

Interacciones pedagógicas y prácticas culturalmente relevantes entre educadores estadounidenses y chilenos

Kenneth James Varner
University of Nevada, Las Vegas
kenneth.varner@unlv.edu

Claudio Díaz
Universidad de Concepción
claudiodiaz@udec.cl

Michaela Stone
Northern Vermont University
michaela.stone@northernvermont.edu

Tina Vo
University of Nevada, Las Vegas
tina.vo@unlv.edu

P. G. Schrader
University of Nevada, Las Vegas
pg.schrader@unlv.edu

Danica Hays
University of Nevada, Las Vegas
danica.hays@unlv.edu

Recibido: 08-12-2020 / Aceptado: 07-07-2021

Resumen

Este ensayo está basado en los datos empíricos de un acuerdo de colaboración de más de 16 años entre Estados Unidos y Chile y da cuenta de un programa de intercambio que consiste en ubicar a educadores estadounidenses monolingües (en ejercicio y en formación) con familias anfitrionas chilenas que, de esta forma, se convierten en la cultura dominante. Esta situación desafía a los educadores estadounidenses monolingües respecto de sus creencias y puntos de vista que suelen marginar a los estudiantes inmigrantes y a sus familias en el sistema escolar estadounidense. Este ensayo utiliza las narrativas de familias y educadores chilenos/as y las de los participantes estadounidenses para reflexionar sobre el contexto estadounidense que muestra al hispanohablante como deficiente, visión que domina el panorama de los EE. UU. El texto finaliza con una discusión sobre la necesidad de relevar a los estudiantes lingüísticamente diversos, como una forma de apoyar el desarrollo de la competencia cultural.

Palabras clave: pedagogía multicultural, aprendizaje en el extranjero, glocal, educación internacional

ISSN 2452-5855

DOI: 10.5354/2452-5855.2021.60343

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>

Pedagogical and culturally relevant interactions between American and Chilean teachers

Abstract

This essay is based on the empirical data from a 16-year long-term agreement of collaboration between USA and Chile. It addresses an exchange program that consists of placing United States (U.S.) monolingual teachers in Chilean host families who represent the dominant culture of Chile, supporting the U.S. participants exploring their beliefs and conceptions that tend to marginalize immigrant students and their families in the U.S. This article draws on the narratives of Chilean families and educators, along with participants from the U.S exhibiting the power of an intentional context to challenge the US notion that Spanish-speakers are deficient. The text ends with a discussion on how positioning linguistically diverse students and rich in knowledge support the cultural competency.

Key words: multicultural pedagogy, study abroad, glocality, international education.

Interações pedagógicas e práticas culturalmente relevantes entre educadores americanos e chilenos

Resumo

Este ensaio é baseado em dados empíricos de um compromisso de colaboração de 16 anos entre Chile e os Estados Unidos através de um programa de intercâmbio que posiciona os alunos falantes de espanhol e suas famílias como aqueles que sabem, desafiando os educadores monolíngues (na prática e em treinamento) dos Estados Unidos em suas crenças e pontos de vista que muitas vezes marginalizam os alunos imigrantes e suas famílias. Recorremos às narrativas de famílias e educadores chilenos e de participantes norte-americanos para mostrar o poder de um contexto que retrata a posição do falante de espanhol como deficiente, que domina a paisagem dos Estados Unidos. Este artigo termina com uma discussão sobre como o posicionamento de alunos linguisticamente diversos e ricos em conhecimento apóia a competência cultural.

Palavras-chave: pedagogia multicultural, aprendizagem no exterior, glocalidade, educação internacional.

1. Introducción

El Centro de Investigación Pew (Radford, 2019) estima que los grupos de inmigrantes, incluidos los de origen latino, representan casi el 15% de la población de los Estados Unidos (EEUU). Casi el 40% de todos los inmigrantes en los EEUU son de origen hispano. El Centro Nacional de Estadísticas de Educación (2017) sugiere que, durante la década de 2000, de los más de 50 millones de escolares, alrededor de 13 millones (aproximadamente el 26%), son latinos. Si bien la demografía de los EEUU refleja una población significativa de latinos, existe simultáneamente un aumento significativo en el nivel de racismo xenófobo dirigido a esta población. Donald Trump estuvo en el epicentro del discurso que representa la retórica anti-latina y, específicamente, anti-mexicana, respaldado por neo-derechistas que crean un ambiente de miedo, angustia, y odio dirigido a las comunidades latinas (Baker & Bader, 2021; Baker, Cañarte, & Day, 2018). Dadas estas desconexiones y preocupaciones demográficas, la pregunta que surge es: ¿están los educadores estadounidenses preparados para relacionarse con estudiantes de diferentes identidades raciales, lingüísticas, étnicas y de otros tipos, particularmente porque más del 60% de la población de los EE.UU. es blanca y no hispana? (Radford, 2019).

