necesidades educativas especiales, con una mirada hacia los desafíos del o la estudiante inmigrante.

También es fundamental que el futuro profesorado conozca a las familias de sus estudiantes, su contexto cultural y su comunidad, de modo de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal como afirman Sánchez et al. (2013), este tipo de interacción con los trasfondos socioculturales de los estudiantes impacta positivamente en las actitudes que docentes en

formación tienen hacia las historias, culturas y vidas de sus estudiantes. Consecuentemente, se recomienda la implementación de prácticas profesionales en contextos culturalmente diversos durante el trayecto formativo en las carreras de pedagogía (Muller et al., 2013; Sanhueza et al., 2016). Esto favorece conocer de mejor manera al alumnado e identificar aspectos sociales, emocionales y pedagógicos que afecten su aprendizaje. Por ejemplo, el enfoque de una práctica inicial al comienzo del trayecto formativo puede estar en las características del alumnado inmigrante, en donde se generen instancias de socialización para conocerlos de manera personal, mientras que en una siguiente práctica el foco puede estar en los contextos sociales y culturales que median el aprendizaje, así como las características sociales y psicológicas del alumnado inmigrante.

Finalmente, es importante recalcar que cuando estudiantes y docentes provienen de diferentes culturas, tienden a no compartir los mismos marcos de referencia y cosmovisiones. Sin embargo, cuando las o los estudiantes están con una o un profesor que comparte sus mismas características y se reflejan por su mismo origen étnico, tienden a responder y desempeñarse mejor que si estuvieran con alguien con quien no se identifican. En este caso, es fundamental que las pedagogías recluten y retengan tanto a formadores como futuras y futuros docentes provenientes de orígenes culturalmente diversos, como inmigrantes, hijas o hijos de inmigrantes, para que se conviertan en modelos de éxito para los estudiantes inmigrantes (Zeichner, 2009).

4.2. Conocimiento de las Aulas y Escuelas Diversas

Es importante que el futuro profesorado comprenda que la diversidad es la naturaleza de la especie humana y los estudiantes son, y siempre serán, diferentes entre sí de diversas formas (Banks et al., 2005). Las pedagogías deben ofrecer oportunidades de aprendizaje en donde las y los futuros docentes aprendan a reconocer *in-situ* que cada estudiante es diferente y que cada uno trae un conjunto propio de reglas, creencias, conocimientos, comportamientos y emociones. Deben aprender a no negar esta diversidad y asumir que no todos sus estudiantes comparten su misma cultura.

Es relevante aprender que cada estudiante trae una cultura diferente al aula. Si la cultura del alumnado inmigrante es similar o diferente a la de su docente, esa diversidad no debe ser un impedimento para que las y los estudiantes, tanto locales como inmigrantes, entiendan y aprendan los unos de los otros a través de un diálogo intercultural (Coll y Martin, 2006; Guilhaume y Dietz, 2014). En este caso, las pedagogías deben promover un enfoque que ayude a reconocer y utilizar los antecedentes culturales de estudiantes al momento de enseñar. Se debe enfatizar el trabajo hacia un ambiente de aprendizaje basado en la igualdad, la inclusión y la tolerancia, con el objetivo de que todos se sientan valorados y respetados. Una buena manera de promoverlo es mediante la interacción en las prácticas progresivas u otra instancia de colaboración con la comunidad. La interacción promueve la comprensión y la tolerancia, lo que ayuda a reducir prejuicios, además de crear confianza con estudiantes y familias, a través de un proceso recíproco.

Por otra parte, tener una visión débil de lo que es la educación multicultural puede amenazar la inclusión y la justicia social en la educación. Banks (2014) propone que docentes deben manejar conceptos teóricos de la educación multicultural para tener éxito en aulas diversas, lo que se puede trabajar en un curso sobre sociología de la educación. No obstante, es imperativo que exista una aplicación práctica de esos contenidos en cursos posteriores, por lo que debe existir una articulación curricular horizontal en la formación.

Finalmente, las pedagogías deben ayudar a que docentes conozcan y entiendan el contexto en el que aprenden sus estudiantes, ya sea en casa o en la escuela, para garantizarles apoyo pedagógico y social (Banks et al., 2005). Para este objetivo, las prácticas pedagógicas progresivas son nuevamente una instancia propicia para conocer estos contextos, los cuales deben estar alineados curricularmente de manera horizontal con otros cursos en un mismo semestre. Asimismo, se puede ofrecer al futuro profesorado trabajar y colaborar con las escuelas y familias a través de instancias formativas con orientación de justicia social como el aprendizaje y servicio o aulas comunitarias. De esta manera, se podrá fortalecer la confianza con padres o tutores y desarrollar convenios con las escuelas y comunidades, permitiendo aumentar la conciencia cultural y apoyo educacional al alumnado.

