

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.93>

Interculturalidad y lenguaje de contienda en la escuela: Un análisis de caso de las representaciones hegemónicas sobre cultura e interculturalidad contenidas en el discurso docente

Interculturality and language of contention in school: A case analysis
of the hegemonic representations about culture and interculturality
contained in teaching discourse

Mauricio Figueroa-Sepúlveda  0000-0003-3387-5084

Universidad Católica de Temuco
mauricio.figueroa.s@gmail.com

Raquel Rebolledo-Rebolledo  0000-0003-1971-8840

Universidad San Sebastián
raquel.rebolledo@uss.cl

Fechas · Dates

Recibido: 31 de octubre de 2024

Aceptado: 1 de marzo de 2024

Publicado: 30 de marzo de 2025

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Figueroa-Sepúlveda, M., & Rebolledo-Rebolledo, R. (2025). Interculturalidad y lenguaje de contienda en la escuela: Un análisis de caso de las representaciones hegemónicas sobre cultura e interculturalidad contenidas en el discurso docente. *REIDICS*, 16(1), 93-109. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.16.93>

Resumen

El objetivo de este estudio es comprender las variantes representacionales sobre cultura e interculturalidad contenidas en el discurso de docentes de primer ciclo de una escuela pública intercultural de la Araucanía, en Temuco, Chile. A partir del análisis crítico del discurso, se identifican lineamientos de contenido, núcleos temáticos, problemáticas, posicionamientos ético-políticos y atribuciones de sentido en torno al discurso social intercultural, los cuales manifiestan estructuras ideológicas y relaciones de poder presentes en el lenguaje. Estas estructuras pueden agruparse en modelos hegemónicos que configuran un consenso ideológico en sus representaciones. Desde esta base, el estudio reflexiona de manera crítica sobre las visiones de cultura e interculturalidad que prevalecen en el campo educativo, generando relaciones asimétricas y experiencias de injusticia en los espacios escolares. Los hallazgos muestran que los actores conciben una visión dualista predominante, donde la interculturalidad suele circunscribirse a la interacción entre dos grupos, definidos por los interlocutores como culturalmente distintos—indígena y extranjero—, lo que tiende a ocultar tanto los conflictos inherentes como las asimetrías de poder presentes dentro de los propios conglomerados. Además, el estudio subraya la marginación de las prácticas interculturales en el currículo escolar, que se restringe mayormente a eventos conmemorativos, como celebraciones de días nacionales o festividades étnicas, en lugar de integrarse en una estrategia educativa más amplia. La investigación aboga por un enfoque más crítico de la educación intercultural, que reconozca y enfrente las complejidades y contradicciones de las configuraciones culturales en las escuelas.

Palabras clave: Discurso docente; Interculturalidad; Consenso ideológico; Asimetrías de poder; Práctica pedagógica

Abstract

The objective of this study is to understand the representational variations of culture and interculturality in the discourse of first-cycle teachers at an intercultural public school in La Araucanía, Temuco, Chile. Through critical discourse analysis, the study identifies content guidelines, thematic cores, issues, ethical-political positions, and meanings attributed to intercultural social discourse. It examines ideological structures and power relations embedded in language, which can be grouped into hegemonic models that shape an ideological consensus in teachers' representations. Based on this analysis, the study critically reflects on prevailing notions of culture and interculturality in the educational field, highlighting how they generate asymmetrical relationships and experiences of injustice in school settings. The findings reveal that actors predominantly conceive a dualistic vision, where interculturality is often limited to interactions between two groups—defined by interlocutors as culturally distinct, typically indigenous and foreign—thus obscuring both inherent conflicts and the power asymmetries present within these groups. Additionally, the study emphasizes the marginalization of intercultural practices in the school curriculum, which are mostly confined to commemorative events, such as national holidays or ethnic celebrations, rather than being integrated into a broader educational strategy. The research advocates for a more critical approach to intercultural education, one that acknowledges and addresses the complexities and contradictions of cultural configurations in schools.

Introducción

«Cuanto más obvio algo parece, más ideológico es».

Claudia Briones (2007, p. 79)

Interculturalidad y Educación en Chile: Marco y Desafíos de Investigación

En las últimas décadas, la educación intercultural en Chile ha surgido como una propuesta indispensable, aunque profundamente problemática en su implementación. Este fenómeno ha ganado visibilidad en parte debido a la presión ejercida por movimientos sociales y al influjo de normativas internacionales, entre las que destaca el Convenio 169 de la Organización Interamericana del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas, ratificado en 2008. Este convenio establece el derecho de los pueblos indígenas a una educación que respete su identidad cultural y sus derechos colectivos (OIT, 2008). Además, el crecimiento sostenido de la diversidad cultural, en gran medida resultado de los flujos migratorios hacia el país, ha intensificado las tensiones y ha impulsado el debate político sobre el reconocimiento de la diversidad en el sistema educativo (Aguado, Gil-Jaurena & Mata, 2008; Stang-Alva, Riedemann, Stefoni & Corvalán-Rodríguez, 2021). En respuesta, el Estado chileno ha implementado y fortalecido el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), iniciado en 1996 y consolidado con la Ley General de Educación de 2009, como el principal esfuerzo institucional para integrar la interculturalidad en la educación (Ministerio de Educación, 2009). Sin embargo, estudios críticos recientes advierten que este enfoque, aunque aparentemente inclusivo, tiende a reproducir estructuras de poder y relaciones de desigualdad, perpetuando una jerarquía cultural implícita que no siempre es visible en los lineamientos oficiales (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008; Stefoni, Rojas, Riedemann & Stang, 2020).