La necesidad de mejorar la preparación docente y abordar los actos de nacionalismo y xenofobia en la sociedad en contra de los estudiantes latinos, es cada vez más urgente, considerando las formas en que los medios de comunicación y la retórica política, crean divisiones entre los grupos dominantes y no dominantes, tanto antes como después de las elecciones presidenciales de los EE.UU. de 2016 (Ben-Ghiat, 2017; Raghunathan, 2018). El nuevo entorno político de los EEUU está repleto de prohibiciones de entrada a los EEUU para ciertas poblaciones, un discurso sin fin sobre la construcción de un muro fronterizo, y derogación de las protecciones otorgadas a las comunidades inmigrantes bajo la administración de Obama, todo lo cual manifiesta xenofobia (López, 2017) y racismo (Astor, Caron y Victor, 2017; Spencer y Stolberg, 2017). Barrow (2017) indica que “estamos inextricablemente interconectados, y construir muros o aislarnos en nombre del

nacionalismo no cambiará este hecho” (p.164). Estos problemas no son nuevos en los EEUU (Williams, Pillai, Deptula, Lowe y McCombs, 2018; Haidt, 2016; Antonsich, 2017), pero su manifestación actual provoca una urgencia para los investigadores que trabajan en una variedad de contextos. Esta urgencia influye en nuestro deseo de publicar este texto como una forma de trabajar para abordar lo que vemos como una desconexión con el componente multicultural presente en la sociedad estadounidense, que experimentan tanto algunos ciudadanos como algunos educadores estadounidenses, a pesar de la existencia de aulas significativamente diversas de las escuelas públicas de hoy, con poblaciones hispanohablantes.

Este ensayo está basado en los datos empíricos de un acuerdo de colaboración de 16 años entre colegios en Chile y Estados Unidos. Esta colaboración se concreta en una pasantía que realizan educadores estadounidenses en el sistema escolar chileno, en la cual la familia anfitriona de Chile es y se posiciona como la conocedora de su cultura, lo que constituye un desafío para los educadores monolingües en inglés (en ejercicio y en formación) de los EEUU, puesto que los lleva a reflexionar en torno a sus creencias y acciones que, consciente o inconscientemente, marginan a los estudiantes inmigrantes y sus familias en los EEUU. En el presente análisis, nos basamos en las narrativas de familias y educadores chilenos, así como en las de los participantes estadounidenses, para mostrar y reflexionar sobre el contexto educativo estadounidense que sitúa a la posición del hispanohablante como deficiente, visión que domina el panorama público, académico y educativo en los EE. UU. (Veggeberg, 2021; Peguero, 2009; Stromquist, 2012). Este escrito finaliza con una discusión sobre cómo el posicionar a estudiantes lingüísticamente diversos, ricos en conocimiento y recursos, podría apoyar la competencia cultural, componente de la pedagogía culturalmente relevante, cuando los participantes aplican su aprendizaje en los EEUU. al trabajar para lograr un compromiso positivo y reflexivo con estudiantes lingüísticamente diversos en general y, en específico, estudiantes latinos.

2. Contexto

Desde el año 2004, el programa llamado *Enseñanza en Chile* ha trabajado con educadores en ejercicio y en formación, tanto en EEUU como en dos comunidades escolares en Chile. Una constante ha sido traer grupos de 10 a 25 participantes de los EEUU para hacer una pasantía de 120 horas de práctica pedagógica en escuelas chilenas desde pre-kinder hasta el último año de secundaria (enseñanza media en Chile). Los participantes han sido estudiantes universitarios del nivel bachillerato, magíster y doctorado, incluyendo educadores estadounidenses con distintos niveles de experiencia. Durante su tiempo en el programa, los participantes de EEUU trabajan en conjunto con un educador chileno en un modelo de interacción de aula compartida y de enseñanza conjunta (co-enseñanza), y tanto los participantes de EEUU como los anfitriones chilenos ofrecen, reciben y participan en varias oportunidades integradas de desarrollo profesional. Durante sus tres semanas en Chile, los participantes viven con familias anfitrionas de la escuela chilena, con un adolescente que probablemente sea la única persona que habla español e inglés en la casa. Las familias anfitrionas se seleccionan desde un enfoque comunitario que incluye un llamado a postular y una entrevista. Deben tener adolescentes entre los 12 y 18 años de edad, cursando la asignatura de inglés en el curriculum; en un establecimiento educacional con un enfoque robusto de desarrollo de la lengua extranjera. El Departamento de Inglés del establecimiento educacional tiene una participación activa en este programa. Dependiendo de la experiencia, las familias pueden participar nuevamente como familias anfitrionas. La mayoría de los participantes estadounidenses son monolingües en inglés y las familias chilenas que los reciben no hablan inglés-inglés en general (ocasionalmente hay familias chilenas anfitrionas que hablan inglés). Las familias van desde el nivel socioeconómico medio-bajo hasta el nivel alto, y se estimula que el estudiante chileno sea el que se comunique en inglés con el participante estadounidense. Son familias monoparentales o con la presencia de ambos padres, estas familias se comprometen a brindar alojamiento, alimentación e incluir al participante estadounidense en la vida familiar. Quedarse con fami-

lias anfitrionas chilenas tiene tres objetivos: 1) potenciar la capacidad de los adolescentes chilenos como agentes de lenguaje y conocimiento, 2) apoyar a los participantes estadounidense en la comprensión de la totalidad de la familia anfitriona fuera de la vida escolar y 3) incentivar a los participantes a vivir durante tres semanas fuera de su país donde el grupo dominante es otro.

