



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN
SOCIAL

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

DISCURSOS Y PRÁCTICAS RACISTAS MANIFESTADAS POR LES
PROFESORES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE
ESTUDIANTES MIGRANTES DE LA ESCUELA ALEMANIA DE PAINE

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE
ASISTENTE SOCIAL Y LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL

AUTORES:

DUMAS BARRERA, JAVIERA

GONZÁLEZ OSSES, CAMILA

RÍOS ARAYA, CATALINA

PROFESOR GUÍA:

FUENTES FUENTES, NANCY

SANTIAGO - CHILE

2023

DERECHOS DE AUTOR

Autorización para la Reproducción del Trabajo de Titulación

1. Identificación del trabajo de titulación

Nombre del alumno: Javiera Ignacia Dumas Barrera

Email: jdumas@utem.cl

Título de la tesis: Discursos y prácticas racistas manifestadas por los profesores que dificultan la inclusión escolar de estudiantes migrantes de la Escuela Alemania de Paine

Escuela: Escuela de Trabajo Social

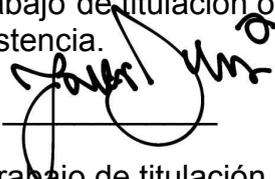
Carrera o programa: Trabajo Social

Título al que opta: Título de Asistente Social y Licenciada en Trabajo Social

2. Autorización de Reproducción (seleccione una opción)

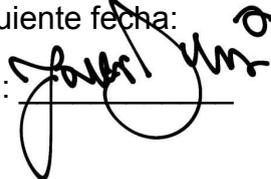
- a) Este trabajo de titulación no puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso escrito del(os) autor(es), exceptuando la cita bibliográfica, resumen y metadatos que acreditan al trabajo y a su(s) autor(es). Es decir, que la Universidad no puede publicar y/o reproducir el trabajo de titulación o parte de su contenido, pero sí dar a conocer su existencia.

Fecha: 27/03/2023

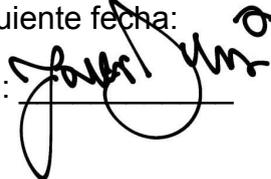
Firma: 

- b) Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de titulación, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor. Es decir, que la Universidad está autorizada para dar a conocer, reproducir y/o publicar el trabajo de titulación sin perjuicio del derecho de autor. En consideración a lo anterior, se autoriza su reproducción de forma (marque con una X):

Inmediata: X

A partir de la siguiente fecha: 

Fecha: 27/03/2013

Firma: 

Esta autorización se otorga bajo el marco de la ley N°17.336 sobre Propiedad Intelectual, con carácter gratuito y no exclusivo para la Institución.

DERECHOS DE AUTOR

Autorización para la Reproducción del Trabajo de Titulación

1. Identificación del trabajo de titulación

Nombre del alumno: Camila Gonzalez Osses

Email: cgonzalezo@utem.cl

Título de la tesis: Discursos y prácticas racistas manifestadas por los profesores que dificultan la inclusión escolar de estudiantes migrantes de la Escuela Alemania de Paine

Escuela: Escuela de Trabajo Social

Carrera o programa: Trabajo Social

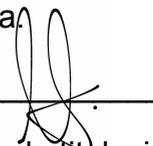
Título al que opta: Título de Asistente Social y Licenciada en Trabajo Social

2. Autorización de Reproducción (seleccione una opción)

a) Este trabajo de titulación no puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso escrito del(os) autor(es), exceptuando la cita bibliográfica, resumen y metadatos que acreditan al trabajo y a su(s) autor(es). Es decir, que la Universidad no puede publicar y/o reproducir el trabajo de titulación o parte de su contenido, pero sí dar a conocer su existencia.

Fecha: 27/03/2023

Firma: _____



b) Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de titulación, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor. Es decir, que la Universidad está autorizada para dar a conocer, reproducir y/o publicar el trabajo de titulación sin perjuicio del derecho de autor.

En consideración a lo anterior, se autoriza su reproducción de forma (marque con una X):

Inmediata: A partir de la siguiente fecha:

Fecha: 27/03/2023

Firma: 

Esta autorización se otorga bajo el marco de la ley N°17.336 sobre Propiedad Intelectual, con carácter gratuito y no exclusivo para la Institución

DERECHOS DE AUTOR

Autorización para la Reproducción del Trabajo de Titulación

1. Identificación del trabajo de titulación

Nombre del alumno: Catalina Andrea Ríos Araya

Email: catalinaandreariosaraya@gmail.com

Título de la tesis: Discursos y prácticas racistas manifestadas por los profesores que dificultan la inclusión escolar de estudiantes migrantes de la Escuela Alemania de Paine

Escuela: Escuela de Trabajo Social

Carrera o programa: Trabajo Social

Título al que opta: Título de Asistente Social y Licenciada en Trabajo Social

2. Autorización de Reproducción (seleccione una opción)

- a) Este trabajo de titulación no puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso escrito del(os) autor(es), exceptuando la cita bibliográfica, resumen y metadatos que acreditan al trabajo y a su(s) autor(es). Es decir, que la Universidad no puede publicar y/o reproducir el trabajo de titulación o parte de su contenido, pero sí dar a conocer su existencia.

Fecha: 27/03/2023

Firma: catalina

- b) Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de titulación, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor. Es decir, que la Universidad está autorizada para dar a conocer, reproducir y/o publicar el trabajo de titulación sin perjuicio del derecho de autor.

En consideración a lo anterior, se autoriza su reproducción de forma (marque con una X):

Inmediata: X

A partir de la siguiente fecha:

Fecha: 27/03/2023

Firma: ca talina

Esta autorización se otorga bajo el marco de la ley N°17.336 sobre Propiedad Intelectual, con carácter gratuito y no exclusivo para la Institución.

NOTA OBTENIDA: 6,8
(SEIS COMA OCHO)



Firma y timbre de autoridad responsable

DEDICATORIA

Javiera

A mi abuela Raquel, por sus cuidados a lo largo de mi vida y por transmitirme la importancia de la educación enseñándome a leer y escribir, a mi abuelo Gabriel por acompañarme y estar siempre presente, a mi tía Patricia, por demostrarme con su ejemplo el valor de ser mujer a través de su infinita entereza, a mi madre, hermanos y primo por su constante apoyo y amor incondicional. Y a mi padre Mauricio, por cuidarme en cada paso del camino.

Catalina

Quiero dedicar este esfuerzo y trabajo para quienes me acompañaron en momentos difíciles, para quienes están y ya no se encuentran físicamente, para mi mamá que espero descanse y encuentre una oportunidad en otra vida. Para quienes supieron escuchar y contener, muchas gracias a Consuelo, a Macarena, Fernando y Sebastián, tener el privilegio de contar con su acompañamiento fue el motor que me ayudó a tener fuerzas y superar las adversidades. Espero que el esfuerzo signifique una contribución para las comunidades educativas y las niñas diversas.

Camila

Quiero dedicar este trabajo a quienes han formado parte importante de mi vida, y que al día de hoy se encuentran junto a mí viendo como cumpla mi gran sueño.

Ingrid, mi madre, a quien amo y dedico este trabajo ya que nada hubiese sido posible sin su apoyo.

Isabel, mi abuela, a quien debo agradecer por su amor incondicional, por ser una fuente de inspiración y por las grandes enseñanzas que ha dejado en mi corazón.

Luis, mi padre, a quien le agradezco su constancia y perseverancia, por ser un pilar fundamental en mi vida y por nunca bajar los brazos.

A mis hermanos y a mi familia, por ser parte de este proceso que en ocasiones fue tan difícil, sin embargo, su compañía fue una luz de esperanza.

Dedicar este trabajo a los actores fundamentales, quienes remecieron y motivaron a generar esta investigación, las infancias migrantes. No descuidemos lo realmente importante para conformar una sociedad. Los niños y su activa participación lograrán cambios, no me cabe duda de ello, porque son el futuro de este mundo.

AGRADECIMIENTOS

Realizamos un agradecimiento a la Escuela Alemania de Paine, en especial a su directora, quien desde el primer momento nos abrió las puertas para realizar este trabajo investigativo en la escuela. Asimismo, agradecemos a cada una de las personas de la comunidad educativa que participaron y confiaron en nosotras, compartiéndonos sus sentires y pensamientos, y que con su colaboración, contribuyeron a la realización de este trabajo.

De la misma manera, agradecemos a la profesora Nancy Fuentes, por guiarnos y acompañarnos como docente, pero también por su empatía, paciencia e infinita disposición a apoyarnos en este largo proceso lleno de altibajos.

TABLA DE CONTENIDO

DISCURSOS Y PRÁCTICAS RACISTAS MANIFESTADAS POR LES PROFESORES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES MIGRANTES DE LA ESCUELA ALEMANIA DE PAINE.....	1
DERECHOS DE AUTOR.....	2
NOTA OBTENIDA:.....	6
DEDICATORIA.....	7
AGRADECIMIENTOS.....	9
TABLA DE CONTENIDO.....	10
ÍNDICE DE TABLAS.....	14
RESUMEN.....	15
ABSTRACT.....	16
1. INTRODUCCIÓN.....	17
2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	19
2.1. Formulación y Planteamiento del Problema de Investigación.....	19
2.2. Justificación del problema de investigación.....	25
2.2.1 Relación entre Trabajo Social y Problema de Investigación.....	25
2.2.1.1 Vínculos teóricos del problema con el Trabajo Social.....	25
2.2.1.2. Importancia profesional de generar conocimiento en el área....	30
2.3. Pregunta de Investigación.....	34
2.3.1. Pregunta general.....	34
2.3.2. Preguntas secundarias.....	34
2.4. Objetivos de investigación.....	34
2.4.1. Objetivo general.....	34
2.4.2. Objetivos específicos.....	35
3. MARCO TEÓRICO.....	36
3.1. MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN CHILE.....	36
3.1.1. Aproximaciones conceptuales.....	36
3.1.1.1. La migración.....	37
3.1.1.2. La persona migrante.....	39
3.1.1.4. El término emigrante e inmigrante.....	40
3.1.1.5. Tipos de migraciones.....	41
3.1.1.6. Países emisores y receptores.....	41
3.1.2. Antecedentes históricos de la migración en Chile.....	41
3.1.3. Regulación de las Migraciones.....	46
3.1.3.1. Migraciones en el contexto internacional.....	46
3.1.3.2. Regulaciones en el marco chileno.....	48
3.1.3.2.1. Decreto Ley N° 1.094: normas sobre extranjeros en Chile (1975-2021).....	48

3.1.3.2.2. Regulación migratoria actual: Nueva ley de migraciones.	51
3.1.3.2.2.1. Decreto 296.....	53
3.2. LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL.....	55
3.2.1. Cultura y transmisión de cultura.....	55
3.2.1.1. Cultura.....	55
3.2.1.2. Endoculturalismo.....	57
3.2.1.3. Las minorías raciales, étnicas y culturales.....	58
3.2.2. Modelos de interacción entre culturas: Asimilacionismo, Multiculturalismo e Interculturalismo.....	59
3.2.2.1. Asimilacionismo.....	60
3.2.2.2. Multiculturalismo.....	62
3.2.2.3. Interculturalidad.....	64
3.2.3. Discriminación y racismo.....	66
3.2.3.1. Construcción histórica del término raza.....	66
3.2.3.2. Discriminación racial.....	69
Tabla 1: Tipos de racismo según Restrepo (2007).....	72
3.2.3.3. Racismo en las migraciones actuales.....	72
3.2.3.3.1. Nuevos racismos.....	73
3.2.3.3.2. Racismo institucional.....	74
3.2.3.4. La violencia discriminación.....	75
3.2.3.5. La violencia en los discursos.....	77
3.3. INFANCIAS MIGRANTES.....	81
3.3.1. Aproximaciones a las niñeces e infancias.....	81
3.3.2. Paradigmas para abordar las niñeces.....	82
3.3.2.1. La Convención sobre los Derechos de los Niños.....	83
3.3.2.2. Las infancias bajo el paradigma proteccionista.....	87
3.3.2.3. Las infancias bajo el paradigma co-protagonista.....	88
3.3.3. Infancia migrante en el proceso migratorio.....	89
3.3.3.1. Derechos de las infancias en el proceso migratorio.....	89
3.3.3.2. Actoría de las infancias en el ciclo migratorio.....	93
3.3.3.3. El duelo migratorio.....	94
3,3.3.3.1. Duelo migratorio en las niñeces.....	96
3.4. ESCUELA Y SOCIALIZACIÓN.....	100
3.4.1. Aproximaciones y características de la educación en Chile.....	100
3.4.2. Estructura de la educación en Chile.....	101
3.4.2.1. Niveles educativos.....	101
3.4.2.2. Modalidades de financiamiento.....	102
3.4.3. Comprensión de educación y sus funciones según la Ley General de Educación.....	103
3.4.4. La escuela como espacio de diversidad cultural.....	105
3.4.4.1. La migración en la educación chilena.....	108
3.4.4.2. Las niñeces inmigrantes en la escuela.....	110

3.4.4.3. El currículo oculto de la escuela.....	112
3.4.5. Les profesores y su rol socializador en el contexto escolar.....	114
4. MARCO METODOLÓGICO.....	118
4.1. Enfoque de la investigación.....	118
4.2. Perspectiva Epistemológica.....	119
4.3. Nivel de investigación.....	121
4.4. Nivel de cobertura de la investigación.....	122
4.4.1. Unidad de análisis.....	122
4.4.2. Sujetos de investigación y criterios de selección.....	122
4.5. Tipo de muestra.....	123
4.6. Técnicas de elaboración de información.....	124
4.6.1. Técnicas de recolección de información.....	124
4.6.2. Criterios de confiabilidad.....	125
4.6.3. Aspectos Éticos.....	127
4.7. Plan de análisis de información.....	130
a) Determinar el objeto o tema de análisis.....	131
b) Determinar las reglas de codificación.....	132
Tabla 2: Codificación de les estudiantes migrantes.....	132
Tabla 3: Codificación de les directives.....	133
Tabla 4: Codificación de les profesores.....	133
c) Determinar el sistema de categorías.....	133
Tabla 5: Sistema de categorías de la investigación.....	134
d) Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización.....	134
Tabla 6: Fiabilidad del sistema de codificación-categorización según Corral (2016).....	135
e) Inferencias.....	135
5. ANÁLISIS DE DATOS.....	137
CATEGORÍA 1: PERCEPCIÓN DE LES PROFESORES Y DIRECTIVES SOBRE EL FENÓMENO MIGRATORIO Y LES ESTUDIANTES MIGRANTES.....	137
CATEGORÍA 2: DISCURSOS Y PRÁCTICAS MANIFESTADAS POR LES PROFESORES HACIA ESTUDIANTES MIGRANTES.....	143
CATEGORÍA 3: ABORDAJE DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES MIGRANTES POR LOS NIVELES DIRECTIVOS.....	149
CATEGORÍA 4: PERCEPCIONES DE LES ESTUDIANTES MIGRANTES SOBRE LOS DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LES PROFESORES PARA SU INCLUSIÓN ESCOLAR.....	153
6. CONCLUSIONES.....	157
7. SUGERENCIAS O RECOMENDACIONES.....	160
8. BIBLIOGRAFÍA.....	162
9. ANEXOS.....	200
ANEXO N°1: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS.....	200
ANEXO N°2: CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPANTES.....	253

ÍNDICE DE TABLAS

	Páginas
Tabla 1: Tipos de racismo según Restrepo (2007)	43
Tabla 2: Codificación de les estudiantes migrantes	81
Tabla 3: Codificación de les directives	82
Tabla 4: Codificación de les profesores	82
Tabla 5: Sistema de categorías de la investigación	83
Tabla 6: Fiabilidad del sistema de codificación-categorización según Corral (2016)	84

RESUMEN

La migración es uno de los fenómenos más relevantes y complejos de las sociedades contemporáneas, proceso del cual forman parte las infancias migrantes, quienes se ven fuertemente afectadas por el duelo migratorio y sus experiencias en el país receptor. En este sentido, la escuela se conforma como uno de los principales espacios socializadores para los niños, donde los profesores cumplen un rol fundamental en el proceso de adaptación al nuevo contexto social, cultural y económico del país, es por ello, que esta investigación indaga en la inclusión escolar de estudiantes migrantes, mediante una perspectiva Fenomenológica-Hermenéutica y un nivel investigativo Exploratorio y Descriptivo, con el objetivo de determinar la existencia de profesores que manifiestan discursos y prácticas racistas que dificultan la inclusión escolar de estudiantes migrantes. La investigación demuestra que existen profesores que manifiestan una estigmatización hacia los estudiantes y familias migrantes en base a su origen y raza, en una escuela que apuesta por la asimilación como forma de convivencia entre culturas, imposibilitando la inclusión de las comunidades migrantes en el contexto escolar.

Palabras claves: fenómeno migratorio, estudiantes migrantes, profesores, racismo, inclusión, asimilacionismo.

ABSTRACT

Migration is one of the most relevant and complex phenomena in contemporary societies. In this context migratory infancies plays a main role in population movements which are strongly affected by migratory mourning and also by their experiences in the receiving country. In this sense, school conforms one of the fundamental spaces of socialization for the infants, where teachers and pedagogues have one of the most important tasks helping and supporting them in their processes of adaptation to the new social, cultural, and economic context of the country where they migrated. For this reason, in this research we investigate about migrant students' school inclusion through a Phenomenological Hermeneutic perspective and with a descriptive and exploratory focus, aiming to determine the existence of racist speech and practices manifested by teachers which difficult school inclusion for migrant students. This study shows evidence, proof is given through interviews, of the existence of teachers manifesting stigmatization of migrant students and families based on their origin and race, in a school that is committed to assimilation as a way of intercultural coexistence, impeding inclusion of the migrant communities into the educational context.