En cuanto a los logros, se ha avanzado en la producción de materiales educativos que integran elementos culturales de los pueblos indígenas, como los textos escolares y guías pedagógicas (Ministerio de Educación, 2018). Sin embargo, en términos de resultados, aún queda un largo camino por recorrer. Por ejemplo, en la región de La Araucanía¹, las políticas interculturales han comenzado a incorporar la participación de líderes comunitarios mapuche² en la elaboración de los planes educativos, buscando una mayor relevancia cultural y pertinencia en los contenidos impartidos en las aulas, así mismo, en las propuestas didácticas y curri-

1. La región de la Araucanía, ubicada en el sur de Chile, abarca las provincias de Cautín y Malleco y se caracteriza por su alta concentración de población mapuche, uno de los principales grupos indígenas del país. Según el censo de 2017, aproximadamente el 34,4 % de sus habitantes se identifica como parte del pueblo mapuche. Esta región ha sido históricamente escenario de tensiones entre el Estado chileno y el pueblo mapuche, con conflictos que giran en torno a demandas territoriales, reconocimiento de derechos ancestrales y autonomía (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2018).

2. El pueblo mapuche, grupo indígena predominante en el sur de Chile y Argentina, ha habitado históricamente la región de la Araucanía y áreas circundantes. Según el Censo de 2017, representan aproximadamente el 9,9% de la población chilena (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2018). Este pueblo posee una identidad cultural marcada por sus prácticas tradicionales, su lengua (mapudungun) y sus propias formas de organización social y política. En las últimas décadas, las demandas por el reconocimiento de derechos territoriales, autonomía y respeto a sus tradiciones han generado tensiones crecientes con el Estado chileno, desencadenando una serie de conflictos territoriales y reivindicaciones políticas (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2019).

culares (Westermeyer & Quintriqueo, 2023). Sin embargo, persisten desafíos importantes en la implementación de estos cambios, particularmente en lo que respecta a la adaptación del currículum y la formación inicial del profesorado.

Estos dos desafíos confluyen en la asignatura de historia que se ha consolidado como argumentan enfoques críticos, como un espacio donde se transmiten relatos hegemónicos que refuerzan las estructuras de poder predominantes, excluyendo activamente a determinados grupos (Oteiza, 2006; Lepe-Carrión, 2018). Tal como argumenta Michael Apple (2004), el currículum no es neutral; en cambio, está diseñado para perpetuar las perspectivas de los grupos dominantes, mientras que las experiencias y visiones de los pueblos indígenas quedan relegadas o distorsionadas. Este enfoque excluyente responde a una lógica de construcción nacional homogénea que, como plantea Esteban Krotz (1998), es común en América Latina, donde la educación formal ha sido históricamente monocultural y monolingüe. Según Krotz (1998), esta configuración curricular favorece la transmisión de narrativas que ignoran o reducen la complejidad de las identidades indígenas, al tiempo que refuerzan una identidad nacional en la que los pueblos originarios ocupan un lugar subordinado o folclorizado. A este respecto, Quintriqueo y McGinity (2019) destacan que en Chile el currículum de historia sigue promoviendo una representación homogénea de la sociedad, dejando de lado las voces y memorias indígenas. En su estudio sobre la representación de la diversidad cultural en el sistema educativo chileno, estos autores observan cómo el pueblo mapuche es representado desde una visión simplificada y subordinada, lo cual refuerza estereotipos y limita el reconocimiento efectivo de su cultura e historia en las aulas. En suma, estas perspectivas subrayan la necesidad de revisar y reformular la enseñanza de la historia para integrar de manera significativa las narrativas y experiencias de grupos históricamente excluidos, como el pueblo mapuche.

Por otra parte, aunque entre los desafíos se destacan la adaptación del currículum de historia y la necesidad de fortalecer la formación inicial del profesorado en prácticas interculturales, consideramos que, un reto previo y aún más complejo, radica en esclarecer qué entienden los docentes por cultura e interculturalidad. Este desafío es crucial, ya que las actividades que los profesores consideran interculturales implican una comprensión subyacente de "cultura" y, más específicamente, suponen la interacción de una o varias culturas como fundamento para referirse a la interculturalidad.

En este contexto problemático, esta investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las variantes representacionales sobre cultura e interculturalidad en el discurso de los docentes de primer ciclo en una escuela pública e intercultural de La Araucanía, en Temuco, Chile? Esta pregunta es especialmente relevante considerando que, aunque los términos "cultura" e "interculturalidad" suelen interpretarse de manera polisémica, neutral o positiva, su uso discursivo puede generar efectos significativos e incluso provocar desacuerdos (Restrepo, 2019).

Para abordar esta cuestión, adoptamos el análisis crítico del discurso (ACD) como posicionamiento teórico-metodológico, siguiendo los enfoques de Angenot (2010) y Fairclough (2015). En esta perspectiva, el lenguaje no es solo un medio de comunicación neutral, sino una práctica social que desempeña un papel activo en la construcción, reproducción y cuestionamiento de las estructuras de poder y sus relaciones de dominación. Así, el discurso se convierte en un

espacio donde se negocian y naturalizan visiones del mundo que impactan de manera directa en las representaciones sociales sobre cultura e interculturalidad.

Nos proponemos como objetivo comprender las variantes representacionales sobre cultura e interculturalidad contenidas en el discurso de docentes de primer ciclo de una escuela pública intercultural de la Araucanía, en Temuco, Chile. Para ello, identificamos lineamientos de contenido, núcleos temáticos, problemáticas, posicionamientos ético-políticos y atribuciones de sentido en el discurso social que emerge en torno a estos conceptos. Luego, se analizan las estructuras ideológicas y las relaciones de poder que emergen, agrupándolas en modelos hegemónicos que configuran un consenso ideológico en torno a la interculturalidad. Esta propuesta busca evidenciar cómo el discurso no sólo refleja, sino también legitima y consolida determinadas relaciones de poder, funcionando como un mecanismo que puede, simultáneamente, reforzar o cuestionar las dinámicas de inclusión y exclusión cultural dentro del sistema educativo. Este análisis nos permitirá comprender cómo los docentes construyen y transmiten sus interpretaciones de cultura e interculturalidad, y qué valores y significados subyacen en dichas representaciones.