Las fortalezas del programa *Enseñanza en Chile* surgen de la idea de reposicionar a los hispanoparlantes como una fuente de coraje y fuerza, idea que contrasta con la narrativa cotidiana en los Estados Unidos. El beneficio para el profesor estadounidense no es solamente lo que viven en Chile desde una perspectiva global, como cuando alguien va de vacaciones a algún lugar, sino que desde la vivencia desde una perspectiva localizada en el extranjero, en la cual se involucran con las familias, los estudiantes, y otros profesores en su cotidianidad, lo que facilita la mirada de los puntos comunes de la experiencia. Podemos describir esto como un enfoque 'glocal' (fusión de lo global y local) de desarrollo profesional docente. Desde una óptica 'glocal', vemos al conjunto de profesores, estudiantes y sus familias vincularse desde la diferencia y desde lo que es común entre ellos. Al observar un contexto local que refleja las mismas actividades en las que participan los profesores estadounidenses en su país (día laboral, tareas, vida familiar, etc.), en las que los estudiantes se ven agrados, cómodos y manejan la interacción comunicativa, los profesores estadounidenses desarrollan nuevas perspectivas que no podrían adquirir en sus hogares. A pesar de que la experiencia es entretenida y envolvente, la magia ocurre cuando retornan a Estados Unidos con un conjunto de experiencias que los humaniza y hacen ver a sus estudiantes latinos que aprenden inglés como un valor importante, distinto a la perspectiva del déficit o la carencia. Finalmente, esta visión 'glocal' humaniza la tarea de educar, y permite a los profesores estadounidenses una experiencia práctica, significativa y auténtica sustentada en la construcción de relaciones que se traducen en compromiso pedagógico.

3. Consideraciones Metodológicas

Es importante clarificar que en este ensayo las consideraciones metodológicas que aquí se incluyen tienen la finalidad de contextualizar el estudio solamente. El programa de intercambio es independiente de la investigación que se realiza sobre el programa, por lo cual el análisis longitudinal que se realiza para fines de este escrito es un desarrollo secundario del enfoque principal que es, ha sido y seguirá siendo facilitar el desarrollo profesional de los docentes estadounidenses y chilenos. Lo central es la comprensión de las experiencias de los participantes estadounidenses sobre los educadores chilenos, los estudiantes chilenos y las familias anfitrionas chilenas.

Los datos recogidos como parte del análisis han incluido diversas entrevistas previas, durante y después de la pasantía, encuestas después de cada viaje, bitácoras de reflexión, y blogs. Los colaboradores, incluidos los docentes chilenos, la administración del colegio y las familias anfitrionas, además de los participantes estadounidenses, han contribuido al corpus de datos¹. Creemos que es importante tener en cuenta el contexto, puesto que explicamos nuestros puntos de vista en base a los datos que ha generado este programa en los últimos 15 años.

Igualmente, creemos importante proporcionar una base descriptiva de quiénes han sido los participantes dentro de este programa (Fasching-Varner et. al, 2018). Hemos tenido cerca de 240 participantes. 86% se identifican como mujeres y 14% se identifican como hombres. Casi el 60% de los participantes no había salido de los EE. UU. cuando participaron de este programa y el 25% nunca había viajado en avión antes de participar. Casi el 75% de los participantes se ha identificado como blancos y aproximadamente el 25% de los participantes se ha identificado como racial o étnicamente no-representado, siendo ligeramente más alto en comparación con la demografía docente nacio-

1. El Directorio Institucional de Investigación (CII; IRB en inglés) en cada institución educativa tanto en Estados Unidos como en Chile donde el programa ha funcionado ha aprobado esta investigación, indicando que existe una baja probabilidad de algún 'daño' a los participantes.

nal en Estados Unidos. Alrededor del 30% de los participantes han sido estudiantes universitarios de primera generación en sus familias. Este último punto es un marcador social en EEUU y un signo de que han alcanzado la inclusión social, aspecto muy importante para este programa puesto que significa que participan ciudadano/as estadounidenses que no han estado tradicionalmente representados en EEUU. Es muy probable que estos profesores estadounidenses tengan un escenario muy diverso de estudiantes en sus aulas.

4. Desafiando las creencias y perspectivas de los educadores monolingües de EE. UU.

Este programa posiciona intencionadamente a los estudiantes hablantes de español de Chile que son bilingües, y a sus familias, como conocedores y facilitadores dentro de esta experiencia. En otras palabras, los participantes estadounidenses se insertan en otra cultura en la cual dejan de ser ellos la cultura dominante. Esto es interesante porque los escolares y educadores estadounidenses operan bajo modelos que buscan la aclimatación y la aculturación, modelos centrados en las falsas creencias de que el inglés es la lengua de comunicación más amplia y que la condición de inmigrante es inferior a la posición relativa de los estudiantes nacidos de EEUU (Turner, 2019).

La ironía quizás sea que las mismas escuelas estadounidenses tienen deficiencias significativas en relación con el personal capacitado en idiomas para interactuar con familias de otras etnias que hablan otra lenguajes. Dada la demografía de los EEUU, muchos niños inmigrantes experimentan desconexiones con su identidad al interactuar con sus profesores; estas desconexiones se cruzan mínimamente con la raza, el origen étnico, y el idioma. Dado el aumento de la xenofobia descrito en la introducción de este artículo, las desconexiones son particularmente problemáticas. Lo que demasiados profesores ven, aunque bien intencionadamente, son diferencias respecto a quiénes son ellos y quiénes son sus alumnos y familias. Esta idea se encuadra mayoritariamente dentro de los constructos dominantes.