Keywords: migratory phenomenon, migrant students, pedagogues, racism, inclusion, assimilationism.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación surge a raíz del interés de las investigadoras por comprender a modo localizado las problemáticas que ha traído consigo el fenómeno migratorio en el contexto escolar. En este sentido, el estudio fue realizado en la Escuela Alemania, ubicada en la comuna de Paine al extremo sur de la Región Metropolitana. Dicho establecimiento se ha caracterizado por contar con una alta matrícula migrante en comparación a los demás colegios del sector, evidenciando actualmente un universo escolar donde convergen distintas nacionalidades.

Con respecto a la problematización expuesta, los profesores cumplen con un rol fundamental como agentes socializadores en la escuela, en donde sus percepciones se transforman en discursos y prácticas. En este sentido, las percepciones racistas y estigmatizadoras que mantienen impactan en la construcción de la convivencia de la escuela, dificultando la inclusión escolar de estudiantes migrantes.

Por ello que nuestra investigación tiene como objetivo principal determinar si dentro de la escuela Alemania de Paine, los profesores manifiestan discursos y prácticas racistas que dificulten la inclusión de estudiantes migrantes. Para el cumplimiento de los objetivos se indaga a través de entrevistas grupales e individuales a profesores de nivel básico, estudiantes migrantes de nivel básico y directivos, con la finalidad de contar con distintas percepciones significativas que ayuden a comprender de manera integral la problemática de estudio.

La tesis de pregrado expone una problematización con el objetivo de generar los primeros acercamientos a la problemática de estudio, la relación con trabajo social a fin de expresar la coherencia con la profesión, un marco teórico que permite conocer las distintas perspectivas y visiones que transitan en base a las infancias migrantes, escuela, profesores y convivencia entre culturas. A su vez, se desarrolla un marco metodológico que oriente la ejecución de la investigación, y por último, se finaliza con las conclusiones, análisis y sugerencias respectivas a fin de significar un aporte a la problemática investigada y a la disciplina del trabajo social.

Para la realización de esta investigación se utiliza lenguaje inclusivo, como una práctica que persigue establecer una inclusión de género a la distinta gamas de identidades y expresiones.

2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1. Formulación y Planteamiento del Problema de Investigación

La migración es un proceso dinámico y continuo que se genera a través del “movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país” (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2019, p.124). Las causas de la migración pueden ser múltiples y se entretajan de manera simultánea o secuencial, sin embargo, la migración es mayormente motivada por mejoras en las condiciones de vida, en particular se busca un mayor bienestar para la familia en el ámbito laboral y educacional (Inostroza, 2019). Sin embargo, las causas de la migración raramente responden a decisiones puramente individuales o “voluntarias”, sobre todo mientras vemos un escenario de despojos, crisis políticas y económicas, y seguridad fronteriza que genera una movilidad humana forzada, por lo que se sostiene que la migración es política (Esguerra, 2019).

El fenómeno de la migración no es nuevo, sino que es una constante que ha contribuido a la conformación y transformación de los pueblos. Actualmente en la región de América Latina y el Caribe se estima que existen 10.887.474 millones de personas inmigrantes. De la misma manera, en América Latina la movilidad intrarregional se ha posicionado como una de las más relevantes, posicionando como principal destino a Argentina, Chile y Brasil (International Organization of Migration [IOM] Global Migration Data Analysis Centre [GMDAC], 2021).

Como lo confirma el punto anterior, Chile no ha estado exento de encontrarse frente a este escenario, más bien se ha encontrado con un flujo migratorio que ha aumentado en el último tiempo, transformándose en un país receptor. Según los registros oficiales, la cifra de extranjeros residentes en Chile asciende a 1.450.333, siendo los principales países de origen de las personas extranjeras residentes en el país en 2020: Venezuela (30,7%), Perú (16,3%), Haití (12,5%), Colombia (11,4%) y Bolivia (8,5%) (Instituto nacional de estadísticas [INE] y Departamento de extranjería y migración [DEM], 2021).

Respecto a la concentración territorial de la población migrante esta se concentra en 3 comunas: Santiago (con 220.283 personas extranjeras), Antofagasta (con 61.651 personas extranjeras) e Independencia (con 57.616 personas extranjeras) (INE y DEM, 2021).

Este cambio y aumento en las dinámicas migratorias han tenido un impacto en el sistema educativo chileno, constatándose que entre 2014 y 2019 la matrícula extranjera ha aumentado en un 616%, representando el 4,4% del universo escolar. Más de la mitad de los estudiantes extranjeros estudian en escuelas públicas y alrededor de un tercio en establecimientos particulares subvencionados. Esta realidad es inversa a la del estudiantado nacional, ya que el 55% de estos se concentra en establecimientos educacionales particulares subvencionados, y sólo un 35% en la educación pública. Se observa entonces, una concentración de estudiantes migrantes en las escuelas públicas, en donde las regiones con mayor densidad de estos son la Región metropolitana con el 59,7% y la Región de Antofagasta con 9,8% respectivamente (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], Hogar de Cristo, y Centro de Ética y Reflexión, 2020).

Esta realidad genera que las características de las poblaciones escolares y las dinámicas que se encuentran en el aula de clases cambien considerablemente (Flanagan, Benavides, Fuentes, Kraemer y Sepúlveda, 2021) ya que en las salas de clases se encuentren estudiantes que provienen de una cultura distinta a la que se encuentran, con distintos códigos culturales, formas de relación y de comprender contenido escolar, así como las barreras idiomáticas como es en el caso de los estudiantes de origen haitiano (Cerón, Pérez y Poblete, 2017).

Con respecto a lo anterior, esta transformación a la que se ha visto expuesto el sistema educativo chileno ha implicado cambios en las condiciones y relaciones que se van reproduciendo en las distintas etapas de la vida de los estudiantes, como lo es en la infancia, en donde los niños se encuentran en un proceso de aprendizaje y desarrollo físico, mental, emocional y cognoscitivo, el cual se puede ver afectado por diversos elementos contextuales y sociales (Psicología y mente, s.f). Sin embargo, de acuerdo a Pavez-Soto (2018), el visualizar a las infancias únicamente desde su desarrollo biopsicológico invisibiliza las dimensiones sociales, políticas y culturales del contexto en donde se desarrollan.

Hay visiones que señalan que la historia de la infancia está plagada de violencia, debido a que las/os niñas/os se encuentran en una posición social de inferioridad y desventaja, en cuanto a la edad y respecto a la distribución del poder. (...) Las/os niñas/os migrantes, por su condición de extranjeros, son reconstruidos socialmente como sujetos subalternos y situados en múltiples e interseccionadas posiciones de vulnerabilidad. (Pavez-Soto, 2018, p.156)

En esta línea, Tijoux (2013) las niñeces migrantes, estas llevan la extranjería de sus padres como una herencia, en donde las dimensiones de raza y etnicidad toman especial relevancia, ya que inmigrante no es una palabra que se refiere a todas las personas en dicha condición, sino que es utilizada para denominar a cierta clase de inmigración que carga con un estigma construido, es decir, el que trae a cuevas lo indígena o lo negro. Esto se representa en distintas formas de discriminación que se pueden evidenciar en el discurso, en lo cotidiano, prácticas que terminan generando una resignificación y categorización del niño por parte de la comunidad educativa, basadas en sexo, nacionalidad, edad y clase.

En el estudio de Pavez-Soto (2018) sobre las violencias contra la infancia migrante, la investigadora indica que las prácticas de discriminación ejercidas por la comunidad educativa como directivos y profesores tienden a ser negadas, lo que no permite generar una intervención situada en el contexto de las vulneraciones hacia los estudiantes migrantes, dificultando el apoyo, acompañamiento y transformación de esta realidad. En el mismo orden de ideas, la autora agrega que

El cuerpo docente aparece como lejano y agresivo, sin la disposición, formación profesional ni marcos estructurales (políticas, planes y programas) que le permitan acoger a las/os niñas/os migrantes, gestionar la diversidad en el aula y llevar a cabo una educación intercultural de forma efectiva. (p.167)

Precisando de una vez, que los discursos que transitan en la escuela y las relaciones que se desarrollan entre los actores de la escuela juegan un rol importante en la inclusión de los estudiantes inmigrantes, ya que a través de este se expresa, formula, defiende y legitima tal discurso basado en prejuicios e ideologías étnicas (Dijk, 2001).

Así mismo, Navas y Sánchez (2010) argumentan que el estilo de atención a la diversidad de la inmensa mayoría de los profesores se caracteriza por la pasividad, dejando a los estudiantes el control de las interacciones y no intentando compensar la desigualdad de oportunidades que imponen las propias diferencias culturales, pero tampoco fomentándolas a través de las relaciones entre ellos. Autores recalcan que los profesores pueden llegar a generar prácticas con lógicas asimilacionistas con el objetivo de homogeneizar a los estudiantes, estableciendo una paradoja, ya que va en contra de la realidad heterogénea, representando un obstáculo en el avance hacia una educación que trabaje con la diversidad (Beniscelli, Riedemann y Stang, 2019), por lo que, estas prácticas asimilacionistas evidencian una falta de recursos para adaptarse a la diversidad cultural de una comunidad educativa dinámica. De la misma manera, en los profesores hay una tendencia a

Considerar cualquier trato diferenciado hacia ellos como una forma de discriminación. En este sentido, la creencia apunta a que la ausencia de diferencia en los tratos hacia estudiantes inmigrantes y estudiantes locales constituye una práctica antidiscriminatoria. (Flanagan et al., 2021, p.34)

En efecto, los profesores en un intento por no realizar prácticas discriminatorias generan acciones que fuerzan una falsa igualdad del estudiantado, lo que significa una brecha a la hora de realizar prácticas e intervenciones que trabajen con la diversidad cultural y la identidad de las niñas, es decir, se establecen acciones que causan una inclusión no acabada, más bien la ilusión de una (Flanagan et al., 2021).

En este orden de ideas, Navas y Sánchez (2010) señalan que la percepción, concepción y actitud que posea el profesorado respecto los estudiantes inmigrantes serán factores determinantes en su proceso educativo, en su contexto académico, el desarrollo de su identidad social e integración, ya que las creencias que los profesores posean sobre los estudiantes son influyentes en la forma de construcción y expresión de sus identidades culturales.

Cabe destacar que los establecimientos educacionales son espacios formativos, que generan experiencias y acontecimientos que van forjando las personalidades de los niños, a través de las prácticas socializadoras y participativas que desarrollan, por lo que las percepciones, discursos y acciones desplegadas por los profesores, las cuales son capaces de construir la realidad del estudiantado, afectando su autopercepción y su valor social dentro del espacio (Navas y Sánchez, 2010), y al mismo tiempo influir en la transmisión de interculturalidad como un desafío para la convivencia escolar para el reconocimiento y la valoración de cada estudiante, en la búsqueda de una comunidad educativa que trabaje en contra del racismo y la discriminación (Tijoux, 2013) a través de sus prácticas y discursos.

2.2 Justificación del problema de investigación

En definitiva, los profesores despliegan en su ejercicio y discurso relaciones que tienen la capacidad de generar significados que influyen en la inclusión de los estudiantes inmigrantes en las instituciones escolares, y por ende, tienen la posibilidad de contribuir en su inclusión social. En este sentido, se entiende al racismo dentro de estos contextos no como algo natural e innato en las relaciones entre culturas, sino más bien como un proceso de aprendizaje que se ve fuertemente influenciado por las escuelas y los profesores, siendo estos parte de los discursos más influyentes en la sociedad (Dijk, 2001). Tal como recalca Dijk (2001), “la buena noticia es que no hay dominio o institución en la sociedad en donde los discursos alternativos tengan mayores posibilidades de desarrollarse que en la educación” (p.201). En efecto, las escuelas y los discursos que los profesores despliegan en ellas cuentan con una gran potencialidad de cambio y transformación debido al impacto que generan.

Por todo lo dicho, la problemática que aborda la presente investigación son los discursos y prácticas racistas manifestadas por los profesores en la escuela, las cuales dificultan la inclusión escolar de estudiantes migrantes.

2.2.1 Relación entre Trabajo Social y Problema de Investigación.

2.2.1.1 Vínculos teóricos del problema con el Trabajo Social

Desde el Trabajo Social se hace imperante que dentro de los quehaceres se incluya la perspectiva de las personas migrantes, reconociendo sus desafíos, recursos y oportunidades tanto individuales como contextuales en el proceso migratorio, el cual no es una experiencia lineal ni mucho menos universal. Dicho lo anterior, es importante indicar que la decisión de emigrar por más beneficiosa que pueda parecer, no siempre corresponde a una experiencia gratificante ni mucho menos un aprendizaje positivo al realizarse en las condiciones de irregularidad en las que se generan en la actualidad, o en una sociedad de destino que no se encuentra preparada para acogerles, lo que puede resultar ser una experiencia traumática y hostil para muchas personas inmigrantes.

Este proceso se encuentra atravesado por un sinfín de cambios en la vida de las personas que emigran, en donde deben enfrentarse a una nueva cultura, conllevando una serie de reacciones, negociación o imposición, entre otras en el lugar de destino. De la misma manera, surge el “duelo migratorio”, el cual hace referencia al duelo que se vive a causa de la pérdida de la tierra de origen, así como de familiares, amigos, trabajo, condición socioeconómica, entre otras (Martín, 2007; Vázquez, 2002). En el caso de los niños inmigrantes, este duelo se vive con tintes específicos, como el hecho de no ser partícipes de la decisión de emigrar ni sus características ya que esto queda en manos de los adultos, quienes velan por las necesidades propias y del grupo (Inzunza y Videla, 2014).

En este contexto, la escuela se erige como uno de los primeros lugares de sociabilización y lugar en el que se convive con la cultura del lugar de destino, por tanto si este no cuenta con las herramientas para facilitar su proceso y promover la inclusión puede llegar a incidir de manera negativa en el proceso migratorio de los niños, imposibilitando su inclusión efectiva (Stefoni y Corvalán, 2019).

Una de las perspectivas más conocidas sobre el Trabajo Social con migraciones es la multiculturalidad, la cual esencialmente busca reconocer y defender la existencia de diversas culturas dentro de una sociedad, y propone la intervención como medio para preservar la coexistencia de culturas diversas (Vázquez, 2001). Sin embargo, un Trabajo Social en escuelas basado en este modelo privilegia la buena convivencia y coexistencia, pero no asegura que se generen relaciones no asimilacionistas o racistas, ni cambios estructurales en los espacios o comunidades, por lo que termina por invisibilizar las desigualdades presentes y que se pueden desencadenar entre los grupos.

De la misma manera, este modelo tiene la tendencia de comprender a los distintos grupos desde las diferencias, con una identidad y características estáticas, esto implica un impedimento en comprender a los grupos desde su naturaleza heterogénea y cambiante, es decir, “si consideramos que las culturas e identidades deben mantenerse tal cual, estamos negando el derecho a su existencia porque la misma implica dinamismo, cambio y ruptura” (Vázquez, 2001, p.33). Junto con esto, se reconoce que las diferencias étnicas no deben encasillarse solo en aquella diferencia cultural, más bien se debe comprender a los grupos sociales minoritarios desde su mayor complejidad, contribuyendo a una mirada más amplia sobre los fenómenos sociales y los comportamientos.

Trabajo Social enfocado en un modelo multicultural significa realizar un trabajo que potencie las diferencias entre los grupos, por ejemplo, una folclorización de los mismos basada en “otorgarles” un espacio a las distintas culturas en la escuela para que estas expongan sobre su cultura, cosmovisión, gastronomía, entre otros. Este tipo de intervención puede ser positiva, pero solo si esta no se realiza de forma aislada y sin problematizar la relación desigual entre los grupos como distintos tipos de discriminación (Beniscelli, et al., 2019).

Por otro lado, se encuentra el modelo intercultural, como una de las perspectivas más usadas en Trabajo Social con migraciones, el cual a través de su sentido crítico reconoce la diferencia desde un sentido positivo a nivel personal y colectivo, lo que suscita el desarrollo de la autorreflexión entre los distintos grupos culturales. Contribuyendo así al avance de procesos sociales que permiten desenmascarar las distintas formas de discriminación e invisibilidad sociocultural mediante la escucha activa y dialéctica entre dos universos cognoscitivos (Dittborn, Ramírez y Martínez, 2018). En otras palabras, el modelo intercultural amplía la mirada de integración, acercándose a una diversidad migrante que va más allá de ser aceptada y reconocida en un espacio, ya que busca que exista un diálogo que deconstruya las formas de discriminación que puedan darse en un contexto determinado.

Dicho lo anterior, es fundamental que se puedan generar herramientas y medios que permitan el diálogo como una de las formas de resolver los conflictos que puedan surgir en la convivencia entre culturas. Sin embargo, enfocarse exclusivamente en el diálogo sin problematizar sobre “la asimetría de poder entre los grupos, la lógica racista y colonialista en el cual se encuadran las relaciones (...) y la intersección entre «raza», origen, cultural, género, clase, etc.” (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2017, p.185) puede desembocar en un Trabajo Social que promueva acciones de carácter funcional, que no profundizan en las desigualdades estructurales e invisibilizan las relaciones de poder.