Este tipo de análisis crítico adquiere una relevancia particular al enfocarse en docentes de primer ciclo que imparten historia y ciencias sociales, dado que se encuentran en una etapa temprana del proceso educativo, donde las concepciones sobre cultura e interculturalidad se introducen y negocian activamente. En este espacio, no solo se transmiten contenidos curriculares, sino que se refuerzan y reproducen, de manera consciente o inconsciente, las dinámicas de poder y las relaciones de dominación que sustentan ciertas visiones hegemónicas, por ejemplo, de la historia. La aplicación del análisis crítico del discurso (ACD) en esta muestra de docentes permite revelar las formas en que estos discursos operan, ofreciendo una herramienta eficaz para esclarecer cómo los conceptos de cultura e interculturalidad se configuran como consensos ideológicos en el aula. Al identificar y cuestionar estas representaciones y modelos hegemónicos, este enfoque puede contribuir a una reflexión profunda sobre el rol de los docentes en la construcción/reproducción de un currículo más inclusivo y crítico, que valore las experiencias históricas de todos los grupos, especialmente los que han sido históricamente excluidos.

Cultura e Interculturalidad como terreno de disputa epistemológica

Siguiendo la propuesta de Mora (2021) al examinar el concepto de interculturalidad, resulta esencial cuestionar las bases conceptuales que lo sustentan, particularmente en lo que respecta a la noción de 'cultura'. Esto es relevante, ya que, al abordar la interculturalidad o implementar actividades que se consideran interculturales, partimos de la suposición de la existencia de aquello que llamamos 'cultura' y, específicamente, de que las culturas interactúan entre sí. Esta precisión es clave, pues las representaciones sobre 'cultura' influyen en las prácticas y políticas que formulamos como interculturales, definiendo su enfoque, delimitando su alcance y orientando las intenciones que guían estas intervenciones.

A propósito de aquello, en los siguientes párrafos ofreceremos algunas precisiones teóricas que conviene tener en cuenta, cuando se analizan políticas educativas o acciones elaboradas en nombre de la cultura. En este sentido, el campo de los estudios culturales ofrece un marco

teórico valioso para problematizar el concepto de cultura en las políticas educativas. Como señala Hall (1997), la cultura no debe entenderse como un conjunto estático de valores o tradiciones, sino como un campo de significados y prácticas en constante transformación. Este enfoque permite reconocer que las prácticas culturales no son neutras ni homogéneas; más bien, reflejan relaciones de poder y estructuras de dominación. Bhabha (1994), complementa esta idea al señalar que la cultura emerge en el “tercer espacio”, un ámbito de negociación e hibridación donde las identidades se redefinen en interacción con el otro. Así, al analizar las políticas y acciones educativas interculturales, es fundamental considerar la dimensión dinámica y situada de la cultura, ya que cualquier definición rígida limita la capacidad de promover un diálogo genuino y puede, en cambio, consolidar estereotipos, negaciones y esencialismos.

Es habitual que cultura sea conceptualizada como un conjunto fijo de valores, costumbres y/o tradiciones compartidos y transmitidos de generación en generación sin alteraciones significativas. No obstante, esta visión, al concebir la cultura como una entidad inmutable y homogénea, supone que todos los miembros de un grupo comparten las mismas creencias, prácticas y formas de ver el mundo. Como advierten Geertz (1973) y Hall (1992), esta noción esencialista de la cultura ignora los procesos de transformación y negociación que ocurren en su interior, así como la diversidad y las contradicciones presentes entre sus miembros. Tal perspectiva, además de simplificar la complejidad, genera miopías analíticas, al pasar por alto las dinámicas de poder y las influencias externas que afectan las relaciones sociales. Un enfoque esencialista, tiende a reducir a los individuos a su pertenencia cultural, reforzando estereotipos y limitando la comprensión de las múltiples identidades e interacciones que configuran la experiencia cultural en cada contexto.

En lugar de ello, la cultura debe ser entendida como un proceso dinámico, en constante transformación, resultado de las luchas hegemónicas entre distintos grupos sociales. Esta visión de la cultura como un terreno de disputa epistemológica y política subraya la relevancia de comprender cómo se construyen y mantienen las identidades y diferencias en el contexto escolar. Dentro de este marco analítico, una perspectiva post-cultural que desafíe la idealización y simplificación de los conceptos de cultura e interculturalidad en los discursos educativos, debe centrarse en comprender cómo los programas, proyectos o iniciativas están articulados en nombre de la cultura —ya sea a través de políticas públicas o intervenciones educativas— actúan como mecanismos de gestión y administración de la diferencia (Hall, 1992; Restrepo, 2019). No obstante, las iniciativas interculturales suelen presentarse de manera despolitizada, sin reconocer las estructuras de poder y dominación que perpetúan las desigualdades. En lugar de fomentar un diálogo genuino, dichos abordajes se limitan a un discurso superficial de respeto mutuo y tolerancia. Siguiendo esta idea, Dietz (2017) argumenta que la interculturalidad en las políticas educativas suele ser idealizada como una herramienta de inclusión, pero en la práctica se utiliza de manera instrumental, sin cuestionar las asimetrías y la colonialidad del poder que subyacen a las relaciones interétnicas.