Los programas de preparación docente, como los que llevamos a cabo en las universidades de los EEUU., carecen de capacidad y recursos para abordar de manera eficiente las diferencias étnicas, raciales y culturales del estudiantado que asiste al sistema escolar estadounidense (Van-Hook and Glick, 2020). La falta de oportunidades para abordar la diferencia en la preparación del profesorado es particularmente significativa ya que se solicita a las universidades que reduzcan los créditos y reduzcan el tiempo dedicado a la preparación inicial docente. Los profesores preparados en programas de educación alternativos de corta duración en Estados Unidos invierten aún menos tiempo en abordar el conocimiento de las necesidades y diferencias específicas del estudiantado.

Antes de iniciar la pasantía en Chile, cuando se solicita a los participantes sus opiniones sobre el papel de los alumnos inmigrantes en sus aulas, los datos reflejan puntos de vista bien intencionados pero ambiguos y desinformados sobre el trabajo que el profesorado debe realizar con las familias de sus estudiantes. Al respecto, Agatha, una de las primeras participantes señaló: “mira, quiero decir, sé que están allí, pero no estoy muy segura de qué hacer, no entienden lo que digo y no es que sea mi culpa”. La conceptualización de culpa de Agatha es notable, ya que denota que el primer idioma de un estudiante es problemático e implica culpabilidad. Jennifer, una participante con tres años de experiencia en el sistema escolar estadounidense compartió lo siguiente “quiero ser útil para los estudiantes, pero a veces realmente no sé ni por dónde empezar y no me siento como si estuviera preparada para siquiera saber qué hacer”. Peter, un participante del 2016, indica “el vértice de la xenofobia preelectoral impulsada por Trump radica en que todo lo que escuchas durante todo el día es que la gente está invadiendo el país y, quiero decir, no es que lo crea realmente, pero es tan abrumador que hace que trabajar con estos niños sea difícil”. Cerca del 80% (n = 189) de los participantes del programa han comunicado percepciones que expresan alguna falta de preparación, inseguridad en cómo iniciar, o asombro, verbalizado en los pensamientos de Agatha, Jennifer, y Peter.

Sin embargo, en el transcurso del programa de pasantía, los participantes experimentan realmente de qué se trata el compromiso con el

idioma y la diferencia de identidad a través de interacciones auténticas y significativas con los anfitriones chilenos. Al mismo tiempo desarrollan la habilidad para transferir juiciosamente ideas sobre su propia preparación y sentimientos como miembros de una cultura dominante, al contemplar las necesidades emocionales y psicológicas de los estudiantes debido a sus cambios de posición en el programa. Además, experimentan los mismos sentimientos de aislamiento que viven muchos estudiantes de segundo idioma en los EEUU, ya que, por primera vez, no están representados ni son dominantes. Mientras Agatha expresó conceptos de culpa antes del viaje; hacia el final de éste, articuló ideas diferentes:

Nadie aquí perdió oportunidad de incluirme y nunca parecieron no saber qué hacer conmigo. Me hace pensar que incluso si no estoy segura exactamente de qué hacer, no debería evitar que intente y haga un esfuerzo adicional.

Jennifer, anteriormente centrada en su falta de preparación, pudo compartir al final

Creo que lo que más aprendí aquí es que tienes que preguntar y participar y simplemente volver a la mesa, creo que me había frustrado que nadie me dijera cómo y aquí aprendí que no hay un manual y que sólo hay que acercarse y conectarse.

Y Peter afirmó:

Nunca miraré a un estudiante inmigrante de la misma manera: en Chile nunca nadie dijo 'ignoremos a Peter porque es un invasor', todos simplemente querían conocerme y en ese proceso me di cuenta de que, hey, el sueño de este niño es casi el mismo que tengo yo y que tenemos mucho más en común. Cuando llego a casa y escucho esta mierda sobre la invasión como si estuviera listo para ir tras ella, porque es simplemente ignorante, todos esperamos algo en la vida. La cosa también es que soy mucho mayor que los niños con los que estaba trabajando en

Chile, pero tenían mucho que enseñarme y yo tenía mucho que aprender. Entonces, en mis clases cuando escuché, ya sabes, que nadie es una pizarra en blanco, esto me demostró eso, pero mucho más, no era sólo que tenían algo, sino que tenían un conocimiento realmente importante para enseñarme y eso era algo que yo realmente no pensé que hubiera sido lo que sucedió.

La respuesta de Peter demuestra no sólo una capacidad para humanizar su visión de aquellos con quien él trabajó en Chile, sino que a aquellos que él vio como diferentes y tienen un valioso conocimiento para compartir - un despertar epistemológico. Este programa de pasantía proporciona una experiencia con los hispanohablantes excepcionalmente relevante, dada la marginación abierta que las poblaciones latinas experimentan en los EEUU.