Por otro lado, Trabajo Social puede tomar una posición anti opresiva-racista, la cual cuenta con un enfoque estructural de la problemática, donde las formas de abordar este fenómeno no se reducen a trabajar con las diferencias culturales de los grupos, puesto que perpetúa las relaciones de racismo estructural. Postula que es necesario comprender la dominación histórica que tienen unos grupos por sobre otros, proponiendo transformaciones en un nivel político y legal (Dittborn, et al., 2018).

De la misma forma, nos encontramos con Trabajo Social Antirracista crítico-transformador, el cual implica

La identificación, el diagnóstico y la visibilización de las nuevas formas de racismo, el análisis de la multidimensionalidad de sus causas, la comprensión de su función ideológica y social son pasos necesarios para la renovación del antirracismo. Esto implica analizar cómo interactúan tipos específicos históricamente construidos de dominación social como el género, la etnicidad, la clase, la raza, la identidad cultural para producir diferentes tipos de desigualdad social. (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2017, p.187)

Por lo que, propone que dentro de los espacios y comunidades se realice un diagnóstico de la realidad y las relaciones, con la finalidad de realizar una intervención que no perpetúe estereotipos que encasillen a los sujetos y limiten la comprensión de la imbricación de sus distintas dimensiones, como también de los planes de acción que se puedan construir.

El antirracismo en general y la acción social antirracista en particular proponen llevar a cabo una profunda renovación de su identidad, de sus fundamentos, de sus métodos y de sus objetivos, con la finalidad de “llevar a cabo un «trabajo interno» de deconstrucción de la cultura dominante fundamentalmente racista y construir una contracultura auténticamente antirracista” (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2017, p.186).

2.2.1.2. Importancia profesional de generar conocimiento en el área.

Trabajo social en el sistema educativo presenta características y desafíos específicos, en primer lugar, tiene como objetivo principal la atención y la protección a las infancias y adolescencias, y segundo, asegurar el éxito académico y la convivencia escolar (Consejo Nacional del Trabajo Social, 2011), como asimismo también puede desarrollar un trabajo ligado a la promoción de los derechos de la infancia, potenciando la participación e inclusión.

En este sentido, la escuela es un espacio que las infancias habitan y transitan habitualmente, y por lo tanto, es un espacio privilegiado para "detectar e identificar situaciones de riesgo, dificultad, etc. que pudieran comprometer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos –algunos alumnos- y el de adaptación e integración escolar y social" (Consejo Nacional del Trabajo Social, 2011, p.69).

A raíz del creciente fenómeno migratorio que se ha generado en las últimas décadas, el universo escolar ha cambiado, visualizando a las escuelas como espacios de diversidad cultural, en donde conviven estudiantes de diversos países de origen (Flanagan et al., 2021). De esta forma, los diversos desafíos que surgen en la convivencia entre culturas, las condiciones de desigualdad al acceso de bienes y servicios, así como la multiplicidad de desafíos que supone el proceso de migrar, son fenómenos que desde Trabajo Social se deben abordar mediante intervenciones que estén arraigadas en la distinción de las particularidades culturales e individuales de los sujetos (Dittborn, et al., 2018).

Ante esta situación, es importante para el Trabajo Social desarrollar competencias culturales, las cuales se pueden definir como el conjunto de aprendizajes, conocimientos, actitudes, conductas, así como políticas y programas que capacitan a una persona, organismo o sistema a trabajar con eficacia en contextos interculturales (Martínez, Martínez y Calzado, 2006). De acuerdo a los autores, la competencia cultural es un constructo complejo no sólo por las múltiples dimensiones que le componen, sino también porque funciona a la vez como proceso y como resultado, ya que se trata de una estructura dinámica que se mueve mediante continuos progresos hasta alcanzar el grado óptimo de funcionamiento en contextos culturales, en donde “cada persona (sistema, institución, programa, etc.) progresa con un ritmo y trayectoria determinada, afrontando sus propios contratiempos y logrando mejoras específicas en cada una de las etapas” (Martínez, et al., 2006, p.335).

Para esto, resulta necesario trabajar en las competencias interculturales de los trabajadores sociales con la finalidad de desarrollar una gestión que permita una convivencia fructífera que comprenda la historicidad de las problemáticas, y las diversas situaciones de desigualdad. Esto es de suma importancia ya que todos los sujetos y actores sociales -incluyendo a los trabajadores sociales- son socializados en un medio determinado, interiorizando marcos de comprensión específicos a la cultura a la que pertenecen, por lo que al encontrarse con personas migrantes, deberán poner a prueba el ejercicio de desarrollar un entendimiento que sea fiel a las percepciones que las personas migrantes, dentro de su propio marco de interpretaciones, atribuyen a un fenómeno específico (Vázquez, 2001). De acuerdo a Jim y Cortazzi (como se citó en Vázquez, 2002) en la competencia intercultural se potencia la habilidad de trabajar en escenarios plurales, que faciliten no solo el diálogo, también comprender la comunicación que desarrollan, patrones e interpretaciones de los grupos diversos. Donde cada trabajador social se convierte en puente y vínculo entre persona migrante y sociedad de acogida.

Resulta fundamental que a través del quehacer del Trabajo Social se generen herramientas para el trabajo con comunidades e infancias migrantes con el fin de mejorar la calidad de vida de ellos dentro de la sociedad. Razón por la cual es primordial pensar en un Trabajo Social con migraciones “desde el otro, desde su cultura, sus creencias, sus valores” (Martín, 2007, p.78), ya que para la construcción y desarrollo de una intervención pertinente, es esencial comprender y significar la problemática presentada dentro de un marco cultural y contextual determinado, es decir, considerarla como una construcción social, y por tanto, cultural (Martín, 2007).

Es por ello, que los profesionales del Trabajo Social deben tener conciencia de los propios condicionamientos culturales y a su vez, estar dispuestos a desprenderse de ellos para poder comprender la visión de los demás grupos étnicos para dialogar e interactuar en un espacio de transversalidad y simetría cultural. En este sentido, la realización de un trabajo integral que incluya teoría y práctica es necesaria para tener un conocimiento acabado de los fenómenos a intervenir, ya que sus implicancias estructurales, consecuencias simbólicas y tangibles permiten que la intervención se realice desde la alteridad a partir de acciones sociales culturalmente competentes y basadas en el respeto (Dittborn, et al., 2018).

Cabe destacar, que las expresiones de racismo son variables y operan simultáneamente, adaptándose a los nuevos contextos, marcos, relaciones, dinámicas, entre otros. Frente a esto es necesario conocer y estudiar los nuevos tipos de racismo, y la forma en que históricamente han sido construidos, para visibilizar su multidimensionalidad, así como los distintos tipos de desigualdad que implican, para de esta forma construir herramientas para combatirla (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2017).

Ante este contexto, es imprescindible que se contemplen las nuevas formas de racismo y discriminación desde una mirada plural, adecuándose a las formas modernas en las que se expresa, de forma menos explícita y agresiva en lo material, pero igual de potente en el discurso y en la violencia simbólica que este implica. En este sentido, la búsqueda de inclusión de los migrantes propone un escenario de desafíos y especialización con enfoque intercultural para los profesionales de las áreas sociales (Dittborn, et al., 2018). En este sentido, el Trabajo social intercultural debe contar una visión que respete la diversidad y busque la inclusión, a través de un trabajo en contra del racismo y asimilacionismo en las comunidades educativas.

Es importante mencionar que el quehacer profesional en los establecimientos educacionales, no propone un trabajo individual, sino que es transdisciplinario, es decir, el Trabajo Social se desempeña en conjunto con los distintos profesionales y estamentos, como lo es el caso de la convivencia escolar, que incorpora a todos los integrantes de la escuela trabajando el conjunto de interacciones y relaciones que se generan en la comunidad, de la misma manera, la escuela cuenta con su propia cultura y clima escolar, donde Trabajo Social vela y “supervisa” las dinámicas dentro de la escuela para propiciar esta inclusión, e intervenir por ella (Consejo Nacional del Trabajo Social, 2011; Navas y Sanchez, 2010).

2.3. Pregunta de Investigación

2.3.1. Pregunta general

En la Escuela Alemania de Paine, ¿existen profesores que manifiestan prácticas y discursos racistas que dificultan la inclusión escolar de estudiantes migrantes?

2.3.2. Preguntas secundarias

1. ¿Cuáles son las percepciones que los profesores y directivos tienen sobre el fenómeno migratorio y los estudiantes migrantes?
2. ¿Cuáles son los discursos y prácticas que los profesores manifiestan hacia los estudiantes migrantes en el contexto escolar?
3. ¿De qué manera los niveles directivos abordan la inclusión escolar de estudiantes migrantes?
4. ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes migrantes sobre el impacto de los discursos y prácticas de profesores para su inclusión escolar?

2.4. Objetivos de investigación

2.4.1. Objetivo general

Determinar la existencia de profesores de la Escuela Alemania de Paine que manifiestan prácticas y discursos racistas, dificultando la inclusión escolar de estudiantes migrantes.

2.4.2. Objetivos específicos

1. Conocer las percepciones que los profesores y directivos tienen sobre el fenómeno migratorio y los estudiantes migrantes.
2. Identificar los discursos y prácticas que los profesores manifiestan hacia estudiantes migrantes en el contexto escolar.
3. Indagar de qué manera los niveles directivos abordan la inclusión de estudiantes migrantes en el contexto escolar.
4. Indagar las percepciones que los estudiantes migrantes tienen sobre el impacto de los discursos y prácticas de los profesores para su inclusión escolar.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN CHILE

3.1.1. Aproximaciones conceptuales

La migración es un proceso dinámico y continuo, el cual debe ser comprendido desde su complejidad e implicancias en la vida societal. Dentro de esta aproximación nos encontramos con definiciones internacionales, tratados ratificados por Estados, sin embargo, la definición de migración y lo que es ser migrante no existe en ninguna convención jurídica ni menos social universal, sino que, “cada Estado, en el marco de sus políticas define -o no- lo que es ser migrante, así como las sociedades, colectividades e individuos definen el ser migrante y la migración” (Esguerra, 2019, p.26). Para su construcción, contribuyen y se involucran visiones institucionales, gubernamentales, de organizaciones sociales y de la academia, por lo que es común tener distintas concepciones de la migración dependiendo del campo de cada persona, organización, institución u Estado. A continuación, se procurará hacer una aproximación conceptual de los elementos claves para la comprensión de este fenómeno.

3.1.1.1. La migración

La migración se trata de un fenómeno que se ha dado de manera transversal en el mundo, respondiendo a las urgencias migratorias y necesidades de los sujetos que buscan mejorar su calidad de vida. Desde organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se entiende a la migración como un proceso en el cual personas o un grupo de personas dejan su lugar de residencia habitual para establecerse en otro, cruzando límites geográficos con la finalidad de permanecer en el lugar de destino por períodos cortos, largos o circulares. Las características del lugar de origen, como las sociales, culturales, crisis políticas y económicas, persecuciones políticas, desastres naturales, entre otros, se conforman como determinantes sociales que pueden operar como factores que se intersectan provocando la migración (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2016; y OIM, 2019).

En este sentido, de acuerdo a Cano y Soffia (2009) la migración es entonces, un proceso continuo, no estático y aislado, que conlleva consecuencias para la sociedad de origen y la de destino en un “entramado de relaciones sociales y circunstancias económicas, políticas y culturales que se van modificando continuamente en el tiempo” (p.132).

Como bien explica Bravo y Norambuena (2018) los movimientos migratorios han formado parte de la historia como un proceso histórico y trascendental relacionado con el desarrollo de la sociedad universal.

De este modo, la presencia de inmigrantes en diferentes regiones de la geografía mundial, tanto en el pasado como en el presente, ha posibilitado la conformación de nuevas sociedades, cuyas dinámicas sociales, políticas, culturales y económicas se han constituido en factores de modernización, desarrollo, integración y aculturación. (p.11)

Como se mencionó anteriormente, el término “migrante” tiene múltiples concepciones y significados que van determinando la forma en la que es empleado de manera cotidiana y socialmente dentro de las sociedades. En Chile su utilización hace referencia a las personas que provienen del sur global, concepto que surge a raíz a la dinámica internacional a partir de la mitad del siglo XX y que agrupa a la regiones del mundo caracterizadas por históricas relaciones de explotación, colonialismo, neocolonialismo, erigiéndose como la “conciencia colectiva frente a una dinámica internacional figurada a partir de las asimetrías Norte-Sur” (Rodríguez de la Vega, Delgado y Luna, 2021, p.2).

Hecha la observación anterior, el término migrante es utilizado para categorizar a personas que se encuentran racializadas y en una situación de vulnerabilidad que tiene directa relación con la pobreza y retos propios de regiones del mundo como América latina y el caribe, Asia y África, “donde nuevas visiones del mundo están emergiendo y donde la sociedad global política y decolonial está teniendo lugar” (Levander y Mignolo, citado en Rodríguez de la Vega et al., 2021, p.2). Situación opuesta a la utilización del término “extranjero”, el cual es utilizado para referirse a aquellas personas que vienen del norte global.

Esta definición social implica formas simbólicas de racismo, xenofobia y aporofobia, por lo que es crucial comprender el fenómeno migratorio atravesado por los procesos de colonización y globalización (Esguerra, 2019).

3.1.1.2. La persona migrante

Con respecto a la persona migrante, se comprende como una construcción social, la cual se ve influenciada por los términos jurídicos que se le atribuyen, como, trabajadores migrantes, estudiantes internacionales, refugiados, entre otros (OIM, 2019), como también significaciones esencialistas relacionadas a su origen. Si la procedencia de la persona migrante es latinoamericana y/o se encuentra racializada, esta se transforma en una herencia que se ve influenciada por el imaginario social de la sociedad de destino, en palabras de Tijoux (2013), se trataría de la herencia del estigma construido. Asimismo, la persona migrante es comprendida desde la alteridad, es decir, desde la concepción de un otre distinto, desde una diferencia irrenunciable de nosotres (les nacionales) y ellos (les migrantes). En definitiva, transitan en la sociedad representaciones mentales compartidas que construyen el imaginario de lo que significa ser “migrante” y lo que significa ser un nacional, en donde la autopercepción del nosotres se caracteriza por ser en extremo positiva y el de ellos, negative y disruptive (Dijk, 2001).

3.1.1.3. La experiencia migrante

En relación a la experiencia migrante, esta se da de manera gradual mediante la determinación y el desarrollo de migrar hacia otro lugar. Por lo que se entiende que es un proceso continuo en donde interactúan y se entrelazan de manera simultánea diversos campos sociales y culturales que Herrera (2021) denominan como bifocalidad. Las personas migrantes se enfrentan a procesos de ruptura y adaptación los cuales van reformulando sus costumbres, tradiciones, vivencias, entre otros, pero aún así siguen reconociéndose como migrantes, ya que poseen una fuerte relación con su país de origen debido a la identidad y a los vínculos. Con referencia a lo anterior, “el migrante no abandona las raíces culturales de la sociedad de origen porque mantiene sus vínculos, aun cuando pueda integrarse a la comunidad que lo acoge, siempre mantendrá sus lazos atávicos” (Bravo y Norambuena, 2018, p.24). Por lo que, la experiencia migrante no sólo afecta a la persona, sino que el entramado de relaciones sociales que implica la migración, afecta tanto a la sociedad de destino, como a la de origen.

3.1.1.4. El término emigrante e inmigrante

Por otra parte, es importante señalar la diferencia entre los términos que se utilizan para referirse a aquellas personas que se movilizan y se establecen dentro de otros espacios. El término emigrante está enfocado en la persona que deja su “hogar”, mientras que inmigrante se refiere a esa misma persona, pero desde la mirada de quien ya ha llegado a su nuevo destino para asentarse en él (FundéuRAE, 2018). Es decir, emigrante e inmigrante pueden ser la misma persona, dependiendo desde donde se esté mirando, sea desde su lugar de origen, o de destino.

3.1.1.5. Tipos de migraciones

Desde este fenómeno social surgen dos formas de movilización, por un lado, la migración interna, es aquella que implica un traslado dentro de los límites de un país, entre comunas, regiones, provincias, es decir, entre fronteras internas. Y por otro lado, la migración internacional involucra un traslado y cambio de residencia entre países (OIM, 2019). Actualmente América latina presenta una tendencia significativa de movilidad intrarregional, es decir, el movimiento de personas entre distintos países latinoamericanos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019).

3.1.1.6. Países emisores y receptores

A partir de la migración internacional, se observa que hay países que se posicionan como emisores y otros como receptores de personas migrantes, obteniendo dicha clasificación por la cantidad y características del flujo migratorio que transitan por los países. De esta manera, el país que se posiciona como un destino internacional de migrantes y en donde existen más personas que llegan a él, se puede hablar de país receptor, ya que presenta una mayor tendencia a recibir migrantes, generalmente por contar condiciones de vida que brindarían una mayor seguridad, habitabilidad, oportunidades laborales, educativas y sociales. Y por otro lado, se encuentran aquellos países que se caracterizan por una salida de personas, por ejemplo, por contar con condiciones que dificultan la habitabilidad, como ser países atravesados por guerras, inflación, desempleo, crisis políticas, entre otras, se pueden clasificar como países emisores de migrantes (OIM, 2019).