4.3. Un Currículo Culturalmente Relevante y Sostenedor de la Cultura

Una vez que desarrollan las competencias para conocer al o la estudiante y su contexto, futuras y futuras docentes deben prepararse en cómo crear e implementar un currículo culturalmente relevante y sostenedor. Las pedagogías deben entregar oportunidades formativas para que aprendan a diseñar, analizar, implementar y evaluar para los diversos grupos culturales, étnicos, lingüísticos y de clase social, tanto desde los principios pedagógicos como desde la disciplina.

Las y los futuros docentes deben saber cómo adaptar el currículo escolar y las metodologías de enseñanza a las necesidades únicas del alumnado, conectando los contenidos y habilidades nuevas con las experiencias previas de los estudiantes para un aprendizaje significativo. Por ejemplo, saber que el material que elijan no solo debe satisfacer las necesidades e intereses de sus estudiantes inmigrantes, sino también del alumnado local, evitando prejuicios y promoviendo la comunicación (Banks, 2014). Lo importante en este aspecto es que el futuro profesorado asegure el bienestar e inclusión del alumnado extranjero sin que estos últimos pierdan su identidad nacional.

La incorporación de la competencia intercultural como parte del currículo FID contribuirá a crear un entorno de seguridad para el estudiantado, las familias, profesorado, la escuela y la comunidad (Ferrada, 2017; Sanhueza et al., 2016; Valledor et al., 2020). La competencia intercultural se puede concebir como el desarrollo de actitudes y estrategias que permitan a docentes estar consciente de la diversidad cultural del alumnado, promover espacios de encuentro de saberes y conocimientos desde las diferencias culturales del aula para generar un diálogo intercultural y ser auto reflexivo de las propias prácticas pedagógicas (Coll y Martín, 2006; Guilherme y Dietz, 2014). Esta competencia se podría implementar y operacionalizar a través de resultados u objetivos de aprendizaje, competencias específicas en los planes de formación y perfiles de egreso bajo un plan transversal donde todas las actividades curriculares apunten hacia el desarrollo de esta competencia a nivel disciplinar y pedagógico.

Finalmente, las prácticas iniciales también son una oportunidad para abordar la pertinencia y el sostenimiento de las culturas de las y los estudiantes. Por ejemplo, luego de las prácticas de conocimiento y exploración de los trasfondos estudiantes inmigrantes, otra práctica puede enfocarse en el desarrollo e implementación de estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes y significativas para todo el alumnado. Es en este contexto que los cursos relacionados con las didácticas de la especialidad pueden integrar un enfoque del aprendizaje con base en la diversidad cultural, además de las consideradas en las normativas como el decreto 83 (Ministerio de Educación, 2015).

4.4. Autoconocimiento y Reflexión Docente

La reflexión docente es importante para crear un ambiente de aprendizaje responsable y significativo para estudiantes (Farrell, 2013; Zeichner y Liston, 1996). Las pedagogías deberán promover instancias en donde el futuro profesorado aprenda a reconocer sus propias ideologías, creencias, paradigmas y prejuicios con respecto a los estudiantes inmigrantes (Banks et al., 2005), ya que, al conocerlas, podrán reflexionar sobre sus actitudes frente al alumnao. Así, se deberá preparar al futuro profesorado con estrategias de reflexión, no solo de su práctica pedagógica, sino también sobre su posicionamiento como educadores. La reflexión sistemática permite evitar los prejuicios (Banks y Banks, 2019) y la perpetuación de estereotipos y estigmas.

Este autoconocimiento es fundamental, puesto que las actitudes influyen en la forma en que docentes trabajan y se relacionan con sus estudiantes. Las actitudes dan forma y afectan su desempeño, estilos de enseñanza y comportamiento en el aula, impactando el aprendizaje de sus estudiantes.

El futuro profesorado debe aprender a reflexionar sobre sus actitudes y praxis en el aula. En este contexto, las pedagogías deben incorporar métodos cualitativos para redactar y analizar reflexiones. Al comprender las técnicas y estrategias para explorar la reflexión a través de diarios personales, portafolios, estudios de casos u otras técnicas, las y los futuros docentes podrán realizar un viaje reflexivo de su desempeño. Es importante afirmar, sin embargo, que las y los formadores docentes deben saber cómo reflexionar, así como cómo enseñar la verdadera esencia de la reflexión. Las y los formadores docentes deben fomentar la reflexión como un proceso significativo del aprendizaje, en lugar de convertirlo en un mero requisito de un curso en términos de evaluación.