Un abordaje crítico considera la interculturalidad no como una categoría estática o normativamente positiva, sino como un proceso complejo y conflictivo, inscrito en relaciones de poder y asimetrías (Walsh, 2007; Tubino, 2005). Según Mora (2021) estas relaciones se desarrollan en una dinámica espiral de desacuerdos, avances y retrocesos, lo que ofrece una visión más

realista y matizada de las relaciones interculturales como procesos de constante negociación y redefinición. En esta misma línea, Néstor García Canclini (2004) propone que la interculturalidad debe ser analizada como un proceso multidimensional que no solo abarca el intercambio cultural, sino también la lucha por el reconocimiento y la redistribución de recursos y el poder. Esto implica que cualquier análisis sobre la interculturalidad o prácticas interculturales, como sostuvimos, debe considerar las dinámicas de poder que configuran estas interacciones, ya que las diferencias culturales suelen instrumentalizarse para mantener o desafiar jerarquías sociales.

El sistema educativo puede ser entendido taxativamente como una forma de violencia simbólica en la medida en que está destinado a imponer y reproducir, por medio de poderes y roles arbitrarios, como la autoridad docente, una forma o configuración determinada de cultura que definen los grupos dominantes a través del Estado. Allí, los significados y prácticas asociados a la interculturalidad no son neutrales; están atravesados por relaciones de poder que favorecen ciertos grupos y saberes por sobre otros.

En esta perspectiva, y siguiendo la idea de hegemonía de Gramsci (1971), las representaciones docentes sobre cultura e interculturalidad forman parte de un entramado ideológico en el que se disputa el control cultural y social. El lenguaje se convierte en un “espacio de contienda”, una arena de disputa simbólica donde se negocian significados y se cuestionan estructuras de poder (Roseberry, 1994)

Para Appadurai (2007) la movilización de estos discursos identitarios, como la cultura nacional, establece una distinción del “nosotros” (chilenos) como colectivo que necesita como requisito la construcción de estereotipos y contrastes que permiten establecer límites y de marcar la diferencia. Esta identificación por contraste a menudo produce que el grupo mayoritario al movilizarse y concebirse a sí mismo como una mayoría amenazada, se vuelva predatoria. Este carácter predatorio de la identidad construida (identidad nacional) moviliza discursos orientados a la extinción de otras categorías sociales próximas, definidas como una amenaza para la existencia del colectivo.

El docente se sitúa en el intersticio como un agente activo en la construcción, reproducción o cuestionamiento de las narrativas identitarias elaboradas en nombre de la cultura y la interculturalidad. Estos no solo reproducen las normas y valores dominantes, sino que también tienen la capacidad de fomentar una conciencia crítica en sus estudiantes, promoviendo una reflexión que desafíe las estructuras de poder existentes y los mecanismos de gestión de la diferencia que median el campo educativo.

Métodos

Este estudio, basado en un diseño cualitativo y orientado mediante un enfoque de estudio de caso, busca comprender las variantes representacionales sobre cultura e interculturalidad en el discurso de los docentes de primer ciclo en una escuela pública e intercultural de La Araucanía, Temuco, Chile. Este enfoque permite un examen profundo y contextualizado de las prácticas discursivas, las cuales generan efectos de sentido y articulan significados ideacionales, interpersonales y textuales. Según Fairclough (2003), estos significados construyen no

solo una visión particular del mundo, sino que también regulan las relaciones entre los interlocutores y organizan la coherencia del discurso, haciendo del texto un agente activo en la configuración de representaciones sociales y en la construcción de percepciones de la realidad.

La selección de los participantes incluyó a nueve docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que enseñan a estudiantes de primero a quinto básico, con el fin de acceder a sus visiones y prácticas en una asignatura clave para la construcción de la identidad histórica y cultural del país. Su rol en la transmisión de valores ciudadanos y conocimientos sobre diversidad cultural convierte a estos educadores en actores fundamentales en la promoción de la interculturalidad en contextos escolares.

Tabla 1
Identificación de participantes

Sexo	Edad	Título	Grado	Código de identificación
Mujer	36 años	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTMP
Mujer	52 años	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTMJ
Mujer	37 años	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTJV
Hombre	44 años	Profesor de educación Básica	Licenciada en educación	ENTTH
Mujer	48 años	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTRS
Hombre	41 años	Profesor de educación Básica	Licenciada en educación	ENTPE
Mujer	52	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTYV
Mujer	44	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTCC
Mujer	31	Profesora de educación Básica	Licenciada en educación	ENTMP

Fuente: Elaboración propia

Como instrumentos de recolección de información se implementaron entrevistas semi-estructuradas en base a guiones predefinidos, pero a la vez flexibles para permitir una fluidez en la relación entre investigadores y sujetos participantes. Fueron diseñadas para explorar las concepciones de los docentes tanto sobre la interculturalidad, como sobre las prácticas pedagógicas que consideran asociadas a ella. Se aplicaron entre abril y noviembre de 2023, considerando un diseño transeccional que permitió captar una visión integral en un momento específico del estudio. En cumplimiento de los protocolos éticos, se solicitó el consentimiento informado de los participantes, garantizando su comprensión respecto a los objetivos del estudio, la confidencialidad de sus respuestas y el manejo adecuado de la información proporcionada.

El tratamiento de los datos siguió un proceso sistemático basado en la codificación y análisis iterativo de las transcripciones de las entrevistas. La codificación abierta (Strauss & Corbin, 1990) permitió identificar patrones de contenido, atributos de significado, núcleos temáticos,

así como problemáticas y posicionamientos ético-políticos en torno al discurso social intercultural. El uso de software especializado, como ATLAS.ti, facilitó la gestión y organización de los datos, posibilitando un análisis comparativo del corpus (Rogers, 2004).