3.1.2. Antecedentes históricos de la migración en Chile

Como se ha planteado con anterioridad, la migración está lejos de ser un fenómeno nuevo, sino que este ha ocurrido a lo largo de la historia humana de forma permanente, en mayor o menor escala, influyendo en la conformación de los pueblos a nivel mundial en un entramado de relaciones en constante cambio. Para reconocer las bases de las creencias que hoy rigen la concepción de la migración en Chile, es necesaria una revisión histórica del fenómeno. Donde tanto Chile como el resto de América Latina, comparten la historia de la colonización, heredando una cultura atravesada por la dominación europea, la usurpación y apropiación de tierras y de sus riquezas materiales y simbólicas. Se trata de una marca profunda y duradera como una cicatriz viva que continúa influyendo a la sociedad latinoamericana.

A principios del siglo XIX, comenzó a desarrollarse en los territorios americanos una seguidilla de guerras independentistas con la finalidad de terminar con el dominio que las potencias europeas mantenían en el continente. Con tal cometido, se comenzaron a formar y consolidar una serie de Estados-Nación en los territorios previamente colonizados, ahora como entidades autónomas, con el republicanismo como sistema de gobierno y con la construcción de la nación como nueva categoría identitaria (Cid, 2012).

La construcción de Chile como un Estado-Nación surge así, con el impulso de la idea sobre una identidad nacional, que busca crear e imponer un conjunto de sentimientos de pertenencia que cohesionan a la sociedad y la caracterizan de tal forma que la distinguen de las demás, para formar una comunidad imaginaria. Esta categorización surge como una forma de estandarizar a la población, y a su vez, de generar un control sobre el sentimiento de pertenencia, construyendo un imaginario de características propias de los nuevos nacionales y creando como resultado una diferencia entre quienes pertenecen a este nuevo proyecto identitario chileno y quienes no. A partir de esto, se generó una distancia irrenunciable entre “nosotros” y “ellos”. En este sentido, el avance del Estado-Nación con la delimitación de su territorio como un Estado soberano y autónomo, fue generando con su desarrollo una idea de unidad y homogeneidad en las relaciones humanas de quienes viven y comparten esta nueva categoría de nacionales (Cid, 2012).

De acuerdo a Nobile (2006), en la co-construcción de esta identidad se vieron involucrados los lineamientos sociales, culturales y económicos que regían la sociedad en ese entonces (las categorías coloniales de poder) desembocando y estableciendo una cultura sobre los cimientos de categorías raciales, de género y de clase, donde el hombre blanco-europeo y productivo, se convierte en el ideario central de esta nueva identidad nacional. En relación a esto, la autora expresa que

A partir de un desprecio por la población nativa y la valorización de lo europeo, de la hipotética superioridad racial del hombre blanco, se busca la unidad étnica del país, fomentándose la inmigración proveniente de Europa, la cual debía integrarse al proyecto nacional y contribuir a que nuestro país alcanzara el progreso económico, social, político y cultural deseado. (Nobile, 2006, p.2)

En este sentido, se va desarrollando un modelo de migrante que cumplía con los requisitos del ideario del Estado chileno. Para esto, “durante el gobierno de Manuel Bulnes (1841-1851), se puso en marcha una intensa política de inmigración, con el objetivo fundamental de colonizar las vastas zonas deshabitadas del territorio nacional” (Biblioteca nacional de Chile, s.f). Fue a través de la Ley de Colonias de Naturales i Extranjeros de 1845 se comenzaron a abrir oficinas en el extranjero para promover asentamientos de ciudadanos europeos con fondos estatales, a quienes se les otorgó la nacionalidad chilena (Jarufe, 2018). A inicios del siglo XX, los incentivos estatales a inmigrantes se profundizaron y en 1905 bajo la administración del Presidente Germán Riesco se dio curso a un nuevo Reglamento de Inmigración Libre, que definió como portador de esta condición a

Todo extranjero que llegara por vía de las agencias de inmigración para ocupar un trabajo existente o que se propusiera instaurar; que fuera de origen europeo o de Estados Unidos (EE.UU.); que fuera agricultor, minero o capaz de ejercer un oficio, comercio o industria; que fuera menor de 50 años; y que acreditara su moralidad y aptitudes. (Jarufe, 2018, p.2)

De este modo, el Estado chileno se centró en una inmigración selectiva con el objetivo de “blanquear” a la nueva sociedad chilena, donde eran anheladas las personas portuguesas, suecas, alemanas e italianas, ya que resonaban con esta idea de identidad nacional, en cambio, las personas negras, indígenas y lo no-blanco era renegado (Joseph y Ceja, 2021). De esta manera, el Estado procuró fomentar la integración de académicos, humanistas y científicos provenientes de Europa a la sociedad chilena, contratándoles en muchos casos para trabajar en docencia e investigación en universidades y liceos chilenos (Biblioteca nacional de Chile, s.f). Y por consiguiente, muchos de ellos “desarrollaron parte importante de su obra en Chile, contribuyendo con ello al fortalecimiento de la educación y a la difusión del conocimiento en el período en que la nación se organizaba como país independiente” (Biblioteca nacional de Chile, s.f).

El interés del Estado de poblar el territorio con personas de un perfil específico no era solamente para traer más gente al país, sino que traer “gente mejor”, y poblar Chile con migrantes europeos para consolidar su territorio nacional bajo los estándares de desarrollo económico, racionalidad y civilidad que estos representaban para el Estado chileno (Jarufe, 2018).

Como consecuencia de esta situación, es que se fueron desarrollando mecanismos institucionales que legitimaron la discriminación y el racismo. De la misma forma, vemos cómo el Estado potenció esta idea de una unidad identitaria por medio de aspectos simbólicos y rituales, tales como himnos, banderas, escudos, héroes nacionales de la guerra, símbolos patrios que buscaban encarnar la identidad que buscaban representar, con el objetivo de afianzar las diferencias y distinciones frente a los considerados como “otros”. Procesos similares a esto pasaron en otros países de Latinoamérica, como Ecuador, Colombia o México, con la diferencia que el nacionalismo chileno del siglo XIX tuvo más éxito, perspectiva que se acrecentó con el imaginario y autopercepción de Chile a ser la excepción de Latinoamérica (Cid, 2012; Joseph y Ceja, 2021).

Sin embargo, comprender los esfuerzos del Estado por consolidar esta idea de identidad nacional como un proceso unidireccional significaría invisibilizar la participación de la ciudadanía, negando su influencia en el proceso y su capacidad de ser agentes de cambios. Por esto, Cid (2012) destaca la importancia del concepto de negociación cultural como un aspecto clave al momento de comprender la conformación de una identidad cultural en el territorio. De esta manera se va incorporando al mundo popular como un actor relevante en este proceso, donde se observan sus miradas sobre cómo se desarrolló la interpretación de los actores, su aporte en la cultura y formas de proponer nuevas identidades sociales, cuyas voces y prácticas han sido marginadas de la historia tradicional.

3.1.3. Regulación de las Migraciones

3.1.3.1. Migraciones en el contexto internacional

En la última década del siglo XX y hasta la actualidad, el flujo migratorio se ha acrecentado de manera importante tanto de manera global como intrarregional, lo cual ha acarreado consigo debates sobre diversidad cultural y desigualdad social en aristas como políticas públicas, derechos humanos e inclusión social (Oyarzun, Aranda y Gissi, 2021), dejando entrever los desafíos que existen para poder dar respuestas a esta movilidad, la cual se da principalmente por motivos económicos. Es por ello, que los organismos internacionales se han visto en la tarea de generar pautas y sugerencias hacia los países para que se den instancias de diálogo y participación en búsqueda de soluciones para el buen vivir de los seres humanos, en este caso migrantes, dentro de las sociedades receptoras.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas como entidad internacional, propone la importancia del reconocimiento de la contribución positiva que genera la migración para el desarrollo de las sociedades, debido que esta movilidad produce una retroalimentación entre culturas, y a su vez, toma un claro compromiso con la protección y dignificación de los derechos humanos, independiente del estatus migratorio en el que se encuentren las personas (Naciones Unidas, s.f).

Con este objetivo, en 1951 la Organización de las Naciones Unidas creó una entidad especializada en velar por los derechos de las personas migrantes, la cual se denominó Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Este organismo busca que se generen políticas que gestionen de mejor manera la migración, promoviendo la cooperación internacional para encontrar soluciones adecuadas a las necesidades que surgen desde este fenómeno socio-espacial, como lo es ofrecer asistencia humanitaria ya sea a refugiadas, personas desplazadas o desarraigadas (Naciones Unidas, s.f).

Actualmente, se encuentra en marcha la iniciativa de la Agenda 2030, la cual contiene una serie de objetivos que le dan forma, estos son, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (de ahora en adelante ODS 2030), los cuales fueron aprobados en el año 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, estableciendo una “agenda global de desarrollo, universal y holística” (Naciones Unidas, s.f) que busca el desarrollo sostenible en el tiempo de diferentes problemáticas sociales, culturales y económicas que están afectando a las sociedades y al mundo en general.

En este sentido, tiene como propósito y desafío que a través de diferentes mecanismos de intervención, se vayan generando de manera gradual mejoras en ámbitos de superación de la pobreza, protección y mejoras en la calidad de vida de las personas que cohabitan dentro del planeta, por lo que plantea 17 objetivos y 169 metas, entre las cuales se encuentran algunas relacionadas con la migración. El objetivo 10 del ODS 2030 es la “reducción de las desigualdades en y entre países”, donde se destacan 3 objetivos claves para el fenómeno migracional (Naciones Unidas, s.f):

- 10.2 De aquí a 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición
- 10.3 Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto”
- 10.7 Facilitar la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas, incluso mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas.

A partir de lo anterior, se desprende que los planteamientos del ODS 2013 buscan el pleno goce de derechos del ser humano, en este caso de las personas migrantes, para que estos puedan elevar su calidad de vida y a su vez, puedan integrarse de manera óptima a la sociedad receptora a través de la participación social en las diferentes dimensiones que la componen como lo es el trabajo, la seguridad social, la vida en familia, la cultura, el acceso a vivienda, la alimentación, el agua, la atención de salud y educación.

Dicho lo anterior, el abordaje y estudio de las migraciones es uno de los temas más complejos en las sociedades del siglo XXI, ya que las personas en su propia dignificación y respeto de derechos cuentan con necesidades materiales, espirituales y políticas que deben ser atendidas. Donde esta realidad de movilidad socio espacial cambia constantemente, significando un desafío para las sociedades receptoras que involucra distintas lecturas y valoraciones en torno a la convivencia cultural y desarrollo social (Oyarzún, et al., 2021).

3.1.3.2. Regulaciones en el marco chileno

3.1.3.2.1. Decreto Ley N° 1.094: normas sobre extranjeros en Chile (1975-2021)

Llevando esta situación al plano legislativo chileno, se destaca el Decreto de Ley N° 1.094 vigente desde 1975 a 2021, el cual establece Normas sobre Extranjeros en Chile. Dicho decreto fue instaurado poco después de iniciado el régimen dictatorial en el país protagonizado por Augusto Pinochet Ugarte, por lo que se caracterizó por contar con una clara orientación hacia el control y la seguridad nacional (Oyarzún, et al., 2021).

Dadas las condiciones que anteceden, todo elemento externo al país era considerado como una potencial amenaza para los objetivos del régimen (Concha, 2018)., justificando su visión restrictiva de la migración. Por lo que, como se evidencia en su artículo 15, N°1 se prohibió el paso de personas que se encontraran sindicalizadas, fueran activistas o incluso estuviera la sospecha de que lo pudieran ser (Oyarzún, et al., 2021). En este sentido, el decreto es producto de un contexto histórico caracterizado por opresión, control y vulneraciones a los derechos humanos, sin embargo, es un decreto que se mantuvo vigente, a salvo de algunas modificaciones hasta el año 2021. Esto implicó una continuidad de políticas públicas que abarcaron la migración desde la concepción de la amenaza, como también del mantenimiento de un sesgo securitista, es decir, enfocado en la seguridad nacional, social y cultural del país (Concha, 2018).

Cómo formulan Oyarzún, et al. (2021), esto se expresó en el año 1990 donde la Asamblea General de la ONU adoptó la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migrantes y de sus familias, a la cual Chile se suscribió en el año 1993, sin embargo, comenzó a regir el año 2005, demostrando un claro aplazamiento y desinterés de instaurar políticas con temática migrante en el país. Esto también se evidenció en el año 2019, en el gobierno del ex presidente Sebastián Piñera Echenique, donde Chile no suscribió al primer acuerdo global sobre migración, correspondiente al Pacto Mundial por una migración segura ordenada y regular llevada a cabo por Estados miembros de la ONU. Este acuerdo buscaba prevenir las vulneraciones de más de 68 millones de personas que se vieron forzadas a migrar. Entre los acuerdos de este pacto se encontraba aquellos relacionados con el reconocimiento de los derechos de las personas migrantes a recibir atención en salud, educación y mejorar las vías de migración legal, en definitiva, reconocer los derechos de estas comunidades.

Cabe señalar que incluso el ministro de relaciones externas de ese entonces, Roberto Ampuero, declaraba: “Chile no va a adherir a nada que pueda ser usado en su contra y que atente contra nuestra soberanía” (Ministerio de relaciones exteriores [MINREL], 2018). Enfatizando que el pacto generaría obligaciones por parte del Estado a aceptar a todos los migrantes, y que no permitía que el país tuviera la libertad de generar sus propias leyes de inmigración. Lo que en consecuencia significaría una disminución en su soberanía, aspecto que se asemeja a la noción de enemigo externo que afecta la seguridad nacional.

En este sentido, como parte de las medidas administrativas ejercidas en el gobierno del ex presidente Sebastián Piñera, fue establecer normas de ingreso diferenciadas y más estrictas para aquellos migrantes provenientes de países como Venezuela y Haití, siendo estos dos unos de los que contaban con mayor flujo migratorio en el país. Por un lado, a los migrantes de Venezuela se les exigía que gestionaran una visa consular en su país o un tercero, lo cual se vio impedido por la cantidad de documentación exigida y el alto costo de los trámites solicitados. Por otra parte, a las personas migrantes de Haití, se les exigió una visa de turista que contara con una duración de 30 días, a diferencia del resto de los países los cuales podían realizarlo por un periodo de hasta 3 meses (Rivera, 2020; France24, 2018).

Del mismo modo, se pusieron trabas para la reunificación familiar de personas haitianas, debido a que el gobierno respectivo accedió a dar solo 10.000 visas de reunificación familiar en un año. Lo cual muestra un claro impedimento para la comunidad haitiana al momento de querer ingresar al país y asentarse, recalcando también que con dicha visa de turismo simple no se puede tramitar el cambio del estatus migratorio ni acceder a un trabajo dentro de los marcos legales (Rivera, 2020; France24, 2018), lo que les obliga a contar con trabajos ilegales, que en definitiva, significa menos remuneraciones y trabajos precarizados. De esta manera se establece de una forma clara la diferencia para el Estado chileno que tienen las personas migrantes haitianas en relación con personas de otros países.

3.1.3.2.2. Regulación migratoria actual: Nueva ley de migraciones

En el año 2021 se aprobó la nueva Ley de Migración y Extranjería N° 21.325 (Ministerio del interior y seguridad pública, 2021) y con ello, se dio inicio a la formulación de la Política Nacional de Migración y Extranjería, que busca reemplazar lo instaurado en materia migratoria en el año 1975. El Artículo 3 de la nueva ley recalca la promoción y respeto de los derechos de los migrantes como fundamento de las relaciones humanas democráticas. Por lo cual, el Estado desde su rol garante, establece la protección y respeto de los derechos las personas extranjeras que se encuentren en Chile independiente de su condición migratoria mediante una serie de medidas legislativas, administrativas y judiciales en base a la Constitución política y a los acuerdos vigentes ratificados por Chile (Ministerio del interior y seguridad pública, 2021). Donde no entra en efecto el Pacto Mundial sobre migración mencionado anteriormente, produciéndose una de las muchas contradicciones frente a lo planteado legislativamente y las acciones institucionales.

Sin embargo, la nueva ley presenta algunos avances, tales como el fortalecimiento del pilar institucional en la regulación de la migración, que facilita robustecer la capacidad de coordinación y colaboración interinstitucional (Aninat y Sierra, 2019). Como también el reconocimiento de los derechos de las personas migrantes en base a estándares de derecho internacional

Reconocimiento de derechos a las personas migrantes dentro de ciertos estándares del derecho internacional de los derechos humanos. (...) reconoce el valor de la cultura propia de los migrantes (...). refiere a la promoción de la multiculturalidad (artículo 6), evitando cualquier criminalización del migrante (artículo 9). En sucesivos artículos se establece la igualdad de trato con respecto a los nacionales, el derecho al trabajo y la protección de leyes sociales, la educación y la salud que, sin embargo, tienen indicaciones sustitutivas y comentarios. (Oyarzún, et al., 2021, p.104)

Dentro de los cambios en materia migratoria se encuentra la creación de un nuevo organismo público en 2021 correspondiente al Servicio Nacional de Migraciones, el cual se encarga de “garantizar el cumplimiento de la legislación migratoria vigente en el país, relativa al ingreso y egreso, residencia temporal o definitiva, expulsión y regulación de los ciudadanos extranjeros que permanecen en el territorio nacional” (Servicio Nacional de Migraciones, 2020). Igualmente, se destaca el papel atribuido a los gobiernos regionales y municipales en materia de migración, en donde cada unidad local ejecuta planes y programas de migración bajo el marco legal, disponiendo de la creación de fondos y oficinas específicas (Rivera, 2020). Sin embargo, se advierte la ausencia de la sociedad civil y de los colectivos migrantes.