María Paz, una educadora chilena, comunicó sus consideraciones sobre el programa y cómo ha ido evolucionando:

Desde el principio me sentí intimidada porque te enseñaron que, de alguna forma, lo que sabes y haces para los “estadounidenses” no es en realidad suficientemente. Como país, hemos admirado a EEUU. y hemos luchado porque también nos veamos como estadounidense. Y creo que durante tanto tiempo me pregunté qué tenía que compartir. Con el tiempo, me doy cuenta de que nuestro camino tiene mucho valor y que los educadores que vienen aquí dicen cosas como ‘Nunca había pensado en eso’, e incluso años después todavía piden apoyo y consejos.

Más del 85% de los educadores chilenos con quienes trabajamos concuerdan con la idea que se presenta a continuación, cuando se les pregunta acerca de su relación con participantes de EEUU. José Gabriel, otro educador chileno, declaró:

No estoy seguro de poder haber visto nuestras fortalezas sin las diferencias presentadas por este programa. En tu propio mundo, no te ves a ti mismo como demasiado bueno o demasiado malo.

Raúl, un administrador de la escuela, compartió,

Ver cuán seguros se han vuelto nuestros educadores y cuán dispuestos están a compartir ha tenido un impacto positivo en nuestra comunidad escolar. De ninguna forma arrogante, sino de una manera tranquilizadora, hemos visto a los educadores más fuertes acerca de cómo valoran su propio trabajo y cómo se comunican con los estudiantes, las familias y la comunidad en general.

Los participantes estadounidenses comienzan la experiencia de la pasantía con la creencia de que son el conocedor o educador de su par chileno por dos motivos principales: 1) suposiciones inapropiadamente informadas o 2) ideas sobre la comunicación con la contraparte chilena antes de la experiencia. Sarah es un ejemplo del motivo conceptualizador. Sarah compartió:

Mirando hacia atrás como ‘wow,’ es muy estúpido pero pensé ‘bueno, he estado enseñando 15 años y estoy segura de que ésta será una gran oportunidad para que le enseñe a alguien todas las cosas maravillosas que hacemos’. Sin embargo, me di cuenta tan rápido que Josefina también ha estado enseñando durante mucho tiempo y me lleva ventaja en muchas formas. Nunca he visto a un educador poder conectarse con los niños de la manera en que lo hace y hacerlo relevante para el aprendizaje. Y al trabajar con ella, no sólo pude verlo, sino que también me explicó cómo llega a hacer lo que hace y ese diálogo fue tan importante y fue como si fuera mejor que cualquier profesor que haya tenido.

Jill, una participante estadounidense reflexionó sobre el conflicto entre la estructura de los educadores chilenos antes del viaje y el compromiso real. Jill dijo que

... después de enviar un correo electrónico y hablar por WhatsApp por un tiempo antes del viaje, estaba preocupada porque

Margarita (la par chilena) me decía que estaba muy feliz de recibirme y aprender de mí, y que no era una gran maestra, probablemente “como los hacen en EE.UU.” Pero Margarita tiene una naturaleza tan amable y humilde que creo que minimizó quién era y lo que sabía...Y lo que me gustaba era que ella nunca fue como “aprende de mí”, ella hizo su trabajo y era buena en eso, y aprendí mucho. Hacia el final, cuando compartí lo que había aprendido, luego de trabajar con Margarita, ella dijo ‘¿realmente aprendiste todo esto en nuestro tiempo?’ y la verdad del asunto es que es lo que sucedió. Es como si algo extraño sucediera en el camino al aula: pasé mucho tiempo tratando de obtener algo de mi experiencia en los EEUU., pero fue en Chile donde aprendí lo que no podía en casa y fue por Margarita de lo que me enorgullezco ahora mismo para apoyar a mis alumnos para quienes el inglés es el segundo o tercer o cuarto idioma.

Estas respuestas señalan la sustancial capacidad transformadora de la experiencia en los participantes. Los educadores chilenos también vivencian lecciones significativas de aprendizaje. Margarita, después de la experiencia, compartió

...realmente nunca pensé en mí enseñando a otros adultos, cómo hacer el trabajo que hacemos. Intento trabajar en mi propia enseñanza, pero esta experiencia me dio la confianza para comenzar a compartir con colegas. Cuando Jill compartió lo que aprendió, me sentí muy orgullosa porque eran cosas con las que me cuidó mucho, pero nunca sentí que debería compartirlas con los demás.

Cuando familias, estudiantes y profesores de origen latino se posicionan como concedores y en una categoría de poder en la interacción social, esto permite desafiar las creencias de los participantes, y más importante aún, proporcionan una influencia correctiva que actúa como antídoto a la visión deficitaria y dominante que existe sobre la población de habla española en EE.UU.

5. Competencia cultural y pedagogía culturalmente relevante (PCR)

Creemos que también es importante abordar en este artículo el aspecto significativo de la pedagogía culturalmente relevante vinculada al trabajo que hacemos en Chile. A lo largo de los últimos 25 años, la literatura está repleta de consideraciones sobre enfoques de educación culturalmente relevantes, culturalmente receptivos y culturalmente sostenibles. Desde que Ladson-Billings (2006; 2013; 2016) introdujo por primera vez la pedagogía culturalmente relevante, un grupo variado de académicos se ha esforzado por iluminar, desplegar, posicionar o hacer comprender los tres principios fundamentales de la PCR: altas expectativas de logro, competencia cultural y compromiso sociopolítico (Cochran-Smith, 2004; Cook-Sather, 2002; Fasching-Varner & Dodo-Seriki, 2012; Fasching-Varner, et. al, 2014; Fasching-Varner, 2013; Gutiérrez & Orellana, 2006; Howard, 2013; Ladson-Billings, 2006, 2013 ; Nieto, 2003; Noguera , 2003; Villegas y Lucas, 2002; Windschitl, 2002).