El análisis de los elementos identificados fue realizado mediante el Análisis Crítico del Discurso (ACD), un enfoque que considera el lenguaje como una práctica social capaz de reproducir y cuestionar estructuras de poder y relaciones de dominación (Fairclough, 1995; Van Dijk, 2009; Wodak, 2013). En el ámbito de la educación, el ACD ha permitido revelar cómo los discursos presentes en las prácticas pedagógicas configuran y reproducen ideologías que afectan las interacciones y relaciones en el aula, como muestran los estudios de Rogers (2004) y Oteiza (2006). A través de este enfoque, es posible identificar mecanismos discursivos que perpetúan o desafían dinámicas de inclusión y exclusión, visibilizando las tensiones entre diversidad cultural y equidad educativa. El ACD examina cómo los discursos no solo representan, sino que también producen y legitiman jerarquías y desigualdades sociales, afectando directamente la experiencia estudiantil y contribuyendo a la reproducción de inequidades en el sistema educativo.

Este trabajo, al situar el discurso como una “práctica social compleja que incluye usos lingüísticos y prácticas sociales en un contexto histórico específico, considerando el poder, la ideología, la hegemonía, la historia y los contextos institucionales” (Wodak, 2001, p. 7), enfatiza la importancia de analizar las entrevistas como eslabones dentro de cadenas discursivas y no como enunciados aislados. Desde esta perspectiva, los discursos docentes se conciben como construcciones dialógicas, interconectadas y moldeadas por concepciones históricas y teóricas específicas, las cuales influyen en sus decisiones y prácticas pedagógicas (Angenot, 2010). En esta línea, Fairclough (1992) destaca que el discurso establece una relación dialéctica con la sociedad, pues no solo refleja sus estructuras sociales, sino que también interviene activamente en su construcción y transformación. Al interpretarlo como una práctica ideológica y, en última instancia, política, el discurso impacta en el cambio social, reproduciendo o cuestionando las relaciones de poder. Además, Fairclough resalta que considerar el contexto es esencial para entender cómo los discursos articulan y legitiman ciertas representaciones del mundo, influyendo en la configuración de la realidad social.

Finalmente, de manera general los resultados integran tres niveles de indagación según la propuesta de Fairclough (1995). Un primer nivel descriptivo, aborda el análisis lingüístico para identificar los sentidos que el discurso moviliza, examinando cómo, a través de su organización lingüística, se construyen identidades, acciones y representaciones vinculadas a la cultura y a la interculturalidad en el contexto educativo. En segundo lugar, la dimensión de interpretación se centra en el género discursivo de la entrevista, explorando cómo los docentes recurren a este formato para articular sus visiones y prácticas pedagógicas, reflejando estilos y discursos específicos de su contexto educativo. Por último, la dimensión de explicación ofrece un análisis social, situando el discurso en su contexto institucional y considerando cómo este reproduce o desafía relaciones de poder en el contexto de una escuela pública e intercultural en La Araucanía.

Discusión

Interculturalidad como interacción dualista que invisibiliza las conflictividades

Uno de los hallazgos significativos del estudio es la representación dominante de la interculturalidad como una interacción entre lo que se concibe como “la cultura nacional” y otros grupos diferenciados, definidos como “lo indígena” y “extranjero”. Esta visión dualista, observada en las respuestas de varios docentes entrevistados, simplifica la interculturalidad al interpretarla como un proceso de convivencia entre culturas distintas, pero cada una cerrada y homogénea. Tal representación tiende a invisibilizar las conflictividades inherentes a las relaciones interculturales y a perpetuar las asimetrías entre los grupos. Un ejemplo de aquello es la siguiente expresión de un docente:

Para mí, la interculturalidad tiene que ver con cómo se relacionan los pueblos, los chilenos, por ejemplo, con extranjeros y nuestros pueblos originarios (ENTTH).

Este hallazgo muestra cómo una perspectiva dualista de la interculturalidad reduce las relaciones interculturales a una interacción entre grupos culturales cerrados, “chilenos”, “indígenas” y “extranjero”. En la cita, el docente enfatiza esta visión de coexistencia entre grupos definidos como distintos, excluyendo las diferencias internas de cada colectivo y las diferencias identitarias que subyacen a estas formas de nominalización. En esta misma dirección, otra docente afirma:

La interculturalidad es el espacio en que conviven distintas culturas... tenemos espacios interculturales en la escuela donde hay, no sé, alumnos extranjeros, etnia mapuche o pertenecientes a un pueblo originario (ENTMP).

Similar a la respuesta anterior, aquí la cultura se presenta como un conjunto homogéneo y la interculturalidad se reduce a la interacción entre dos grupos definidos, reforzando una visión simplificada de las interacciones escolares. Esta tendencia a conceptualizar la interculturalidad de forma binaria $A + B - A + C$ o $B + C$ invisibiliza los conflictos y tensiones que ocurren tanto “entre” como “dentro” de los grupos. Por ejemplo, la expresión “nuestros pueblos originarios” encierra una jerarquía implícita, situando a los pueblos indígenas en una posición subordinada dentro de la estructura (concebida como) cultural dominante, y reduciendo la diversidad de sus prácticas a una única categoría que no contempla diferencias internas en prácticas, identidades y experiencias. Este fenómeno refuerza la idea de que las culturas no son dinámicas ni multifacéticas, sino entidades fijas que interactúan entre sí de manera estática. Así mismo, en la etiqueta “alumnos extranjeros” no se advierten las diferencias propias de los integrantes de cada colectivo.