Sin embargo, en el desarrollo de esta nueva ley de inmigración se presentan algunas contradicciones, ya que en su conformación posee una supuesta apertura a la migración y sus derechos, pero en su aplicación actúa como una ley excluyente, ya que pone énfasis desde un carácter ajeno y restrictivo. A partir de ello, como parte de las mayores críticas que se realizan a esta política según el Instituto Nacional de Derechos Humanos (2018) se observa una potencial vulneración en base a los procedimientos de obtención de residencia, el acceso y goce de derechos sociales y el sistema sancionatorio, donde recalca que no se introdujeron cambios significativos en la institucionalidad migratoria que se encuentra orientada a la seguridad nacional, en perjuicio de otros objetivos en materia de Derechos Humanos. La cual, mantiene un modelo administrativo que no es capaz de responder a los nuevos desafíos que surgen como producto de los flujos migratorios.

3.1.3.2.2.1. Decreto 296

En febrero del año 2022 se publicó el Decreto 296 (2022), que aprueba el reglamento de la nueva Ley de Migración y Extranjería N° 21.325, que además insta un ordenamiento complementario a la ley. Tal como lo indica su Artículo 2, el Estado cuenta con el deber de

Promover una migración regular y ordenada, orientada a que los extranjeros cuenten con las autorizaciones y permisos de residencia o permanencia necesarios para su estadía en el país, y para el desarrollo de sus actividades y el ejercicio de sus derechos, de conformidad con la Constitución Política de la República, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile que se encuentren vigentes. (Decreto 296, ley de Migración y Extranjería N° 21.325, 2022, p.3)

Precisando de una vez, este decreto tiene el finalidad central de ordenar y clarificar el proceso expulsión de migrantes en base a las causales contempladas por la presente ley, y como lo indica el Artículo 114 del decreto, este se realizará a través de un “procedimiento e investigación racional y justo para la aplicación de las sanciones contenidas en la ley” (Decreto 296, ley de Migración y Extranjería N° 21.325, 2022, p.31), garantizando así, el debido procedimiento administrativo, en donde de acuerdo al Artículo 118 del decreto “el extranjero infractor tendrá un plazo de diez días hábiles para evacuar sus descargos” (Decreto 296, ley de Migración y Extranjería N° 21.325, 2022, p.32).

3.2. LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL

3.2.1. Cultura y transmisión de cultura

3.2.1.1. Cultura

La cultura es un conjunto de fenómenos sociales que determinan y permiten que los individuos formen parte de una sociedad a través de pautas de comportamiento y/o formas de relacionarse compartidas que se desarrollan y reproducen desde el nacimiento (Tirzo y Hernández, 2010). De acuerdo a los autores, “la humanidad genera tantas culturas como grupos sociales existen, cada uno con su propia lógica y significación, convirtiendo a los seres humanos en sujetos portadores de cultura” (Tirzo y Hernández, 2010, p.13). De esta manera, mediante el proceso de socialización, los sujetos van identificándose y generando un sentimiento de pertenencia, el cual se reproduce a través de formas de vida, tradiciones, sistemas de valores, creencias y símbolos que van trascendiendo en el tiempo.

La cultura no es un concepto estático, por lo que no se puede conceptualizar llanamente, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura la define como un fenómeno dinámico que debe entenderse en un sentido amplio, “como la totalidad de los aspectos espirituales, intelectuales, materiales y emocionales de una sociedad o un grupo social” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1982). Estas características van diagramando códigos comunicativos y estructuras de significación que definen lo que es normal y deseable para el grupo (Nobile, 2006), donde lo normal se vuelve una imposición normativa e implícita que funciona como principios ordenadores, o sistemas de símbolos que organizan los colectivos humanos (Podestá, 2006). Así, la cultura situada en una sociedad determinada, grupo social o territorio, y

Se transmite de generación en generación a través de la imitación, el aprendizaje y las experiencias. Cada cultura tiene una vertiente nacional, igual que una individual, que se refleja en los valores y características de cada persona. Las bases culturales de un individuo están formadas por la familia, la religión, la educación, la profesión, la raza, la generación, los vecinos, los amigos, la región geográfica, el género. La diversidad de las áreas que marca la unicidad de cada individuo refleja también la diversidad de las características culturales. (Rehaag, 2006, p.2)

En los marcos de las observaciones anteriores, la cultura consta de una complejidad de los distintos componentes que interaccionan con la vida y las relaciones, por lo que no se podría considerar como un objeto de estudio inmutable, ya que esto implica una sustancialización de la misma. Por esta razón, Appadurai (2001) propone no usar el término “cultura”, más bien hablar sobre “lo cultural”, como una dimensión dinámica y completa que alude a la diferencia, permitiendo observar los contrastes entre las distintas categorías que influyen la cultura, como la clase, etnia, nación, diversidades sexo-genéricas. En este sentido, lo cultural involucra un sentimiento de pertenencia, ya que establece determinadas características como propias de un grupo, estableciendo quién pertenece a este y quién queda excluido, construyendo así, una categoría de “nosotros” basado en la diferencia (Nobile, 2006).

3.2.1.2. Endoculturalismo

Una de las prácticas de transmisión de cultura es el endoculturalismo, el cual es entendido como el proceso por el cual se transmiten prácticas, ritos, creencias, costumbres, cosmovisión, concepción sobre lo vivo, las relaciones y expectativas con la comunidad, entre otras, realizadas por medio de la vía generacional, desde la de mayor a menor edad (Trujillo, Aguilera y Castro, 2014). Como recalca Harris (2001), esta reproducción de la cultura se basa en mecanismos de premio y de castigo, premio a los grupos/sujetos que incorporen sin problema los esquemas de comportamiento que se buscan transmitir, y con castigo a los grupos que muestren resistencia a la interiorización de estos. Dentro de este proceso de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente, se busca dar continuidad a las pautas culturales mediante la reproducción, para que las generaciones nuevas, niñeces y jóvenes, interioricen y ejerzan el premio y castigo de sus costumbres, asegurando su permanencia.

No obstante, el endoculturalismo cuenta con limitantes en su comprensión, ya que su transmisión sólo abarcaría una continuidad en las pautas culturales sin tomar en cuenta las transformaciones que ocurren a través del tiempo. La replicación de estas pautas de una generación a otra nunca es completa ni exacta, sino que continuamente se añaden pautas nuevas. Este fenómeno es llamado abismo generacional, en el cual se complejiza la relación unidireccional de pautas culturales, introduciendo nuevas, por ejemplo, producto de procesos de globalización, capitalismo, desastres naturales, flujos migratorios, entre otras. Es así como las nuevas generaciones adquieren pautas culturales que no se tenían anteriormente, demostrando la constante influencia y transformación de la cultura. De esta manera, la endoculturación no puede explicar la evolución de la cultura o el abismo generacional, sino que solo contempla la continuidad de esta (Harris, 2001) por lo que resulta trascendental analizar en qué términos se produce esta incorporación de nuevas pautas culturales en los grupos.

3.2.1.3. Las minorías raciales, étnicas y culturales

Hechas las consideraciones anteriores respecto a la cultura, es necesario establecer la diferencia entre dos conceptos que no son equivalentes, pero que se entrelazan en su comprensión. La raza por su parte, cuenta con su génesis histórica en la construcción de categorías de dominación, utilizadas para dividir y limitar los grupos sociales respecto a sus características fenotípicas, es decir, se basa en los aspectos físicos de los seres humanos para diferenciarlos y categorizarlos (Torres-Parodi y Bolis, 2007). Por otro lado, la etnia en sus inicios contó con connotaciones referidas a lo “salvaje”, sin embargo durante los años 1970 y 1980 se hicieron esfuerzos académicos para cambiar la significación del término. Actualmente se comprende esta última como la identificación a una colectividad humana, a partir de un pasado en común, tanto como lengua, símbolos, cosmovisión, entre otros, que definen y se identifican a sí mismos con el grupo, con características culturales que los diferencian de otros (Torres-Parodi y Bolis, 2007). En este sentido, la raza tiene como elemento decisor las características físicas de las personas, mientras que la etnia se basa en la identificación con un grupo determinado por su origen cultural (Barth, 1976).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la mayor parte de las sociedades se encuentran estratificadas en distintos grupos, como sociales, raciales, étnicos y culturales, por lo que las minorías raciales, étnicas y culturales hace referencia a aquellos grupos subordinados o que, por su posición, son vulnerable a la subordinación, mientras que el término mayoría se aplica a aquellos segmentos raciales, étnicos y culturales de la población que gozan de un rango superior y en una situación de mayor seguridad (Harris, 2001).

En este sentido, la división por minorías raciales o étnicas, radica en la diferencia de las características entre grupo mayoritario y minoritario, las cuales se encuentran determinadas por pautas culturales diferentes, país de origen, idioma, costumbres, cosmovisión, entre otras. Por tanto, los términos de grupos mayoritarios y minoritarios sobrepasan una noción numérica, más bien son coherentes a categorías construidas que responden a marginalización, exclusión y discriminación. En efecto, la estratificación de estos grupos responden a categorías de poder en los territorios, que se encuentran ligadas a una forma de lucha económica, política y social, en pos de proteger este mismo sistema jerárquico de poder (Harris, 2001).

3.2.2. Modelos de interacción entre culturas: Asimilacionismo, Multiculturalismo e Interculturalismo.

La forma de división e interacción entre los grupos dentro de una sociedad -y de la sociedad global- reafirma posiciones de poderío que se han desarrollado históricamente. De acuerdo a Mujica (2002), las relaciones que se establecieron en la antigüedad entre conquistadores con los conquistados, o de manera más contemporánea, los del Este con el Oeste y las que se establecen hoy entre el Norte y el Sur, se dan en términos asimétricos, los cuales van a perdurar a través de la razón instrumental de un grupo sobre otro.

3.2.2.1. Asimilacionismo

Frente a esta realidad asimétrica en la cual se impone el grupo que mantiene la hegemonía, surge el asimilacionismo como un modelo de gestión de la diversidad, es decir, como una forma para la integración de “otros” en una sociedad determinada. Así, este proceso comprende al “otro” como quién debe transitar a través de un proceso en el que debe adoptar la cultura dominante de la sociedad receptora como propia, prescindiendo de su marco cultural vital (Usallán 2020), bajo la premisa que “cada minoría posee una peculiar capacidad adaptativa para sobrevivir y prosperar en la situación concreta en la que se encuentra” (Harris, 2001, p.109).

En el contexto de las migraciones, este paradigma se rige sobre la presunción de una sociedad receptora con una cultura homogénea y unida que se proyecta desde el Estado, poniendo énfasis en su carácter nacional, en donde se da por hecho que ésta es buena, posible y necesaria, posicionándose así como una meta a alcanzar para la integración, pues el axioma principal de este modelo es que el proceso asimilatorio es un resultado natural e inevitable del contacto entre autóctonos e inmigrantes (Retortillo, Ovejero, Cruz, Arias y Lucas, 2006).

De esta manera, el asimilacionismo supone una unilateralidad en el proceso de cambio, en donde, los inmigrantes deben adquirir el idioma, costumbres, vestimenta y modos de vida, entre otros, de la sociedad receptora para integrarse a ésta, haciendo hincapié y exacerbando las diferencias culturales estableciéndolas como un impedimento para tal integración. Así, supone que, a través de una asimilación efectiva, las discriminaciones y prejuicios que pudieran surgir hacia el inmigrante por ser diferente desaparecerían, a excepción de que permanezcan ciertas características inevitables como un color de piel distinto (Retortillo et al., 2006).

Ante una sociedad con dicha recepción, las personas inmigrantes se enfrentan a un proceso cargado de conflictos y desigualdades en relación a las herramientas existentes para la continuación de su identidad cultural. De esta manera, de acuerdo a Mujica (2002), les inmigrantes se verían enfrentados a la acción cultural del grupo dominante que se impone por la fuerza o por violencia sistemática, en un proceso de asimilacionismo que no necesariamente implica medidas de coerción explícitas, sino que su éxito se basaría en “las dinámicas sociales y la acción de las instituciones, con sus exigencias de adaptación a las costumbres” (Usallán, 2020, p.3).

En el mismo orden de ideas, el proceso de asimilación implica para les inmigrantes poner en peligro sus valores, normas y pautas de comportamiento al someterse incondicionalmente a esta nueva forma de vida de la sociedad receptora, o también, pueden mediante la resistencia social, generar recursos de subsistencia. Sin embargo, no se descarta el pensamiento que les “otres” (cultura minoritaria) siguen siendo seres de segundo nivel o categoría, por lo que deben ser “civilizados” o aculturados independiente de la decisión consciente o inconsciente que tomen, pues son objeto de la mirada y acción de la mayoría (Mujica, 2002).

Este modelo de la gestión de la diversidad ha sido ampliamente criticado, puesto que implica reconocer al “otro” como una amenaza para la identidad cultural de la sociedad receptora, ya que contribuye a la aparición de conflictos étnicos debido a la utilización de recursos y espacios nacionales, menoscabando el bienestar económico y social de la cultura dominante. Por otro lado, hay quienes reconocen el aumento de la inmigración como un elemento que colabora al crecimiento del patrimonio cultural, con nuevas posibilidades para la cohesión social (Martínez, 2011). En ese mismo sentido, tal como lo postula Vázquez (2001), “las sociedades son y siempre han sido diversas” (p.34), y no se puede considerar a una sociedad nacional como homogénea con una identidad universal que se mantiene inamovible a través del tiempo. Es por esta razón, que surgen nuevas formas de comprender las relaciones culturales y la diversidad dentro de las sociedades.

3.2.2.2 Multiculturalismo

El multiculturalismo surge como fenómeno a partir del siglo XX, mayormente en países como Canadá y Estados Unidos, a raíz de demandas de grupos sociales minoritarios, tales como movimientos gays, afroamericanos, étnicos, feministas, entre otros, que reivindicaban un tratamiento a la diferencia en contra del asimilacionismo, donde las demandas se encontraban enfocadas en lo jurídico y lo educativo (Vázquez, 2001). De tal modo, su surgimiento estuvo ligado a una respuesta sobre la realidad innegable de la existencia de distintas comunidades e identidades en un territorio con el derecho a existir en su diversidad.

El concepto de multiculturalismo hace alusión a la coexistencia de distintas culturas en un mismo territorio, las cuales poseen características y particularidades diversas relacionadas con la lengua, religión, política, género, entre otras. Por lo que, este fenómeno se describe como una realidad en la cual se encuentra una pluralidad de identidades y representaciones (Beniscelli, et al., 2019). Como expresa Vázquez (2001), el multiculturalismo alude a "la conformación de una sociedad con la aportación de diversas culturas pero como un mosaico sin interrelación" (p.30). En definitiva, no hace mención al tipo de relación que se genera, ni la complejidad involucrada en estos. Esta conceptualización posee implicancias a nivel político, ya que implica y propicia relaciones de dominación entre los grupos, puesto dentro de los Estados se encuentran mediados por relaciones de poder entre grupos minoritarios y mayoritarios (Hernández, 2007).

Asimismo, el multiculturalismo es utilizado por los Estados justamente en el contexto de migraciones, ya que surge como un proyecto para la regulación de la convivencia entre culturas. Comprender esta convivencia desde el poder implica la invisibilización o adecuación de un grupo sobre otro, pudiendo llegar a procesos asimilatorios, o por el contrario, la posibilidad de que estos ejerzan con todo derecho su propia cultura (Hernández, 2007).

Es por esto, que no se pueden ignorar las condiciones desiguales presentes en el contexto multicultural, donde existe un grupo mayoritario que impone su visión de realidad y sus reglas del juego, pues poseen el poder de objetivar la realidad y de definir quién es diferente y por qué, mientras que las minorías están sometidas a este discurso dominante que les exige una adaptación continua al mismo, ya que no existen relaciones equitativas e igualitarias entre ellas, imposibilitando así, el derecho de cada identidad a su reproducción y transformación. Si bien el multiculturalismo acepta la diversidad en las sociedades, no contempla en su reflexión la relación entre estas, ni las afectaciones que pueden ejercer unas sobre otras en su coexistencia, ya que no considera sus interrelaciones (Vázquez, 2001).

3.2.2.3 Interculturalidad

A raíz de las inquietudes que deja pendiente la mirada multicultural, es que surge el concepto de interculturalidad, el cuál hace énfasis en la interacción y relación que se produce en este encuentro entre culturas, reconociendo que las sociedades se desarrollan a través de relaciones multiculturales (Hernández, 2007). De tal modo, es clave mencionar que estos dos fenómenos se encuentran intrínsecamente vinculados, tal como lo explica Rehaag (2006), “el entendimiento de lo que es la cultura y la multiculturalidad llevan a una explicación del concepto de la interculturalidad” (p.2), es decir, sin la existencia de una sociedad multicultural, no podría darse una relación intercultural entre los diversos grupos. En este sentido, dicho encuentro va de acuerdo a la evolución y desarrollo de las sociedades, sin embargo, a pesar de la relación que mantienen, cuentan con una gran diferencia de fondo, debido a que la interculturalidad supera al multiculturalismo en búsqueda de un proceso de convivencia respetuoso, horizontal, incluyente y compartido, reconociendo la riqueza potencial de la diversidad y su contribución al diálogo (Gobierno de la república de México, 2014).