Con demasiada frecuencia, esta literatura se centra en un nivel teórico que excluye a la práctica o muestra un anhelo por idear pedagogías basadas en el compromiso frente a la práctica que tiene una implementación poco inclusiva. Una brecha persiste en los resultados entre estudiantes históricamente subrepresentados y los altamente representados, con respecto a los logros, la persistencia, el comportamiento transmitido, y los resultados educativos (Aud, Fox y Kewal Ramani, 2010). La proporcionalidad en educación especial (Tefera, Thorius y Artiles, 2013), educación para superdotados (Ford, 1998; Ford y Russo, 2016), y educación disciplinar (Raufu, 2017; Gregory, Skiba, & Mediratta, 2017) persiste, y es más demostrativa de la desconexión entre la teoría y la práctica.

El desarrollo de la competencia cultural es un aspecto clave de la PCR. Nosotros sostenemos que la principal consideración sobre ella es el conocimiento de la competencia cultural que un educador tiene sobre sí mismo o de su propia identidad. Mientras que la consideración del trabajo dentro de los complejos conjuntos de identidades culturales

en el aula de un educador es importante, el compromiso a menudo falla, en parte, porque los profesores no involucran lo suficiente su propia identidad cultural y las percepciones, creencias, y las interacciones que se derivan; a pesar de que las creencias que pueda tener un educador, no son culturalmente neutrales.

Hemos mostrado formas en las que nuestro programa de intercambio de experiencias educativas posiciona a los estudiantes, familias y educadores como los conocedores a través de un proceso de desafío de creencias y su propia percepción de la diferencia. Ese es un trabajo sobre la identidad. Educadores en ejercicio y en formación son capaces de participar en metodologías relevantes y/o métodos que responden sólo cuando se posicionan a sí mismos como “educadores conscientes socioculturalmente que son capaces de identificar problemas críticos” (Ramírez, Jiménez-Silva, Boozer, y Clark, 2016, p. 27). Para nosotros, el diálogo y la participación de 360-grados que se produce en nuestro programa, anclado con un contexto comunitario donde los participantes no son dominantes, facilitan la introspección crítica.

La escucha activa, un componente clave de este desarrollo profesional en Chile, es efectiva tanto dentro como fuera del entorno educativo, según lo establecido por la literatura (Ladson-Billings, 2016; McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves y Schreiner, 2008). La comunicación activa tiene aún más peso en el contexto de los diálogos interculturales en los que nos involucramos durante nuestro programa y en las futuras aulas de nuestros participantes. La escucha y las habilidades de procesamiento obligatorias que se ejecutan simultáneamente a ella se tornan dinámicamente importantes para que quienes están aprendiendo un segundo idioma construyan significado (Kuhl, Stevenson, Corrigan, van den Bosch, Kan, y Richards, 2016; Rost y Candlin, 2014). Teniendo en cuenta que el inglés se utiliza para la comunicación tanto por los educadores estadounidenses como los estudiantes chilenos, en el contexto descrito, es tan importante escuchar más como proporcionar el tiempo necesario de espera y silencio. Lo que sucede a medida que los participantes estadounidenses se comprometen, permite que el discurso sea lo más enriquecido posible, y ambas partes reconozcan que el uso del inglés no está considerado como su primer idio-

ma. La comunicación activa obliga a una pausa de identidad cultural en la que el participante busca comprender antes de ser comprendido.

Cultivar el intercambio lingüístico es particularmente importante dado que nuestro momento actual presenta un escenario que es jingoísta y xenófobo, que crece en gran parte debido al miedo y aún más significativamente, porque los grupos dominantes se niegan a posicionarse como necesitados de entendimientos interculturales. Entornos inadecuados en los que los grupos dominantes pueden posicionarse con valores predeterminados o neutrales hacen que muchos, incluidos los educadores, descontextualicen el compromiso y se separen de los demás. Ante el temor de lo desconocido, sobre todo cuando uno no ha examinado de cerca su propia identidad cultural, “se promueve el deseo de separación” (Hooks, 2000, p. 83), y va en contra de las oportunidades de participar plenamente en el componente de la competencia cultural de la pedagogía culturalmente relevante.