Desde la perspectiva de Reygadas (2019), esta visión se enmarca en un “dualismo crítico,” donde las culturas se conciben en términos de esferas fijas y antagónicas. Mora (2021) señala dos limitaciones fundamentales en este enfoque: en primer lugar, ningún grupo cultural es homogéneo; cada uno está atravesado por procesos internos de exclusión, violencia y desigualdad. Segundo, la operación de definir culturas en términos de polos antagónicos dificulta

la posibilidad de alcanzar consensos, ya que refuerza las diferencias culturales en lugar de promover un diálogo que reconozca la diversidad interna de cada grupo.

La representación dualista de la interculturalidad observada limita las posibilidades educativas para un enfoque intercultural que valore la diversidad interna y las experiencias únicas de cada estudiante. Al reducir la interculturalidad a un proceso binario y estático, se restringe el espacio para un diálogo genuino que permita reconocer las múltiples identidades y perspectivas presentes en el aula.

Una segunda representación se refiere a la tendencia de algunos docentes a individualizar la interculturalidad, presentándolo como una relación entre sujetos únicos que interactúan con una cultura diferente y homogénea. En tal caso, la representación del otro colectivo sigue siendo como un todo estático. Veamos un ejemplo al respecto:

Para mí la interculturalidad es precisamente la relación que existe entre las condiciones o la situación idiosincrática de un individuo... en clara vinculación o relación con otra cultura, por ejemplo... chileno y extranjeros (ENTMJ).

Este discurso enfatiza la experiencia individual de la interculturalidad, sin embargo, la limita a la interacción con un grupo homogéneo previamente imaginado. Al referenciar “la situación idiosincrática de un individuo”, pareciera ser que se atiende a la diferencia que puede existir entre los integrantes que constituyen el primer colectivo (por ejemplo, chilenos), sin embargo, no se mencionan o se omiten las desigualdades de poder que marcan las relaciones de contacto, lo que reduce la interculturalidad a un fenómeno aislado y desprovisto de la complejidad social que la caracteriza. A su vez, la nominalización “extranjeros”, devela una representación nominal referida a una “cultura” homogénea en sí misma, que no representa la diversidad de agentes que la constituye, ni sus conflictos.

En una dirección similar, otro docente plantea:

La interacción de un estudiante chileno, con otros estudiantes extranjeros en la escuela (ENTRS).

Desde una perspectiva crítica, el enfoque individualizado de la interculturalidad resulta problemático al omitir los elementos estructurales que median en la interacción social y pueden generar experiencias de injusticia entre los estudiantes. Cuando los docentes no cuestionan cómo las desigualdades estructurales condicionan estas interacciones, tienden a naturalizar las relaciones de poder subyacentes (Fairclough, 1995). Este enfoque se evidencia en la elección léxica utilizada en términos como “idiosincrasia” o “relación” limitan la concepción de la interculturalidad a un plano estático y descontextualizado. Tal visión, como sugiere Canclini (2004), no reconoce la naturaleza multidimensional de la interculturalidad ni las luchas constantes por el reconocimiento, la redistribución de recursos y el poder. Así, la adopción de una perspectiva individualista puede consolidar la centralidad de la cultura dominante, pues evita una reflexión crítica sobre las asimetrías de poder presentes en las relaciones entre los agentes.

Prácticas interculturales: inclusión simbólica y su desconexión del currículo

Otro hallazgo central del estudio es la forma en que los docentes perciben las prácticas interculturales en la escuela. Las entrevistas revelan que las prácticas interculturales en la institución se limitan principalmente a eventos conmemorativos o actividades puntuales, como la celebración del año nuevo mapuche o festividades relacionadas con la “diversidad cultural”. Esta desconexión entre las prácticas interculturales y el currículo educativo regular contribuye a su marginación y refuerza una identidad nacional predatoria en desmedro de otros colectivos. Un docente describe esta situación:

Aquí la interculturalidad yo la veo presente solamente cuando llega la época del año nuevo mapuche u otro acontecimiento que claramente se perciba (ENTCC).

Estas afirmaciones reflejan una práctica simbólica de la interculturalidad, donde lo indígena se reconoce solo en momentos específicos, pero no se integran de manera transversal en el currículo ni en las prácticas pedagógicas diarias. La representación de la interculturalidad como un conjunto de eventos aislados. En esta misma línea argumental, otro docente plantea:

El tema ahora de trabajar el año mapuche. Que es algo que está como instaurado en la escuela. Pero es cómo la ocasión, pero no hay nada más durante el año (ENTYV).

Esta representación evidencia cómo las actividades promovidas bajo el nombre de interculturalidad en la escuela, se limitan a una función conmemorativa y folklorizada, donde lo indígena, especialmente lo mapuche, queda relegado a un rol subordinado en relación con la cultura o identidad nacional dominante y predatoria. Veamos un último ejemplo:

Nosotros somos un colegio intercultural, celebramos una vez al año... el año nuevo mapuche (ENTPE).

En lugar de promover el reconocimiento, estas prácticas tienden a reforzar estereotipos y a construir una narrativa superficial de la diversidad, donde la cultura mapuche es tratada como un elemento exótico que “adorna” el currículo. En este contexto, la interculturalidad se convierte en un recurso decorativo que no altera las dinámicas de poder ni cuestiona la estructura de relaciones asimétricas en la escuela. Al instrumentalizar lo mapuche en actividades interculturales, se pierde la oportunidad de fomentar una revalorización de la cultura, reduciendo su presencia a un mero gesto simbólico que no impacta en la distribución/redistribución, ni en el reconocimiento efectivo de la diversidad en el entorno educativo. Esta gestión de la interculturalidad, en lugar de contribuir a un espacio de aprendizaje transformador, perpetúa las desigualdades al mantener a lo indígena en una posición de dependencia y subordinación respecto de la cultura dominante.