El concepto interculturalidad hace referencia al encuentro entre variadas culturas, donde las sus diferencias no significan un limitante para que estas puedan dialogar, interactuar y establecer relaciones. En este sentido, este fenómeno al definirse como una situación que se da “entre” las culturas, no hace referencia a ninguna en específico, si no que alude a un punto intermedio, buscando dejar de lado pautas de subordinación y/o exclusión que pudieran fragmentar este encuentro, promoviendo que estas se vinculen desde el ejercicio de sus derechos. (Hernández, 2007; Faúndez y Weinstein, 2012). De tal manera, la interculturalidad se basa en cuatro principios, el reconocimiento de la diversidad, respeto por las diferencias, relaciones equitativas, y por último, enriquecimiento mutuo (Gobierno de la república de México, 2014).

A partir de esto, se plantea dentro de las sociedades una nueva forma de ver las relaciones entre las culturas mayoritarias y minoritarias, ya que estas últimas se encuentran en constante conflicto debido a la pérdida de identidad a la que se han sometido. Por ello, surge esta necesidad de hacer posible la coexistencia pacífica de estas culturas en un mismo territorio, con el fin de que puedan mantenerse y preservar su existencia, y al mismo tiempo, ordenar la convivencia entre ellas mismas, proponiendo así un escenario dinámico que incorpore relaciones dialógicas para una participación intercultural que sea fructífera en el desarrollo de las sociedades (Vázquez, 2001).

Por lo que, a través de este proceso de entendimiento mutuo, se genera una aproximación al “otro” o a lo “extraño”, lo cual a su vez, origina un enfrentamiento de los sujetos con su propia cultura, desdibujando las categorías de normalidad y dejando de lado aquellos discursos de adaptación y exigencia sobre la cultura minoritaria. En este sentido, la interculturalidad situada en un contexto nacional se ve influenciada por la percepción de unicidad y homogeneidad que mantenga el grupo dominante, y cuál es la distancia y nivel de diferencia que mantengan con el grupo minoritario, donde la raza y la etnia se vuelven como agentes definitorios (Rehaag, 2006). “Es así que, esta idea de culturas claramente delimitadas, encierra una concepción de cultura ligada a una presunción de mayorías y minorías, de diferencia como desigualdad” (Gómez-Hernández, 2010, p.165).

Es así como la exclusión y búsqueda de la inclusión de diversas culturas en el territorio nacional se encuentran mediadas por la percepción de esta diferencia intrínseca entre los grupos humanos atravesada por el imaginario de la identidad nacional con clara herencia colonial. Así, la exclusión se posiciona como parte del poder colonial que se continúa reproduciendo en la sociedad, por lo que entender la “interculturalidad como posición filosófica y cultural” (Rehaag, 2006, p.5) involucra también un proceso y proyecto político, ético e intelectual con miras a la de-colonialidad para el reconocimiento de la diversidad cultural, no como lo marginal y exótico, sino como grupos históricamente activos y en constante interrelación (Gómez-Hernández, 2010).

3.2.3. Discriminación y racismo

3.2.3.1. Construcción histórica del término raza

La construcción del término raza cuenta con su génesis en el periodo de colonización a América y el proceso de esclavitud de habitantes africanos, por lo que es un término que cuenta con una estructura ideológica de gran peso histórico, social y simbólico. Su mayor desarrollo se produce entre los siglos XVI y XVIII, durante las etapas de invasión, conquista y colonización de América por parte de las naciones europeas (Hopenhayn y Bello, 2001).

La consolidación del dominio colonial europeo significó el comienzo de las clasificaciones en base a la explotación y exterminio de ciertos grupos culturales, donde se desarrollaron diversas herramientas para el sometimiento de los pueblos, tales como esclavitud, usufructo de sus recursos, despojo, separación de los grupos, entre otros. De tal manera, esta ideología colonialista se sustentó en una presunta superioridad europea y su misión civilizatoria por sobre el mundo, la que contemplaba el uso de la fuerza como forma de legitimación (Restrepo, 2007).

Por ende, se utilizó la construcción de categorías raciales para potenciar la diferencia y alteridad entre ellos y “les otros”, siendo utilizado como eje fundamental para objetivizarles y verles como sujetos capaces de ser despojados e instrumentalizados para el interés colonial. Como bien afirma Kottak (2011) la categoría de raza fue creada y utilizada por el mundo europeo durante el siglo XVIII como un mecanismo social para clasificar a “aquellas poblaciones reunidas en la América colonial: la inglesa y otros asentamientos europeos, los indígenas conquistados y las personas de África traídas para suministrar mano de obra esclava” (p.148).

Esta clasificación y categorización se sostenía sobre las diferencias físicas de las personas, en donde el color de piel se posiciona como uno de los rasgos definitorios. Más tarde, durante los siglos XIX e inicios del XX surge el racismo biológico como campo de estudio, el cual era compatible con el uso político de las razas durante el periodo colonial, donde se entendía la raza como un material genético compartido correspondiente a los rasgos evidentes sobre la anatomía y fisiología, en otras palabras, se basaron en características explícitas sobre el cuerpo y organismo de las personas para clasificarlas (Kottak, 2011).

De acuerdo a Restrepo (2007) estas clasificaciones que priorizaron las características físicas para determinar diferencias intrínsecas entre los seres humanos, también conllevaron a la concepción que las características intelectuales y de comportamiento de los grupos raciales eran igualmente heredables e inmutables, así el concepto de raza biologicista afirma que alguien piensa o se comporta de esta u otra forma porque es “negro” o “indio” o “blanco”. Esta perspectiva biologicista sobre la raza ha sido ampliamente cuestionada por las distintas disciplinas, ya que científicamente no es posible determinar una diferencia biológica que justifique una diferenciación entre razas, sin embargo, a pesar de que el fenotipo no es un determinante para clasificar a las personas, este imaginario social continúa presente en nuestras sociedades. En palabras del autor, “las razas sólo existen en el plano de los imaginarios y prácticas sociales, en la historia y la cultura; pero no en la biología o en la naturaleza” (Restrepo, 2007, p.5).

Como se puede observar, la noción de raza y las categorías que se desprenden de esta, representaron uno de los componentes primordiales en el proyecto colonial y también constituyeron uno de los legados más presentes del colonialismo. Continuando con las ideas del autor, esta herencia colonial ha troquelado los marcos interpretativos y de comportamientos de las sociedades actuales, instaurando un sentido común desde el cual se piensa y actúa, llegando a permear nuestros marcos de comportamientos y pasando a ser un tipo de discriminación sutil (Restrepo, 2007). Cabe destacar que actualmente esta visión sobre los grupos sigue presente en muchos libros de texto, enciclopedias y en la cotidianidad, donde todavía se afirma la existencia de tres razas: la blanca, la negra y la amarilla (Kottak, 2011).

3.2.3.2. Discriminación racial

Respecto al racismo, la Convención Internacional sobre la Eliminación todas las Formas de Discriminación Racial de 1965, la define en su artículo 1º como

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (p.2)

De esta manera, el racismo se constituye como un tipo de discriminación que se articula a partir de los rasgos fenóticos u origen, por lo que racismo y discriminación son dos conceptos que se encuentran estrechamente ligados. La discriminación por su parte, implica la doble articulación entre el acto de diferenciación y el ejercicio de la exclusión. La diferenciación, en tanto, implica la categorización de una persona o grupo, con tal de distinguirla de otras, mientras que el ejercicio de exclusión refiere al rechazo, desconocimiento hacia quien o quienes son objeto de esta discriminación, tal forma de discriminación se fundamenta en la limitación de aquello que no se permite (Restrepo, 2007).

Las discriminaciones raciales, al igual que otro tipo de discriminaciones, responden a una gama de dimensiones que se asocian a las personas, tales como sexo, género, clase, aspectos lingüísticos, identificación religiosa, entre muchas otras, conformando en la práctica una interseccionalidad entre éstas, en donde se desarrollan situaciones de doble o múltiple discriminación (Shirane, 2011) como una “amalgama de discriminaciones que se articulan y refuerzan mutuamente” (Restrepo, 2007, p.2).

A partir de esto, el racismo es una forma de discriminación que se genera mediante el rechazo a determinados grupos los cuales históricamente se han visto afectados por este tipo de discriminación, ya que poseen características que no cumplen con aquellos parámetros ligados al estereotipo “blanco”, europeo o estadounidense. En este sentido, los pueblos indígenas, afrolatinos y afrocaribeños se han visto constantemente ligados a estas dinámicas de desprecio y exclusión social, generando un menoscabo en su inclusión en aspectos sociales, laborales, educacionales, entre otros, dificultando su calidad de vida y propiciando que la mayor parte de ellos viva en condiciones de pobreza y marginalización (Hopenhayn y Bello, 2001).

Como parte de las problemáticas que experimentan estos grupos, se encuentra la negación originaria de su cultura e identidad, lo que constituye una discriminación étnico-racial la cual se adhiere con mayor viabilidad a la exclusión, que viene de la mano con algunas dinámicas de modernización (Hopenhayn y Bello, 2001). Por lo que los grupos discriminados se ven insertos en dimensiones interpersonales, institucionales y culturales, que apuntan a su invisibilización, estigmatización, agresión y exclusión expresadas a través de una diversidad de ideas, discursos y prácticas que construyen y desarrollan un sistema de dominación de un grupo sobre otro sobre la base de la racialización de las diferencias (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2016).

En este sentido, es importante mencionar los tipos de racismo que se van desarrollando dentro de las sociedades y que van trascendiendo en el tiempo como pautas y formas de relacionarse con aquellas razas y/o etnias determinadas. Según Restrepo (2007) estos tipos de racismo:

Tipos de racismo según Restrepo (2007)	Definición	Ejemplo
Racismo Manifiesto	Se refiere al conjunto de expresiones, discursos y prácticas que son evidentemente racistas tanto por quienes la ejercen como por quienes son víctimas de ello.	Aquellas “bromas” que se hacen respecto a las características raciales de un grupo o de alguna persona en particular, sexualizando, ridiculizando o estereotipando a personas racializadas.

Racismo Latente	Actúa de forma implícita sin ser identificado por los actores que se ven involucrados en él. Este racismo está arraigado en el sentido común y se ha naturalizado tanto que trabaja predominantemente desde el inconsciente, de forma soterrada pero eficaz, en los procesos de diferenciación y los ejercicios de exclusión de unas poblaciones o individuos con base en articulaciones raciales que tienden a no aparecer como tales. A través de este racismo se logra realizar una violencia más silenciosa.	Son aquellos planteamientos en los cuales se vincula a cierto grupo con características que se les han atribuido históricamente, tales como indicar que los afrodescendientes pueden realizar un mejor trabajo forzoso porque poseen las capacidades físicas para ello.
Racismo Estructural	Este tipo de racismo es perpetuado por instituciones, políticas públicas y agentes del Estado los cuales ejercen violencia mediante acciones, prácticas y discursos, que buscan reproducir y mantener las estructuras de subordinación de los grupos que se encuentran vinculados y que son objeto de discriminación.	Construir políticas públicas que conciban a la migración como una amenaza a la seguridad nacional.

Tabla 1: Tipos de racismo según Restrepo (2007)

3.2.3.3 Racismo en las migraciones actuales

3.2.3.3.1. Nuevos racismos

El contexto actual se ve influenciado por nuevos componentes que cambian las formas de relacionarse, tales como la globalización económica, aumento de desigualdades, nuevos y cambiantes movimientos migratorios, nuevas tecnologías de la comunicación e información, entre otras, han facilitado que reaparezcan formas de discriminación históricas, en conjunto con nuevas expresiones más sutiles y encubiertas en la práctica. Actualmente se evidencia una deseabilidad social de no mostrar una actitud o discurso abiertamente racista, ya que la discriminación en todas sus formas va en contra de una imagen moral positiva y aceptable (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2020).

Por esta razón, han surgido nuevos y variados modos de discriminación racial con la finalidad de mantener su continuidad y legitimación, social principalmente mediante la utilización de eufemismos. En este contexto, el término raza es suprimido y reemplazado por conceptos como cultura, identidad o etnia, los cuales en la práctica son utilizados con la misma funcionalidad que los antiguos modos de discriminación. En definitiva, a pesar que el racismo mantiene formas de manifestación históricas, en la actualidad y debido a la transformación de las sociedades, han surgido otras formas de dominación que continúan utilizando como base la racialización de las diferencias y con esto su radicalización y esencialismo, las cuales se caracterizan por no expresarse de manera explícita y pública, si no que de manera sutil (Taguieff, 2001; Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2020).

Cabe destacar que el aumento de los flujos migratorios ha favorecido el surgimiento y profundización de nuevos tipos de racismos, los cuales se expresan de manera multidimensional mediante representaciones sociales negativas que exacerban la idea de una relación problemática entre nacionales y extranjeros, con la concepción que estos últimos son tanto diferentes como peligrosos (Contreras, 2016). Esta situación facilita el desarrollo de percepciones, discursos y prácticas racistas, ya que considera a los inmigrantes como un peligro, ya sea por identificarles en el centro del imaginario sobre criminalidad, como por ser considerados como una amenaza en la adquisición de servicios -siempre reconocidos como limitados-, o por ser agentes que atentan contra los valores tradicionales (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2020).

3.2.3.3.2. Racismo institucional

Con referencia a lo anterior, es importante mencionar que esta concepción sobre las personas migrantes se materializa en las interacciones que se dan dentro de la sociedad y culmina por formar pautas de discriminación que se visualizan a través de las políticas públicas que establecen límites rígidos de entrada y de permanencia en los Estados, pues lo que buscan es prevalecer la identidad nacional, como también la seguridad interna, entendiendo al inmigrante como peligro para esta (Agrela, 2002).

En este sentido, de acuerdo a Morales (2020) el racismo institucional se configura como una tipología de discriminación racial en donde los Estados poseen la libertad de utilizar instrumentos de exclusión, con los cuales deciden quien puede o no vivir dentro de ese espacio sin la necesidad de utilizar la fuerza, ya que a través de la criminalización de la migración, hambruna, hostigamiento, desamparo a nivel social y económico, entre otras, operan de tal forma que producen una deshumanización de las personas migrantes, con la finalidad que estos grupos no tengan posibilidad de preservarse en el tiempo.

En efecto, el Estado como agente, puede ejercer su poder a través del racismo institucional mediante mecanismos específicos de coerción, como lo son las constituciones, controles fronterizos, leyes, políticas públicas, generación de sistemas de burocracia y categorización gubernamental como los censos, tradiciones, historias, ceremonias y todo aquello identitario de un territorio en particular, incluso pasando a llevar los derechos humanos (Morales, 2020). A partir de esta concepción, se asume que los derechos de les nacionales están por sobre los derechos de les “ajenes”, por lo que se legitima que se ejerza este tipo de violencia sistemática hacia ellos, ya que estos vienen a menoscabar el estilo de vida de les nacionales, quienes ponen en entredicho y conflicto sus costumbres y tradiciones.

3.2.3.4. La violencia discriminación

La violencia ha sido abordada desde las distintas ciencias, y en cada una de ellas adquiere un carácter distintivo, tal como la psicología que se sitúa desde los rasgos de personalidad o carácter; la antropología que se relaciona con el poder, la organización social, la guerra, los ritos, entre otros; y desde la sociología, la violencia sitúa su origen en el desajuste entre parte de la sociedad y el sistema vigente (Aravena y Baeza, 2013).

Desde esta perspectiva sociológica, Galtung (1998) postula la existencia de tres tipos de violencia que se articulan entre sí en un triángulo que se soporta a sí mismo. Por un lado, la violencia directa, aquella que existe a simple vista y puede ser verbal o física; y por otro, la violencia estructural y la cultural que se encuentran ocultas y operan invisibles otorgándole un marco legitimador a la violencia a través de esquemas de valor. Profundizando en este último, el sociólogo Bourdieu acuña el término de violencia simbólica para describir un tipo de dominación social casi imperceptible que es ejecutada por una parte dominante y ejercida sobre una parte dominada -la que puede o no ser consciente de ésta- con la intención de garantizar su reproducción a nivel social a través de la internalización de las relaciones asimétricas de poder, y así, conseguir la normalización de la violencia mediante la sociabilización (Vía sociológica, 2021).

En este sentido, no se puede comprender a la violencia como un acto o situación individual, pero tampoco se le puede comprender desde una configuración únicamente externa proveniente de los procesos sociales externos, sino que más bien, se trata de un hecho social ubicado en "un entramado cambiante y móvil de interdependencias múltiples entre estructuras y subjetividades" (Kaplan, 2016, p.99). Por su parte, Elias (1990) propone un enfoque socio-psíquico e histórico-cultural de la violencia, articulando el análisis individual y social, ya que estos se encuentran recíprocamente imbricados, otorgándole un carácter procesual, histórico y relacional a la violencia.

Como se ha desarrollado anteriormente, la conformación y el mantenimiento de grupos nacionales o culturales, implican al mismo tiempo la inclusión y la exclusión en una división entre “nosotros” y “ellos”. El esquema en que los incluidos se sienten superiores a los excluidos no es una situación nueva, sino que se trataría de una constante a lo largo de la historia. En este sentido, Kaplan (2016) precisa que “el poder y las formas de dominación simbólica son un elemento nodal en la producción y reproducción de lo social” (p.110).

Asimismo, Elias en su ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros (2003) plantea que la capacidad de un grupo de apuntalar la inferioridad humana de otro grupo forma parte de una configuración específica que ambos mantienen entre sí, y la tendencia de estigmatizar a los grupos étnicos o de distinto origen no puede ser visualizado como un rechazo de unos individuos sobre otros, o como un prejuicio personal sin considerar simultáneamente el nivel de grupo. De esta forma, Kaplan (2016) señala que

La estigmatización absoluta –sin fácil retorno– de los establecidos (incluidos/con creencias de superioridad) hacia los forasteros (excluidos; con creencias de inferioridad) (...) denota un profundo desequilibrio de poder: el darles un valor de inferioridad es un instrumento para mantener su superioridad social. (p.112)

Es por esta razón que Feixa y Ferrándiz (2004) proponen “estudiar la violencia no tanto como un acto sino como un continuo, no tanto como excepción sino como normalidad” (p.160) en un entramado de relaciones de poder asimétricas, en donde las categorías de raza, clase, sexo y género son utilizadas como un instrumento para la dominación.