Robin, una de las participantes estadounidenses, se sentía dubitativa e insegura como participante al principio; ella eludía la escritura de su diario y figuraba como no-participativa en el diálogo al comienzo del programa. Al examinar su escritura previa al viaje, e incluso los primeros registros en su diario, Robin entró voluntariamente en el espacio, pero tan llena de miedo que se paralizó su capacidad de apreciar cómo ha llegado a ver el mundo y también la capacidad de involucrar a otros en relación con los valores y perspectivas culturales. Sin embargo, transmitió una perspectiva más desarrollada en su último registro en el diario durante el viaje, sobre la necesidad de comunicación y su propia competencia. Robin escribió:

Entonces, hablar y escuchar se están convirtiendo en mis nuevas formas favoritas de pensamiento. Aprendí mucho más sobre los demás y mi propia comprensión al hablar, escuchar y escribir. Y estoy muy contenta de tener mi diario y blogs para volver a leer en cualquier momento. Pienso que de alguna forma creía en las cosas por muchas razones que no tenían mucho que ver con lo que realmente pienso; nunca he tenido que pensar tanto, sólo hago eco de los demás. En este programa he aprendido que, si

voy a trabajar con los niños, el marco no puede ser si yo creo que son similares o diferentes a mí - tengo que seguir trabajando en el equilibrio entre descubrirme a mí misma y dejar que se presenten y me guíen en cuanto a quiénes son, cómo ven su realidad y cómo las múltiples realidades pueden interactuar juntas.

A través de experiencias significativas con la comunidad escolar en Chile los participantes comienzan a ver la fuerza de los demás mediante la participación de su propia identidad como una aproximación hacia lazos de afecto con los futuros estudiantes que, dadas las realidades demográficas, es probable que sean diferentes de sus profesores en una intersección de las áreas de identidad (Hooks, 2000). La escucha activa es un elemento crítico de una pedagogía que valora la competencia cultural de uno mismo y de los demás (Larson y Muradha, 2002). Hemos sido testigos, en el transcurso del programa, de importantes y sustanciales instancias de introspección de los participantes y los pares de la comunidad, siendo todo esto vital para la preparación culturalmente relevante o sensible de los educadores.

6. Consideraciones finales

Los programas de preparación de profesores discuten a menudo acerca del deseo de desarrollar materiales y recursos para transformar las experiencias pedagógicas de tal forma de que los educadores se tornen culturalmente relevantes. Estamos seguros de que la idea de estudiar en el extranjero no necesariamente logra este objetivo y de que, incluso si se pudiese, estudiar en el extranjero no es el único método para lograr ese objetivo. Por ello, ni el programa que ejecutamos en Chile es una solución rápida para abordar los problemas presentados por la opresión sistémica ni afirmamos que sea así.

El propósito de este escrito ha puesto un fuerte énfasis en visualizar a los estudiantes latinos, sus familias, y miembros de la comunidad como un todo, con un valor agregado a los centros educativos. Mediante una interacción sostenida positiva y significativa durante varias

semanas para los participantes estadounidenses, a través del diálogo y por medio de un compromiso a largo plazo del programa, vemos que los objetivos y las expectativas de la pedagogía culturalmente relevante pueden alcanzarse. Los sistemas de combate de la opresión se logran mediante un foco de trabajo que consiste en comprender las tensiones de lo local de un contexto dentro de los sistemas de existencia en el mundo. (Forsey, Broomhall, y Davis, 2012; Pitts y Brooks, 2016). Posicionar a estudiantes, familias, y profesores que son hablantes del español como conocedores de su propia cultura y sociedad tiene un valor que no es fácil de desechar. Cuando se combina con una comunicación activa y oportunidades significativas para que los educadores de grupos dominantes se posicionen como no dominantes, creemos que programas como el trabajo con estas pasantías en Chile tiene una capacidad transformadora única hacia una pedagogía culturalmente relevante. Nuestra esperanza es que más artículos como éste tengan el espacio para difundirse, ya que el aumento de las narrativas, los casos, y los relatos y el posicionamiento de la diferencia como fortaleza, impregnará paredes entre el miedo y la generosidad, que a menudo influyen en la forma en que muchos en los EEUU. experimentan su panorama de aprendizaje *in-situ*.

Referencias

- _____. (2017). *ACS 2013-2017 dataset profile*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Antonsich, M. (2017). The return of the nation: When neo-nationalism becomes mainstream. *Environment and Planning D: Society and Space*, 1-4. Retrieved from: <http://www.societyandspace.org>.
- Astor, M., Caron, C., & Victor, D. (2017, August 13). A guide to the Charlottesville aftermath. *The New York Times*. Retrieved from: <https://www.nytimes.com>.
- Aud, S., Fox, M. A., & Kewal Ramani, A. (2010). Status and trends in the education of racial and ethnic minorities. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Baker, J. O., Cañarte, D., & Day, L. E. (2018). Race, xenophobia, and punitiveness among the American public. *The Sociological Quarterly*, 59(3), 363-383.
- Baker, J. O., & Bader, C. D. (2021). Xenophobia, Partisanship, and Support for Donald Trump and the Republican Party. *Race and Social Problems*, 1-15.
- Barrow, E. (2017). No global citizenship? Re-envisioning global citizenship education in times of growing nationalism. *The High School Journal*, 100(3), 163-165.
- Ben-Ghiat, R. (2017). Donald Trump's cult of personality. *Huffington Post*.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Fasching-Varner, K. J. (2013). "Uhh, you know," don't you?: white racial bonding in the narrative of white pre-service teachers. *Educational Foundations*, 27(3-4), 21-42.