Reproducción de la hegemonía cultural a través del currículo

El currículo escolar actúa como un vehículo a través del cual se reproduce la hegemonía cultural y se refuerzan narrativas que consolidan una identidad nacional homogénea y, en muchos casos, excluyente. La crítica de los docentes entrevistados resalta cómo el diseño curricular privilegia perspectivas eurocéntricas y nacionalistas, desplazando o silenciando otras visio-

nes culturales, en especial las indígenas. Esto se manifiesta particularmente en la enseñanza de la historia, un área donde la selección de contenidos y enfoques suele responder a proyectos de identidad nacional que minimizan las contribuciones y realidades de los pueblos originarios. Un docente plantea sobre esta situación:

En nuestros programas no están en ninguna parte, por ejemplo, en historia nosotros tenemos que pasar cultura nacional, sipo, por lo menos, en mis bases nacional, tengo solo cultura nacional, todo nacional o europeo, ¿me entiendes? (ENTYV)

Como evidencia el comentario, las bases curriculares tienden a enfocarse casi exclusivamente en la cultura nacional o europea, limitando el reconocimiento de la diversidad cultural del país. Esta tendencia no solo invisibiliza otras identidades y narrativas históricas, sino que también restringe la posibilidad de construir una sociedad más inclusiva que reconoce la presencia del conflicto y la diversidad de los agentes. Al centrar la identidad nacional en referentes culturales específicos, se reduce la historia a una herramienta de control simbólico que reproduce y legitima la identidad nacional predatoria como un todo homogéneo.

A este respecto, otra docente argumenta que la enseñanza de la cultura indígena está fragmentada y limitada a una asignatura específica:

Hay una asignatura que trabaja exclusivamente lo que es la parte indígena, pero está parcelado, está circunscrito solamente a eso, no hay un proceso de transversalización a otras asignaturas, es como para rellenar (ENTCC).

Estas declaraciones evidencian cómo el currículo escolar se configura como un dispositivo para la reproducción de la hegemonía, al limitar el reconocimiento de otras culturas a espacios marginales y fragmentados dentro del sistema educativo. La segmentación de los contenidos que se definen como interculturales, refuerza la centralidad de la cultura dominante y dificulta la posibilidad de integrar otras formas de reconocimiento más profundos en el proceso de formación escolar.

Siguiendo la perspectiva de Gramsci (1971), el currículo escolar actúa como un espacio de lucha ideológica donde las narrativas dominantes buscan perpetuar su legitimidad, mientras que las narrativas subalternas permanecen marginadas o parceladas. En este contexto, la enseñanza de la historia y de la cultura nacional juega un papel crucial en la configuración de una identidad nacional que excluye las perspectivas de los grupos minoritarios, perpetuando así las jerarquías de poder que caracterizan las relaciones interculturales en la escuela.

Reflexiones finales y horizontes de posibilidad en torno al discurso intercultural en espacios escolares

El objetivo de este estudio de caso es comprender las variantes representacionales sobre interculturalidad contenidas en el discurso de docentes de primer ciclo de una escuela pública intercultural de la Araucanía, en Temuco, Chile. A través del análisis, se ha evidenciado que las concepciones de cultura e interculturalidad adoptadas por los docentes, lejos de promover una comprensión compleja y dialógica de las relaciones culturales, tienden a reproducir modelos simplificados y asimétricos. Estos modelos no solo invisibilizan los conflictos inherentes a las interacciones, sino que además perpetúan las jerarquías sociales preexistentes.

El análisis de las entrevistas demuestra que las representaciones sobre la interculturalidad en el discurso docente están influenciadas por estructuras ideológicas que operan más allá de la conciencia individual y se relacionan con las formas identitarias promovidas por el Estado de Chile. Estas representaciones legitiman las relaciones de poder dominantes, reforzando dinámicas de exclusión y desigualdad. En este sentido, surge la necesidad de una intervención crítica que cuestione profundamente estas narrativas y que, al mismo tiempo, fomente prácticas pedagógicas que visibilicen los conflictos. Estas fricciones no solo son espacios de tensión, sino también oportunidades para generar una comprensión más profunda y compleja de las interacciones entre los miembros que componen las comunidades educativas.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la predominancia de una visión dualista de la interculturalidad, entendida como una interacción entre dos grupos homogéneos y claramente diferenciados: chileno, indígena y extranjero. Esta representación refuerza la idea de culturas fijas y estáticas, lo que impide reconocer la diversidad interna de los grupos y las tensiones dinámicas que surgen “dentro” y “entre” ellos. Al concebir la interculturalidad en términos binarios, se limitan las oportunidades para un diálogo intercultural que integre las porosidades de las relaciones sociales y sus conflictos.

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas, el estudio revela que estas se manifiestan principalmente a través de eventos conmemorativos y celebraciones puntuales, lo que genera una desconexión entre el discurso de inclusión intercultural y las prácticas educativas cotidianas. En este contexto, la interculturalidad se convierte en un “adorno curricular”, relegado a espacios periféricos dentro del currículo, sin un impacto transformador en la estructura educativa. Esta marginalización refuerza la hegemonía de las narrativas culturales dominantes, limitando la posibilidad de integrar de manera significativa otras formas de conocimiento y experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, la reflexión docente sobre el currículo escolar, especialmente en el área de Historia, constata que este sigue reproduciendo una narrativa nacionalista predatoria y eurocéntrica. La fragmentación y segmentación de los contenidos definidos como “interculturales” refuerzan una identidad nacional homogénea que invisibiliza las contribuciones y experiencias de los grupos minoritarios. Esta parcelación de los contenidos de historia limita la capacidad de los estudiantes para comprender la diversidad cultural como un elemento integral y constitutivo de la historia nacional.