3.2.3.5. La violencia en los discursos

Dentro de los distintos medios por los cuales se puede ejercer violencia se encuentra el discurso, el cual posee la capacidad de nombrar la realidad mediada por el plano de las ideas, es decir, a través del discurso se puede llegar a conocer la forma en que las sociedades comprenden su realidad y naturalizan representaciones sociales. En este orden de ideas, el lenguaje no solo funciona como un marco referencial, sino también como uno interpretativo, donde una de las múltiples expresiones de discriminación racial se encuentra alojada en el discurso (Antón, Ligori, Baez, Perulan, Romano y Sajn, 2016).

Frente a esto, Algarra (2009), reconoce a la comunicación como un proceso simbólico mediado por el lenguaje, en el cual la realidad es “producida, mantenida, reparada y transformada” (p.166). Y es por medio de la comunicación que se genera, mantiene y transforma el orden social que se encuentra, tanto a un nivel amplio -sociedad-, como individual (SJM, 2022). En este sentido, como plantea Tijoux (2014) el estereotipo funciona como un sesgo que controla el lenguaje y la vida, el cual debe cuestionarse para desarmar los mitos que construye. En el marco de las referencias anteriores, surge el cuestionamiento sobre cómo la sociedad, los medios de comunicación, las instituciones y los gobiernos emplean un lenguaje que construye realidad, tanto como la interpretan y fortalecen los significados atribuidos.

En la actualidad, a raíz del aumento de las migraciones, se han multiplicado las posturas ideológicas que abordan la temática. Si bien hay quienes reconocen y valoran la diversidad cultural y los derechos humanos de las personas migrantes, hay también posturas antagónicas que polarizan la relación entre “nosotros” y “ellos” (SJM, 2022). A nivel social cuando el discurso involucra a personas migrantes, las conversaciones y diálogos tienden a limitarse a ciertos temas que les relacionan con la diferencia, desviación y amenaza (Dijk, 2001), relacionándoles al crimen, hacinamiento, ausencia de recursos y pautas culturales que se ven enfrentadas con otras.

De acuerdo a Buraschi y Aguilar-Idáñez (2020), este tipo de discursos que limitan la experiencia migrante a ciertos tópicos estigmatizadores a través de eufemismos se relacionan al llamado “discurso democrático”, el cual busca una legitimación para asegurar su aceptación social en la actualidad a través de un lenguaje que no involucre explicitar posturas abiertamente xenófobas. De esta manera, “lo que se está imponiendo en las últimas décadas es un esfuerzo por legitimar la violación de los derechos de las minorías, de las personas inmigrantes o en busca de refugio, en un marco de referencia liberal-democrático” (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2020, p.75). Continuando con las ideas de los autores, esta situación no significa una transformación de los valores, más bien una adecuación de estos según las circunstancias contextuales, políticas y sociales, reconociéndose como un discurso hegemónico que influye en todas las áreas de socialización, como la familia, escuela, universidad, trabajo, medios de comunicación e información y en la cultura del entretenimiento.

Con respecto a los medios de comunicación, un informe del Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile (2017) sostiene que existe una percepción negativa en la forma en que los medios de comunicación abordan y nombran los temas relacionados con migración, quienes perpetúan discursos basados en el temor y el sensacionalismo. Frente a esto, los medios de comunicación ignoran su responsabilidad frente al grado de afectación pública que producen, al vincularles con situaciones que generan pánico social y deshumanización de las personas migrantes, al usar términos estigmatizadores hacia ellos tales como “ilegales” (SJM, et al., 2020) y utilizando titulares de noticias que tienden a enfatizar las características negativas de las minorías.

En este sentido, las “élites políticas, burocráticas, mediáticas, corporativas, educativas controlan las dimensiones y decisiones más cruciales de la vida cotidiana de las minorías e inmigrantes” (Dijk, 2001, p.191), donde la selección de la información y el uso del discurso con el que se propaga, contribuyen en la construcción de una realidad. En definitiva, las élites cuentan con un acceso preferencial a la mente de la población, en la cual según su visión ideológica pueden reproducir y establecer valores, preocupaciones o temáticas, en donde la inmigración surge como un problema, y no un desafío y potencialidad para las nuevas sociedades (Dijk, 2001).

3.3. INFANCIAS MIGRANTES

3.3.1. Aproximaciones a las niñeces e infancias

La infancia -también llamada niñez- es el término que se utiliza para designar la etapa vital entre el nacimiento y la adolescencia, por lo que el desarrollo a nivel biológico y psicosocial que se da es sumamente decisivo e importante para la conformación de la genética, experiencias y relaciones humanas (Psicología y mente, s.f). Es por ello, que es crucial que existan las condiciones óptimas para que los niños puedan desarrollar habilidades y capacidades a través de la participación y socialización con otros, dando de esta manera la oportunidad de experimentar emociones que les ayuden a construir su identidad y el sentimiento de pertenencia dentro de una sociedad que los acoga, valore y reconozca sus derechos.

La conceptualización de la infancia y lo que significa ser niño, no siempre ha sido la misma, sino que es una noción que responde a una construcción social definida histórica y culturalmente. De acuerdo a García y Gallego (2011) “hablar de niño y de niña es mucho más que ocuparse de un grupo humano que se encuentra en una franja de edad determinada” (p.18). Comprender a la infancia atravesada por elementos culturales, históricos, políticos y sociales significa entenderla desde la diversidad en que los grupos humanos la viven y la representan socialmente, por lo que “no hay una manera única de ser niño o niña, ni tampoco una visión universal de éstos y de éstas” (García y Gallego, p.20, 2011). Según se ha citado, se hace necesario reconocer la pluralidad, diversidad y complejidad de la niñez, o mejor dicho, de las niñeces e infancias, como una verdad innegable.

Históricamente, la relación adulte-niñe se ha dado en base a pautas adultocéntricas, las cuales han sido ejercidas por la sociedad como una estructura socio-política y económica donde el control es ejercido por los adultos, sobre todo por hombres, quienes han sido considerados como una especie superior por sobre los niños y las mujeres las cuales han sido vistos como seres humanos de segunda categoría y no como sujetos de derecho. Para Alfageme, Cantos y Martínez (2003), es evidente entonces, que “la idea de ser niño ha sido una construcción histórica caracterizada por una constante marginalidad” (p.19).

La perspectiva adultocentrista ha situado a las niñas como grupo minoritario, condición que ha significado que se desarrollen distintas formas de representar o categorizar a las niñas, ya sea como propiedad de los padres, como una potencialidad o futuro, como víctima, como relegada al mundo privado, o como incapaces y necesitados de ayuda. En consecuencia, los imaginarios de las niñas que transitan en la sociedad se encuentran asociadas a la estigmatización, victimización y en general, a una visión negativa de la misma (Alfageme et al. 2003), lo que ha dejado en evidencia el trato asimétrico que invisibiliza y minimiza las capacidades de pensamiento, participación y opinión de las niñas en los diferentes espacios.

3.3.2. Paradigmas para abordar las niñas

Esta producción simbólica e imaginaria sobre las infancias dio lugar a prácticas y discursos para la interpretación de sus necesidades y subjetividades desde las instituciones, como la familia, escuela y Estado, generando formas de comprender a las infancias y configurando formas de intervenir sobre ellas mediante un discurso legitimado que les posiciona como objeto de derecho (Antón et al., 2016). De esta manera, a la primera mitad del siglo XX las políticas sociales e instituciones utilizaron un claro paradigma proteccionista para comprender y actuar sobre las infancias, reconociéndoles como portadores de derechos pero sin la capacidad para ejercerlos por sí mismos (Cillero, 1997), sino que a través del tutelaje de adultos.

A partir las últimas décadas del siglo XX las ciencias jurídicas y políticas sociales han venido realizando un cambio paulatino respecto a la comprensión de los sistemas de relación entre adultos y niñeces en todos los niveles, tanto a nivel microsocial -como es la vida familiar-, como macrosocial, hacia un mayor reconocimiento y participación de las infancias en la sociedad. Poco a poco se ha prestado mayor atención a las infancias, transitando de un paradigma que comprende a las infancias como objeto de derecho, y por tanto velando únicamente por su protección, a el surgimiento de una nueva categoría: las niñeces como sujetos social de derecho (Jaramillo, 2007). Esta nueva forma de comprender a las infancias implica el reconocimiento de su autonomía, su poder de opinar, decidir y participar en igualdad de condiciones con el mundo adulto, entendiéndoles como actores sociales bajo un nuevo paradigma, el co-protagonista.

3.3.2.1. La Convención sobre los Derechos de los Niños

El cambio de paradigma en torno a la comprensión de las infancias se ve representado en las convenciones internacionales, en donde el primer antecedente referente a los tratados internacionales en materia de infancia fue La Declaración de Ginebra de 1924: salvemos a los niños; más tarde, La Declaración de los Derechos del Niño de 1959: Protejamos a los niños; para finalmente llegar a La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989: Reconozcamos los derechos a los niños. En relación a este último, corresponde a un tratado internacional emanado de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) destinado a garantizar y proteger los derechos de les niñeces, el cual ha sido el tratado internacional con mayor apoyo en la historia del derecho internacional y significó un gran avance en el reconocimiento de los derechos de las niñeces, siendo el único que cuenta con un poder vinculante, sin embargo, no cuenta con una fuerza coercitiva con respecto a los Estados parte (Dávila y Naya, 2008).

La Convención sobre los Derechos de los Niños (CDN) se basa en “cuatro principios fundamentales: La no discriminación; el interés superior del niño/a; derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; la participación y respeto por la opinión de niñas y niños” (Good Neighbors, s.f.). Por tanto, se les considera como sujetos de derechos otorgándoles el estatus de persona y ciudadano, lo que involucra un reconocimiento de sus derechos y obligaciones, destacando la responsabilidad de los Estados parte y la adulez de velar por su cumplimiento (Jaramillo, 2007).

Las bases de esta convención contempla como principio fundamental el Interés Superior del Niño dirigido a las niñeces y adolescencias, en el cual se debe considerar su interés superior en la toma de decisiones, por tanto, el Estado debe actuar como garante de protección y cuidados hacia estos grupos etarios cuando les adultes responsables y/o cuidadores no poseen las habilidades y capacidades para hacerlo de manera óptima (UNICEF, 2006).

De la misma forma, surge el principio de No discriminación, en el cual se asegura a todas las niñas la aplicación de todos los derechos reconocidos en la convención, independiente de su etnia, posición económica, idioma, sexo, religión, o cualquier otra condición. Lo cual se potencia con el Artículo 30 sobre minorías, donde se reconoce la libertad de poder expresar su identidad, religión, idioma y cultura (UNICEF, 2006).

En definitiva, la CDN abarca tres grupos de derechos, los cuales son la protección, provisión y participación, siendo principios inherentes e indivisibles a su persona. En este sentido, se reconocen los derechos fundamentales para el desarrollo de las niñas, con el objetivo de que estas puedan formarse como seres capaces de vivir en comunidad de manera democrática, por tanto, en el artículo 12 de la CDN se estipula sobre participación

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez. (UNICEF, 2006, p.13)

Sin embargo, Liebel y Martínez (2009) fundamentan que estos grupos de derechos entran en conflicto y contradicción, ya que los que cuentan con mayor apoyo y se ven cristalizados en acciones concretas son los correspondientes a la protección y provisión, los cuales responden a una visión más tradicional con respecto a la infancia, traduciendo su visión de las niñas como receptores pasivos de medidas de prestación y/o servicios a su favor, que deben ser facilitados y otorgados por la adultez. Por otro lado, el principio que mantiene un mayor nivel de cuestionamiento y menor abordaje en acciones concretas para su ejecución, es el derecho que consagra la participación de las niñas.

De la misma manera, Morales y Magistris (2019) plantean que la CDN cuenta con un discurso hegemónico que comprende a las niñeces como todavía-no, inexperto, inmaduro, donde se encuentra la representación complementaria del adulto como ya-si, madurez, trabajo, responsabilidad, aspiración. Por tanto, se reconoce como un modelo eurocéntrico de concebir a la niñez, reproduciendo la construcción de un modo normalizador de ser niño, lo que trae consigo que otras culturas que no se adhieran a esta visión queden relegadas. De acuerdo a lo anterior, se menciona que en culturas andinas de América del Sur la distinción entre adultos y niñeces es diferente, pues la visión de estos no se rige en estrictos criterios de edad, consideran que las niñeces cuentan con ciertas habilidades que son fundamentales en la contribución a la vida comunitaria, las cuales los adultos no poseen o han perdido.

Según Apud (s.f) a pesar del reconocimiento de los derechos de los niños en la CDN, es primordial que se genere un cambio en el paradigma cultural de las sociedades, ya que los adultos acostumbran a ignorar la opinión de los niños, lo que puede devenir en que estos consideren que son incapaces de generar una idea u opinión valiosa. De acuerdo a Corona y Morfín (2001), las infancias poseen una gran capacidad y disposición de conocer, explorar, preguntar y provocar a su entorno, sumergiéndose cotidianamente en redes de relación muy complejas, ya sea a través de padres, hermanos, compañeros, profesores y otros adultos o iguales para lograr lo que se proponen en torno a sus propios intereses y el de otros. No obstante, en la mayoría de los espacios en los que se desenvuelven, se posicionan como actores poco reconocidos y con frecuencia reprimidos. Lo que en su defecto, demuestra la resistencia social que existe por parte de los adultos en aceptar a los niños como sujetos activos socialmente, ya que esto significaría tener que replantearse sus propias conductas adultocéntricas.

3.3.2.2. Las infancias bajo el paradigma proteccionista

Respecto a los derechos de participación, en los artículos del 7 al 17 de la CDN se aborda la importancia de garantizar los derechos civiles y políticos, libertad de expresión, pensamiento, conciencia y religión, protección a vida privada y participación, haciendo énfasis la idea de la autonomía progresiva de las niñas (Dávila y Naya, 2008). Es aquí donde surge una paradoja, ya que si bien se reconoce a las niñas como sujetos de derecho, el mismo ordenamiento jurídico no les adjudica una autonomía plena, tomando consideraciones como su nivel de madurez para limitarla, apelando a la ausencia de muchas facultades y la consecuente necesidad de ser protegidas, visualizando a las niñas como personas dependientes de adultos (Cillero, 2001) negándoles como sujetos de derechos y limitando su participación activa en la sociedad al no cuestionar las relaciones jerárquicas entre niñas y adultez (Gaitán, Díaz, Sandoval, Unda, Granda y Llanos, 2007).

Como consecuencia, esta situación deja a la subjetividad de los Estados y las relaciones de poder adultocentrista el establecimiento del momento adecuado para que las niñas puedan hacer efectivos sus derechos concernientes a la participación desde un rol paternalista que atenta contra la autonomía de estas, pues supone su consecuente debilidad. Tal como explican Liebel y Martínez (2009) al “fijar condiciones para la participación de los niños, se pone en tela de juicio el conjunto de los derechos del niño como derechos inalienables, es decir como Derechos Humanos que tienen vigencia sin ninguna condición” (p.72).

Así, la visión que tienen los adultos respecto a las niñas se transforma en justificación y fundamento para ubicarlas como objeto de derecho, promoviendo su protección sin diálogo, sin participación. La participación tiene que ver con el poder real a decidir y tomar parte de, y es por sobre todo, el ejercicio concreto de actoría social, de construcción de identidad y de democracia (Alfageme et al., 2003).

3.3.2.3. Las infancias bajo el paradigma co-protagonista

A partir de diferentes estudios sobre el desarrollo infantil, se comienza a dilucidar la importancia de la experiencia, estimulación y participación de las niñas para el incremento de sus capacidades y habilidades, y a su vez, se presta atención a las necesidades que estas presentan, por lo que se propone ver a las niñas como sujetos co-protagonistas, es decir, como actores que gozan de poder político y social en la construcción de la sociedad (Mosquera, 2008).

El co-protagonismo social de las infancias conduce hacia un nuevo significado de las relaciones que se dan dentro de la sociedad, ya que la participación de las niñas deviene de una cuestión de poder y de ejercicio de poder. En tal sentido, la participación protagónica de las infancias sitúa a las niñas no como meros ejecutores o consentidores de algo, sino que como actores sociales (Alfageme et al., 2003), en donde no se pretende invertir la situación de dominación, “sino abrir un espacio de convivencia en el cual la voz de este grupo social sea valorada como competente en su condición de ser humano y de actor social relevante” (Alfageme et al., 2003, p.49).

En este sentido, se promueve la participación activa de los niños en la composición de las sociedades como un elemento fundamental para la creación de políticas públicas relacionadas con infancia, ya que mediante esto se abre el espacio para la comprensión y visibilización de las nuevas formas de interacción, relación y en definitiva, de lo que es ser niño. De esta manera, el enfoque de derechos está basado desde una concepción de desarrollo que expone la responsabilidad del Estado frente a los niños, en tanto garante principal de derechos, los cuales son inherentes a los niños, por lo que estos tienen la facultad de exigirlos y reclamarlos como obligaciones, donde su reconocimiento y puesta en acción es fundamental para el desarrollo de una sociedad democrática que respalde a los niños como sujetos y actores sociales valiosos (Mosquera, 2008).