- Fasching-Varner, K. J., Denny, R. K., Stone, M. P., Stewart, L. M., Albornoz, C. F., Mora, R., ... & Denny, M. A. (2018). Love in a “glocal” world: Living and learning to teach through study abroad. *Multicultural Perspectives*, 20(3), 135-147.
- Fasching-Varner, K. J., & Dodo Seriki, V. (2012). Moving beyond seeing with our eyes wide shut. A response to “There is no culturally responsive teaching spoken here”. *Democracy and Education*, 20(1), 5.
- Fasching-Varner, K. J., Mitchell, R. W., Martin, L. L., & Bennett-Haron, K. P. (2014). Beyond school-to-prison pipeline and toward an educational and penal realism. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 410-429.
- Ford, D. Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *The Journal of Special Education*, 32(1), 4-14.
- Ford, D. Y., & Russo, C. J. (2016). Historical and legal overview of special education overrepresentation: Access and equity denied. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 16(1), 50-57.
- Forsey, M., Broomhall, S., & Davis, J. (2012). Broadening the mind? Australian student reflections on the experience of overseas study. *Journal of Studies in International Education*, 16(2), 128-139.
- Gregory, A., Skiba, R. J., & Mediratta, K. (2017). Eliminating disparities in school discipline: A framework for intervention. *Review of Research in Education*, 41(1), 253-278.
- Gutiérrez, K. D., & Orellana, M. F. (2006). At last: The “problem” of English learners: Constructing genres of difference. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 502-507.
- Haidt, J. (2016). When and why nationalism beats globalism. *Policy: A Journal of Public Policy and Ideas*, 32(3), 46.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. New York, NY: Pluto Press.

- Howard, T. C. (2013). How does it feel to be a problem? Black male students, schools, and learning in enhancing the knowledge base to disrupt deficit frameworks. *Review of Research in Education*, 37(1), 54-86.
- Kuhl, P. K., Stevenson, J., Corrigan, N. M., van den Bosch, J. J., Can, D. D., & Richards, T. (2016). Neuroimaging of the bilingual brain: Structural brain correlates of listening and speaking in a second language. *Brain and Language*, 162, 1-9.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in US schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.
- Ladson-Billings, G. (2013). Stakes is high: Educating New Century Students. *The Journal of Negro Education*, 82(2), 105-110.
- Ladson-Billings, G. (2016). And then there is this thing called the curriculum: Organization, imagination, and mind. *Educational Researcher*, 45(2), 100-104.
- Larson, C. L., & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 134-161.
- López, G. (2017, December 15). The past year of research has made it very clear: Trump won because of racial resentment. *Vox*. Retrieved from: <https://www.vox.com>.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., & Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223-231.
- Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?*. New York, NY: Teachers College Press.
- Noguera, P. A. (2003). The trouble with Black boys: The role and influence of environmental and cultural factors on the academic performance of African American males. *Urban Education*, 38(4), 431-459.
- Peguro, A. A. (2009). Victimized the children of immigrants: Latino and Asian American student victimization. *Youth & Society*, 41(2), 186-208.

- Pitts, M. J., & Brooks, C. F. (2016). Communication and identity management in a globally-connected classroom: An online international and intercultural learning experience. *Journal of international and intercultural Communication*, 9(1), 52-68.
- Radford, J. (2019, June 17). Key findings about U.S. immigrants. Pew Research Center. Retrieved from: <https://www.pewresearch.org>.
- Raghunathan, S. (2018, January 27). Trump's xenophobic vision of America is inciting racist violence: Attacks against Muslim, South Asian, Sikh, Hindu, Arab, and Middle Eastern communities in the US were up a staggering 45 percent in 2017. *The Nation*. Retrieved from: <https://www.thenation.com>.
- Ramírez, P., Jimenez-Silva, M., Boozer, A., & Clark, B. (2016). Going against the grain in an urban Arizona high school: Secondary preservice teachers emerging as culturally responsive educators. *Multicultural Perspectives*, 18(1), 20-28.
- Raufu, A. (2017). School-to-Prison Pipeline: Impact of School Discipline on African American Students. *Journal of Education and Social Science*, 7(1), 47-53.
- Rost, M., & Candlin, C. N. (2014). *Listening in language learning*. Routledge.
- Spencer, H., & Stolberg, S. G. (2017). White nationalists march on University of Virginia. *The New York Times*. Retrieved from: <http://www.nytimes.com>.
- Stromquist, N. P. (2012). The educational experience of Hispanic immigrants in the United States: Integration through marginalization. *Race Ethnicity and Education*, 15(2), 195-221.
- Tefera, A., Thorius, K.K., & Artiles, A.J. (2013). Teacher influences in the racialization of disabilities. *Handbook of Urban Education* Routledge. Retrieved from: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203094280.ch14>.
- Turner, E. O., & Mangual Figueroa, A. (2019). Immigration policy and education in lived reality: A framework for researchers and educators. *Educational Researcher*, 48(8), 549-557.

- Van Hook, J., & Glick, J. E. (2020). Spanning borders, cultures, and generations: A decade of research on immigrant families. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 224-243.
- Veggeberg, K. V. (2021). Building Communities for Historically Marginalized Latinx Students. *Higher Education's Looming Collapse: Using New Ways of Doing Business and Social Justice to Avoid Bankruptcy*, 179.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Williams, E. A., Pillai, R., Deptula, B. J., Lowe, K. B., & McCombs, K. (2018). Did charisma “Trump” narcissism in 2016? Leader narcissism, attributed charisma, value congruence and voter choice. *Personality and Individual Differences*, 130, 11-17.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.