En conclusión, este estudio resalta la necesidad de una revisión crítica y profunda del enfoque intercultural en el ámbito educativo, con el fin de superar las representaciones dualistas y simplificadas de las culturas, y promover un diálogo más inclusivo y transformador. La interculturalidad, entendida como un proceso dinámico y en constante disputa, debe estar en el centro de una pedagogía crítica que reconozca y confronte las asimetrías de poder que configuran las relaciones interculturales en las escuelas.

Es imperativo avanzar hacia un enfoque integral que abarque tanto las prácticas pedagógicas como el currículo escolar, para así promover una educación intercultural más equitativa y justa, capaz de desafiar las narrativas hegemónicas y fomentar una convivencia escolar inclusiva

y respetuosa de la diversidad, que sitúe el reconocimiento de las culturas y la experiencia de los propios actores.

Integrar la problemática intercultural relacionada con el pueblo mapuche, es esencial para promover una enseñanza de la historia que reconozca y valore su epistemología, cosmovisión y aportes específicos. Esto requiere una reformulación de los planes curriculares que incorpore saberes ancestrales, fomente metodologías participativas y dialógicas, promueva el uso del mapuzugun en el aula, y desarrolle materiales educativos contextualizados que eviten estereotipos y representaciones simplistas y/o folclorizadas. Al adoptar estas estrategias, la educación se convierte en una herramienta para la emancipación y la construcción de una sociedad más equitativa, donde se sitúe el reconcomiendo de la diversidad y sus tensiones.

Desde la perspectiva pedagógica, es crucial que los docentes reciban formación continua que les permita reconocer y cuestionar sus propias concepciones sobre la interculturalidad. Esta formación debe estar acompañada de herramientas teóricas y metodológicas que faciliten prácticas reflexivas y transformadoras, orientadas a identificar y visibilizar situaciones de injusticia y exclusión en los espacios escolares con sus propios agentes y contextos.

Finalmente, la creación de espacios de reflexión colectiva dentro de las escuelas es esencial para propiciar un compromiso ético-político con la superación de las condiciones de desigualdad. Estos espacios deben ofrecer a los docentes la oportunidad de revisar críticamente sus prácticas, compartir experiencias y desarrollar recursos didácticos que favorezcan el reconocimiento de las diferencias culturales. Solo mediante este enfoque crítico y transformador será posible avanzar hacia una educación intercultural que contribuya a la justicia social y a una convivencia más inclusiva en los espacios escolares.

Referencias

- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social: Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías*. Duke University Press.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2019). *Las demandas mapuche en lenguaje de derechos*. https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26969/1/BCN2019Las_demandas_mapuche_en_lenguaje_de_derechos.pdf
- Canclini, N. G. (2004). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Un marco teórico en debate. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 22(1), 1-23. <https://doi.org/10.15366/reim>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd ed.). Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. International Publishers.

- Hall, S. (1992). Cultural studies and its theoretical legacies. En L. Grossberg, C. Nelson, & P. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 277-294). Routledge.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Resultados definitivos Censo 2017: Síntesis de resultados*. INE.
- Krotz, E. (1998). El indigenismo en México. En D. Sobrevilla, *Filosofía de la Cultura*. (pp. 163-178). Trotta
- Lepe-Carrion, P. (2018). El discurso intercultural como campo de disputa: 'terrorismo mapuche' y dispositivo pedagógico de etnicidad. *Revista Historia y Justicia*, 11, 315-347. <https://doi.org/10.4000/rhj.3241>
- Ministerio de Educación (2009). *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación (2018). *Materiales educativos interculturales para el aula: Textos escolares y guías pedagógicas*. Santiago, Chile.
- Mora, H. (2021). ¡Interculturalidad! Pero ¿sobre qué concepción de cultura? En M. Samaniego (Ed.), *Estudios interculturales desde el sur. Procesos, debates y propuestas* (pp. 20-45). Ariadna Ediciones.
- OIT (2008). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en Países Independientes, 1989 (Convenio núm. 169)*. Organización Internacional del Trabajo. <https://www.minjusticia.gob.cl/media/2019/12/CONVENIO-169.pdf>
- Oteiza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia: Un análisis crítico*. Editorial Cuarto Propio.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 91-110.
- Quintriqueo, S., & McGinity, S. (2019). La representación de la diversidad cultural en el currículo chileno: Un análisis del pueblo mapuche en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 22(49), 121-139. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Restrepo, E. (2019) *Interculturalidad, desigualdad y racismo: Desafíos y perspectivas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Reygadas, P. (2019). El dualismo crítico en la interculturalidad [N10] . *Revista Mexicana de Sociología*, 81(2), 321-343. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2019.2>
- Rogers, R. (Ed.). (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Roseberry, W. (1994). Hegemony and the language of contention. In G. M. Joseph & D. Nugent (Eds.), *Everyday forms of state formation: Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico* (pp. 355-366). Duke University Press.
- Stang-Alva, M. F., Riedemann, A. M., Stefoni, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stefoni, C., Rojas, M. T., Riedemann, A., & Stang, M. F. (2020). Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo. En M. T. Corvera, & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 168-190). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Tubino, F. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder. En F. Tubino (Ed.), *Interculturalidad y educación: Perspectivas críticas* (pp. 67-85). Editorial Abya-Yala.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge University Press.

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial. En *Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya Yala.
- Westermeyer, M. A., & Quintriqueo, S. (2023). La investigación educativa en contextos interculturales en La Araucanía, Chile: tendencias, avances y proyecciones. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 303–320. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1457>
- Wodak, R. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. Sage Publications.
- Wodak, R. (2013). *Critical discourse analysis*. Sage.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.