4.5. Formadores Docentes

Formar docentes para una realidad en la cual muchas y muchos formadores no crecieron o fueron formados resulta gran un desafío, aún más cuando no se está inserto en las escuelas, más allá de supervisiones de práctica o realización de investigaciones. Las y los formadores también tienen la responsabilidad de apoyar los aprendizajes de estudiantes de diversidad cultural e inmigrantes, puesto que su docencia e identidad influenciaría en la formación del futuro profesorado (Day et al., 2005; Korthagen, 2004). Así como en la dimensión anterior se hizo referencia al formador y al trabajo de la práctica reflexiva, es necesario explicar tres aspectos que fortalecerán su rol como formador docente.

Primero, el papel de formar va más allá del conocimiento que dominan sobre un área disciplinar, pedagógica o sobre inmigración. Deben ayudar al futuro profesorado a desarrollar habilidades socioemocionales para interactuar en las aulas con una población estudiantil diversa a través de una relación de cuidado y compasión. Las y los formadores necesitan modelar el mismo tipo de relación cariñosa y compasiva que el futuro profesorado deberá tener en las escuelas con sus propios estudiantes (Conklin, 2008), lo cual además desarrollaría habilidades de enseñanza culturalmente relevantes y sostenedoras que se espera en el sistema educativo (Ladson-Billings, 2014; Villegas y Lucas, 2002).

Segundo, las y los formadores desempeñan un papel esencial en la configuración de las filosofías de enseñanza del futuro profesorado que desencadenan la responsabilidad social de trabajar con estudiantes inmigrantes u otras poblaciones diversas (Allman y Slavin, 2018; Arias-Ortega et al., 2018). Un estudio realizado por Ferrada et al. (2015) reveló que las y los formadores chilenos permanecen dentro de los límites de su conocimiento disciplinar, a menudo sin atender otros temas educativos. Por lo tanto, deben comprometerse a revisar

y reflexionar sobre los planes de formación para satisfacer estas demandas sociales. En este sentido, los programas FID requieren de formadores que estén familiarizados y conozcan el contexto de los estudiantes inmigrantes y la diversidad, ya que serán los responsables de guiar estos cambios en la educación. Por lo tanto, el desarrollo profesional de las y los formadores es determinante para preparar con éxito al futuro profesorado. Con base en sustentos teóricos sólidos, en nuestra propuesta se reconoce la necesidad que los formadores desarrollen conocimientos sobre la enseñanza culturalmente relevante y sostenedora, enraizada en la educación multicultural y las competencias interculturales, atendiendo a cómo se vincula con el área disciplinar de especialización.

En último lugar, al igual que docentes en formación, las y los formadores deben explorar sus percepciones, ideologías y actitudes hacia el alumnado inmigrante en las escuelas. Debe existir un trabajo de auto exploración y reflexión sobre sus marcos de referencia en torno al tema de la inmigración, sus filosofías de enseñanza y entender cómo sus propias identidades personales y profesionales influyen la pedagogía que se imparte en el aula.

5. Conclusiones

La preparación del futuro profesorado para educar a estudiantes inmigrantes es una tarea relativamente nueva, demandante y desafiante en la FID. Es una respuesta a la demanda social y educativa que busca la inclusión, proceso que requiere práctica, valores y reflexión (Azorín y Ainscow, 2020). Con una pedagogía culturalmente relevante y sostenedora de la cultura, que respete la diversidad y los antecedentes culturales del estudiantado, se puede avanzar en tal sentido. Por ello, las orientaciones presentadas en este trabajo constituyen una propuesta inicial para los programas FID, contribuyendo a subsanar la escasa literatura que aborda la preparación de docentes que deben educar a estudiantes inmigrantes. Si bien la propuesta contiene cinco orientaciones generales, en cada una de ellas emergen sugerencias prácticas para una posible implementación, atendiendo a contextos específicos que los programas FID deben sopesar. Así, las orientaciones no marcan una ruta específica, sino que se ofrecen como principios orientadores que inspiren acciones formativas.

Entre las sugerencias mencionadas están: la necesidad de diversificar los perfiles socio-culturales de quienes acceden a estudiar pedagogía; incorporar problemáticas psicoeducativas y sociales que afectan a estudiantes inmigrantes (actividades curriculares o temáticas complementarias); incluir competencias específicas relativas a la diversidad sociocultural en los perfiles de egreso; repensar las prácticas (iniciales y progresivas) para socializar con los trasfondos socioculturales del alumnado inmigrante (familias, comunidades, territorios) para desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje culturalmente pertinentes; y, fortalecer los procesos formativo-reflexivos (diarios personales, portafolios, estudios de casos) de modo de que las y los profesores en formación expliciten su posicionamiento ideológico y examinen sus creencias y prejuicios, entre otros, para encarnar una pedagogía inclusiva.

Considerando lo anterior, las carreras de pedagogía podrán formar docentes que no solo dominen conocimientos disciplinares y pedagógicos, normativas educativas, estrategias didácticas genéricas, sino también conozcan contextos y territorios, transformándose en agentes activos y reflexivos capaces de reconocer y superar los prejuicios, el racismo y la discriminación. Así, el futuro profesorado podrá prepararse para conocer las características de sus estudiantes inmigrantes, además de tener el conocimiento, las habilidades y las actitudes para poder propiciar la competencia cultural de sus estudiantes inmigrantes, facilitando el acceso a la nueva cultura, pero manteniendo la propia, siendo este un predictor significativo del bienestar del alumnado y de sus contribuciones a la sociedad (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001). Dicha preparación debe contribuir a comprender, de manera más efectiva, los

conceptos y prácticas relacionadas con la enseñanza culturalmente relevante y sostenedora cuando se trabajan de manera integral en el currículum (Ladson-Billings, 2021; Moule, 2005).

Finalmente, reconociendo que una propuesta comprehensiva debe avanzar en la sintonía con temas o contenidos relativos a la educación de todos y todas, corresponde que esta propuesta sea evaluada por los equipos de las diversas pedagogías, formadores docentes, supervisores de práctica, etc., para obtener retroalimentación y juzgar su pertinencia a la realidad local. Del mismo modo, otro paso es implementar estas orientaciones para analizar su viabilidad e impacto. Esta implementación ayudaría a identificar fortalezas y debilidades específicas (regionales) de los programas de pedagogía e informaría a las y los formadores docentes de dichos programas respecto al impacto en los procesos formativos y en los desempeños posteriores en contextos escolares.

Referencias

- Allman, K. R., y Slavin, R. E. (2018). Immigration in 2018: What is a teacher educator to do? *The Teacher Educator*, 53(3), 236-243. <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1458363>.
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 301-314. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, M., y Valdebenito, Z. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>.
- Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>.
- Azorín, C., y Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>.
- Banks, J. (2014). *An introduction to multicultural education*. Pearson.
- Banks, J. A., y Banks, C. A. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H., y McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. En L. Darling-Hammond, y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 232-274). Jossey-Bass.
- Barahona, M. (2015). *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory perspective*. Routledge.
- Becerra-Lubies, R., y Fones, A. (2016). The needs of educators in intercultural and bilingual preschools in Chile: A case study. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 58-84. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1147>.
- Beniscelli, L., Riedemann, A., y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en Educación*, 50, 393-424. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>.
- Bustos, R., y Mondaca C. (2018). Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia*, 48(12), 816-822.

- Carver-Thomas, D. (2018). *Diversifying the teaching profession: How to recruit and retain teachers of color*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/559.310>.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>.
- Cerón, L., Pérez, M., y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>.
- Coll, C., y Martin, E. (2006). Vigencia del debate curricular. *Revista PRELAC*, (3), 7-28. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151698>.
- Conklin, H. G. (2008). *Modeling compassion in critical, justice-oriented teacher education*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Ciudad de Nueva York, Estados Unidos.
- Darling-Hammond, L., y Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. Jossey-Bass.
- Day, C., Elliot, B., y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>.
- Dufraix Tapia, I., Fernández Rodríguez, E., y Anguita Martínez, R. (2020). Perfil del estudiante de pedagogía en lengua castellana y comunicación y motivaciones asociadas a su elección profesional: Un estudio de casos. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 81-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.921>.
- Farrell, T. (2013). *Reflective Teaching*. TESOL Press.
- Fernández, M. P. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de trabajo N. 12. Centro de Estudios MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto.
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad: Propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 22(74), 783-811.
- Ferrada, D., Villena, A., e Iturra, O. (2015). *Transformar la formación, las voces del profesorado*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Flanagán-Bórquez, A., Cáceres-Silva, K., y Reyes-Alarcón, J. (2022). Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: Desafíos para el logro de aulas inclusivas. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 189-199. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11997>.
- Fundación Superación de la Pobreza. (2016). *Estudio educación e interculturalidad en escuelas públicas. Orientaciones desde la práctica*. FUSUPO.
- Gaete, A., Gómez, V., y Bascopé, M. (2016). *¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente?* Centro de Políticas Públicas UC.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Grant, C. A., y Portera, A. (2011). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. Routledge.
- Guilherme, M., y Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: Perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, 20(40), 13-36.

- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>.
- Hevia, M. (2009). *Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile].
- Ingersoll, R. M., May, H., y Collins, G. (2019). Recruitment, employment, retention and the minority teacher shortage. *Education Policy Analysis Archives*, 27(37), 1-37. <http://doi.org/10.14507/epaa.27.3714>.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración. (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Informe metodológico*. INE y DEM.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*. <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>.
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>.
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>.
- Jiménez, F., y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23(e230005), 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230005>.
- Jiménez, F., y Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: Paradojas y contrasentidos del caso emblemático chileno. *Educar*, 57(2), 347-361. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1302>.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.K.A. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>.
- Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally relevant pedagogy: Asking a different question*. Teachers College Press.
- Louzao, M., Francos, M. C. y Verdeja, M. (2020). Educación intercultural: Algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 431-450. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100431>.
- Mera-Lemp, M. J., Bilbao, M., Martínez-Zelaya, G., y Garrido, A. (2021). Los estudiantes de carrera en educación preescolar ante la inmigración latinoamericana en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(23), 1-14. <https://doi.org/10.24320/revdie.2021.23.e23.3659>.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>.

- Messiou, K., y Azaola, M. C. (2018). A peer-mentoring scheme for immigrant students in English secondary schools: A support mechanism for promoting inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 142-157. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362047>.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. En D. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45-74). Blackwell.
- Ministerio de Educación. (2015a). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2015b). *Ley 20.845 de Inclusión Escolar*. <https://www.bcn.cl/ley-chile/navegar?idNorma=1078172>.
- Ministerio de Educación. (2018). *Lanzamiento de la política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/05/PRESENTACION_FINAL_POLITICA_EXTRANJEROS-1.pdf.
- Mora-Olate, M. (2021). Visiones docentes sobre la participación de familias migrantes en la escuela chilena. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(3), 19–31. <https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.3.002>.
- Moule, J. (2005). Implementing a social justice perspective in teacher education: Invisible burden for faculty of color. *Teacher Education Quarterly*, 32(4), 23-42. <http://www.jstor.org/stable/23478744>.
- Muller, M., Calcagni, E., Grau, V., Preiss, D., y Volante, P. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la Videoteca de Buenas Prácticas Docentes. *Estudios Pedagógicos*, 39, 85-101. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000300007>.
- Navas, L., y Sánchez, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales. *Psykhé*, 19(1), 47-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100004>.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>.
- Paris, D., y Alim, S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., y Domaica-Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: Trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>.
- Peña-Sandoval, C. (2017). The remix of culturally relevant pedagogy: Pertinence, possibilities, and adaptations for the Chilean context. *Perspectiva Educacional*, 56(1), 109-126. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.462>.
- Peña-Sandoval, C. (2019). Advancing culturally relevant pedagogy in teacher education from a Chilean perspective: A multi-case study of secondary preservice teachers. *Multicultural Education Review*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2019.1567093>.
- Peña-Sandoval, C., y Montecinos, C. (2016). Formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social: Una aproximación teórica. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 5(2), 72-86. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.004>.

- Sánchez, A., Navas, L., y Holgado, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 239-251. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100014>.
- Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C. y Mamani, J. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias Interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo Andino*, 57, 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300021>.
- Sanhueza, S., Friz, M., y Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 148-162.
- Sanhueza, S., Patrick, P., Hsu, C., Domínguez, J., Friz, M., y Quintriqueo, S. (2016). Competencias comunicativas interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 183-200. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011>.
- Segovia, P., y Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: Elementos para una educación intercultural. *Polis*, 19(56), 240-266. <https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n56-1528>.
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2020). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo*. <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Informe-2-Educaci%C3%B3n-2020.pdf>.
- Sleeter, C., Montecinos, C., y Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: The case of Chile. En J. Lampert y B. Burnett (Eds.), *Teacher education for high poverty schools* (pp. 171-191). Springer.
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>.
- Suárez-Orozco, C., y Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press.
- Torres, H. (2019). Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 155-167. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155>.
- UNESCO. (2017). *Una guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Valledor, L., Garcés, L., y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la Educación*, (52), 49-80. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.795>.
- Venegas, C. (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos de alta vulnerabilidad social y educativa. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas en Educación*, 12(23), 47-59. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/78>.
- Villegas, A., e Irvine, J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175-192. <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0150-1>.
- Villegas, A., y Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. State University of New York Press.

- Williamson, G., y Montecinos, C. (2011). *Educación multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Universidad de La Frontera.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.
- Zeichner, K. y Liston, O. (1996). *Reflective teaching*. Lawrence Erlbaum.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).