De esta forma, el enfoque de derechos y el paradigma co-protagonista se interrelacionan y potencian, donde el segundo es entendido como el horizonte emancipatorio de los niños, que involucra el cuestionamiento del adultocentrismo en camino de construir un nuevo modo de hacer/crear relaciones sociales intergeneracionales (Morales y Magistris, 2019). Como consecuencia, no se apela solo al ámbito normativo e institucional del ejercicio de derechos, el cual contribuye enormemente a su participación social, sino también a generar un quiebre en como las relaciones son concebidas entre adultez e infancia.

3.3.3. Infancia migrante en el proceso migratorio

3.3.3.1. Derechos de las infancias en el proceso migratorio

Como parte de los conceptos fundamentales para la migración se encuentra el ciclo migratorio, referido a las etapas del proceso migratorio, considerado un proceso que inicia desde el lugar de origen, tránsito de un territorio -uno o varios países-, hasta el lugar de destino (OIM, s.f). Dentro de las motivaciones del proceso migratorio se encuentra la necesidad de arribar a un lugar que brinde mejores condiciones de vida para las personas que emprenden esta travesía. Sin embargo, resulta primordial reconocer el carácter vago de la voluntariedad en la migración, ya que no se puede considerar voluntario el desplazamiento y traslado si las condiciones del países de origen impiden una buena calidad de vida, por lo que se puede entender a la migración como una fuerza coercitiva que motiva o presiona a las personas a migrar (Yuing, 2011).

De esta forma, se encuentran términos referidos a la migración irregular y situaciones que afectan directamente a la infancia, como lo es el caso de niñeces no acompañadas, término que hace referencia a niñeces y adolescentes que han viajado sin acompañamiento de su familia o cuidadores habituales fuera de su país, sumado al hecho de estar indocumentados. Situación que en consecuencia les deja en una situación de desprotección que les hace especialmente vulnerables a las condiciones de explotación, trata, tráfico, entre otros, ocurridos en los países de tránsito y destino, donde no solo se ve afectada la situación y calidad de vida de las niñeces, sino incluso su propia vida (UNICEF, 2016).

Durante el proceso migratorio, las infancias se ven directamente afectadas por las razones nombradas anteriormente, razón por la cual, es relevante poner énfasis en el Principio rector del Interés Superior del Niño, el que constituye un mapa para la acción en relación a las infancias, definiendo los parámetros con los cuales los Estados deben enfrentar las diversas oportunidades y problemáticas que surgen desde las niñeces mediante políticas, normas y procesos. A través de este principio se reconocen los derechos de los niños como especificidad para brindar una protección a las infancias además de la existencia de los Derechos Humanos (UNICEF, 2006).

En este sentido, la CDN espera que los órganos de los Estados garanticen estos derechos como fundamentales, ya sea, desde instituciones públicas o privadas, tribunales, autoridades administrativas u órganos legislativos, instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado, protección y bienestar social de las niñeces, como también, los derechos y deberes de los padres o tutores legales, los cuales deben tener la consideración primordial del interés superior del niño (UNICEF, 2006), con la finalidad de otorgarles el cuidado y auxilio de toda forma de amenaza o vulneración y a su vez, tener el compromiso intrínseco de emplear las condiciones óptimas para el desarrollo de estos.

Por su parte, Cillero (2001) menciona que ciertos autores reconocen que la directriz sobre el interés superior del niño mantiene un carácter indeterminado, vago y que por tanto, se encuentra sujeto a múltiples interpretaciones de carácter jurídico y psicosocial, lo que constituye que las diversas instituciones y sujetos que deben ponerla en práctica se justifiquen para actuar al margen de estos derechos, los cuales no dependen de ninguna condición en particular, por lo que deben ser aplicados de manera transversal y a todos por igual.

Sin embargo, los niños migrantes se han visto exponencialmente expuestos ante situaciones de vulnerabilidad en sus procesos migratorios, ya que a pesar de los esfuerzos que se han realizado por los Derechos del Niño y los tratados de Derechos Humanos, en donde se estipula claramente que deben tomarse medidas para resguardar que ningún niño sea privado de libertad de manera ilegal o arbitraria, estos siguen siendo detenidos encontrándose solos o en compañía de sus familias. La Oficina del Alto Comisionado de la ONU reconoce que este tipo de actos generan un menoscabo a las personas migrantes, sobre todo hacia los niños, quienes en este contexto son víctimas de tratos despreciables e inadecuados por agentes del estado y/o civiles, generando efectos adversos sobre sus procesos de desarrollo afectando su bienestar físico y psicológico, debido a la persistente vigilancia y control a la que se ven sometidos, aumentando los niveles de ansiedad y de sentimientos como miedo, humillación, tristeza, frustración, cansancio, entre otros (ONU y Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [OHCHR], 2016).

En este sentido, es fundamental que las decisiones que se determinen en situaciones en las que se encuentren involucrados niños, sean en base a este principio rector, siendo parte del análisis que debe realizarse de cada caso, revisándose los motivos del desplazamiento, los factores como identidad, edad, sexo o género, contexto social, económico y cultural, nacionalidad, antecedentes étnicos, así como las vulneraciones y necesidades de protección que se encuentran presentes (Poder judicial República de Chile, Ministerio de justicia y derechos humanos, Defensoría de la niñez, Subsecretaría de la niñez, Servicio nacional de protección especializada a la niñez y adolescencia, Naciones Unidas derechos humanos, Policía de investigaciones de Chile, Carabineros de Chile, La agencia de la ONU para refugiados y UNICEF, 2021).

3.3.3.2. Actoría de las infancias en el ciclo migratorio

Ante esta situación, cabe preguntarse por la manera en que las infancias migrantes viven y significan el proceso de migración, las circunstancias específicas a las que se enfrentan y la capacidad de agencia que estos tienen para participar activamente en este proceso. El término de infancias migrantes hace referencia a un grupo heterogéneo de niñas que participan de las migraciones familiares, ya sea, quienes se desplazan de un territorio a otro, quienes nacen en los países de destino, quienes emplean proyectos migratorios autónomos, es decir, no acompañados, así como quienes retornan a sus países de origen. De esta manera, el lugar de nacimiento, desplazamiento geográfico o nacionalidad de los padres, se posicionan como criterios para determinar quienes conforman la categoría de niñas migrantes (Pavez, 2017).

Quienes además de cargar con esta categorización, se ven enfrentados a un proceso de racialización, potenciando una diferencia inherente de ellas con las nacionales, además de enfrentarse a la discriminación y racismo, duras condiciones de vida, como habitar en barrios y estudiar en escuelas con altos índices de exclusión social, posicionándoles como sujetos expuestos a vivir en condiciones de precariedad (Pavez, 2017), convirtiéndoles, en palabras de Pavez y Lewin (2014) en “actores singulares de sufrimientos” (p.261).

En este contexto, las infancias migrantes “padecen múltiples formas de violencia, de modo simultáneo y en diferentes ámbitos de sus vidas” (Pavez, 2018, p.158), por lo que el derecho a debatir, opinar y ser escuchados sobre la realidad que les acontece es uno de los ejes angulares para el respeto y acceso al resto de sus derechos, sin embargo, les niños toman un rol de sumisión ante las decisiones tomadas por los adultos, en este caso, no se abre espacio para la participación de estos en el proceso migratorio que viven como familia, que está afectándoles de igual o en mayor medida. En definitiva, son sujetos inactivos en un proceso que no han decidido (Pavez, s.f).

3.3.3.3. El duelo migratorio

El encuentro entre la persona migrante y la sociedad de origen provee de una diversidad cultural que significa un enriquecimiento para las culturas, sin embargo evidencian experimentar un duelo migratorio que involucra un sentimiento de pérdida sobre los ámbitos personales y colectivos de las personas que deciden movilizarse, ya que esta implica una enorme cantidad de pérdidas, tales como el sufrimiento de dejar el lugar de origen, y con ello, la pérdida de los vínculos con la tierra y las personas que les vieron crecer, así como el intentar integrarse en el lugar de destino. En este sentido, conocer el duelo migratorio permite realizar un acercamiento a la realidad de las personas migrantes, visibilizando los altibajos que implica el proceso de cambios y adaptación en que se ven envueltos (González, 2005; Morales, 2020).

De acuerdo a Atxotegui (2000), Falicov (2001) y González (2005), las pérdidas que conlleva el proceso de migración son amplias y reducidas a la vez. Son amplias en el sentido de que implican pérdidas mayores a la muerte, ya que significa un despojo de una multiplicidad de elementos, como los parientes y los amigos, la lengua natal, la cultura, la tierra, el estatus social y el contacto con el grupo étnico, todo al mismo tiempo. Y son reducidas, en la medida en que éstas pérdidas no son del tipo total como en la muerte, sino que son incompletas y no totalmente claras, ya que estos elementos que se anhelan continúan existiendo y se pueden reencontrar, por lo que se trata de un duelo parcial, recurrente y múltiple.

La forma en que se experimenta el duelo no es único y depende de múltiples factores tanto personales como sociales, tales como la edad, el estilo de afrontamiento, los rasgos de personalidad, las redes de apoyo, relación con el lugar de origen, las condiciones de vida dejadas atrás, las características del lugar de destino, sus nuevas condiciones de vida, el nivel de integración, entre otras. Así mismo, se pueden presentar problemáticas propias del lugar de destino como dificultades para la regularización, para encontrar trabajo, situación precaria de vivienda, el idioma, rechazo, racismo, exclusión, entre otros. Lo que en definitiva, implican dificultades tanto para su inclusión, como para la elaboración del duelo migratorio (González, 2005).

De acuerdo a González (2005), el duelo migratorio se caracteriza por un equilibrio entre la asimilación de lo nuevo y desconocido, en conjunto con la reubicación de lo dejado atrás, en un complejo proceso de elaboración que no se encuentra exento de dolor, sino que ante esta situación suelen aparecer sentimientos de nostalgia, tristeza, llanto, frustración, culpa, somatizaciones y desórdenes psíquicos. Sin duda, el proceso migratorio supone cambios radicales, los cuales según Atxotegui (2000) significan tanto ganancias como pérdidas, y el duelo es justamente el proceso de reorganización interna en donde se integran ambas.

En este sentido, González (2005) destaca el carácter transgeneracional del duelo migratorio, ya que los estilos de afrontamiento, las conductas adaptativas y la elaboración del duelo de los padres se transmiten generacionalmente, determinando en gran medida la elaboración del duelo de sus hijos. Razón por la cual, el autor establece una fuerte relación entre el duelo migratorio y la identidad, ya que este implica cambios sustanciales que se integran de tal manera que terminan modificando la propia identidad de los migrantes. Por su parte Axtotegui (2002) afirma que “al cabo del tiempo, si el inmigrante ha logrado elaborar adecuadamente el duelo migratorio, se convierte en alguien que ha “construido” una nueva identidad más compleja y más rica” (Citado en Inzunza y Videla, 2014, p.44).

3,3.3.3.1. Duelo migratorio en las niñas

En este contexto, las niñas migrantes también experimentan el fenómeno del duelo, el cual puede afectar su desarrollo psicoafectivo, salud mental, conformación de identidad y autovaloración. El periodo de la infancia se caracteriza por ser un momento de la vida en donde se interiorizan los vínculos con las personas próximas (su entorno familiar, cultural, lenguaje y paisaje), en donde las niñas comienzan a establecer vínculos con nuevos grupos sociales más allá del ámbito familiar a través del lenguaje oral, integrando diversos puntos de vista y valores que permiten nuevas formas de organización y una mayor autonomía (Inzunza y Videla, 2014).

Bozalla y Neumann (s.f) señalan que estas características generan el desarrollo del sentido de la autovaloración y la autocrítica durante la niñez, permitiendo una visualización de sus debilidades y fortalezas de manera más realista, por lo que su autoestima se vuelve más vulnerable. En este sentido, el proceso de la migración puede poner en riesgo la conformación de la identidad, ya que la pérdida masiva de los objetos y elementos ligados a recuerdos e intensos afectos, pueden significar la pérdida de partes del self y de los vínculos más significativos y valorados (Inzunza y Videla, 2014).

En este sentido, las niñas experimentan un sentimiento de tristeza al dejar su país de origen, ya que ello implica la pérdida de su “familia, amigos y la cotidianeidad de los vínculos, lugares, olores, sonidos, colores, sabores y códigos compartidos” (Inzunza y Videla, 2014, p.70). Y en este cambio, se ven desprovistas y privadas de lo que hasta entonces les contuvo y protegió, y se ven enfrentadas a la confusión del desconocimiento del nuevo lugar, en donde también surgen emociones de sorpresa y alegría por la novedad (Inzunza y Videla, 2014).

Ante la situación planteada, las niñas migrantes ven amenazada su continuidad cultural y manifiestan su malestar mediante el discurso, quejándose de aspectos culturales que aún no han sido integrados, tales como el lenguaje, ya que a pesar que en muchas ocasiones se comparte -el español- ,“las claves, jergas y códigos son distintas, por lo que emerge como un elemento que marca una importante diferencia” (Inzunza y Videla, 2014, p.71) entre las niñas. De la misma manera, la vida social de las niñas migrantes toma un rotundo cambio al perder sus redes sociales y grupo de pares, debido a que en el lugar de destino las actividades sociales que realizan se reducen a la escuela y a una salida ocasional acompañado de un adulto, pasando la mayor parte de su tiempo dentro del hogar, situación que evidencia una pérdida de su autonomía y vida social (Inzunza y Videla, 2014).

Uno de los aspectos más importantes del duelo migratorio de infancias es la separación familiar (tanto la directa como la extensa) y se posiciona como el elemento central para querer regresar al país de origen. En muchas ocasiones, antes de migrar los niños quedan al cuidado de algún familiar mientras su madre o padre migra primero, y con ello afianzan lazos con aquella figura familiar, y cuando llega el momento en que ellos deben migrar, esa relación se rompe abruptamente, lo que genera emociones conflictivas, ya que por un lado están contentos y alegres por volver a ver a sus padres, pero viene con el costo de perder la relación a la que se habían aferrado en la ausencia de sus padres (Inzunza y Videla, 2014).

Al llegar al lugar de destino, uno de los primeros lugares en donde las infancias son recibidas es la escuela, la que se erige como un espacio de sociabilización que abre la posibilidad para que los niños interactúen con otros niños y con la cultura del país de destino. Sin embargo, en este contexto los niños pueden verse enfrentados a situaciones de discriminación, aislamiento, hostigamiento verbal y hasta agresiones físicas por su grupo de pares. En la etapa de la infancia el ser aceptado por el grupo de pares es un elemento fundamental para la constitución de la autoestima, y tiene un impacto aún mayor en las infancias migrantes, pues estos además de tener que adaptarse a su nuevo contexto social, cultural y familiar, deben enfrentarse al rechazo de sus compañeros de escuela (Inzunza y Videla, 2014).

En este sentido, las niñas que participan en los procesos de migración lo hacen situados en un “espacio social de la alteridad, de la diferencia y de la no pertenencia social y cultural a la sociedad de destino, sino que deben ‘integrarse’, acomodarse y adecuarse” (Pavez, 2013, p.7). En donde su condición de migrantes les estigmatiza, posicionándoles en la subalternidad, especialmente a aquellos que vienen de países y familias empobrecidas, calificándolos como inferiores. En donde estas experiencias de discriminación y marginalización, afectarán a su autoestima y autopercepción, como también los procesos de integración en el lugar de destino. En este proceso de integración, las niñas migrantes quieren y necesitan ser aceptadas por su grupo de pares, interiorizando asumiendo valores y prácticas de las niñas de la cultura de destino, como también las normas y costumbres de sus culturas de origen, generando en ocasiones contradicciones en la conformación de la identidad (Pavez, 2013).

Si bien las niñas no tienen la posibilidad de decidir si migran o no, ni tampoco la forma en que lo hacen, desarrollan relaciones interculturales entre su cultura de origen y la de destino a través de amistades, contactos con el barrio y procesos de escolarización, en donde, “ambas culturas se transforman en puntos de referencia, generando identidades híbridas, lo cual es inherente a la cultura global en que participan” (Pavez, 2017, p.105).

3.4. ESCUELA Y SOCIALIZACIÓN

3.4.1. Aproximaciones y características de la educación en Chile

El sistema educativo chileno presentó grandes reformas a partir de la dictadura militar (1973-1990) que impuso cambios fundacionales en el ámbito político, económico y social mediante la Constitución de 1980 (Villalobos y Quaresma, 2015), estableciendo un modelo económico-social neoliberal que “concedió a el empresariado atribuciones que hasta entonces estaban reservadas para el Estado, transformando a los servicios sociales como la salud, educación y seguridad social en bienes de consumo” (Valdenegro, 2019, p.3). En definitiva, el modelo económico instaurado por la dictadura consistió en liquidar los elementos de la democracia social y económica vigentes hasta entonces, mediante una alianza entre el Estado y el sector privado, basada en una apropiación de estos por sobre los servicios públicos en menosprecio del bienestar social (Falabella y Ilabaca, 2020).

Esta configuración transformó radicalmente la educación en el nivel primario, secundario y superior a nivel institucional, normativo y financiero. Se generó una transferencia y desconcentración de la administración estatal de la educación hacia los municipios y se fomentó el surgimiento de escuelas privadas y subsidiarias con financiamiento estatal. Se introdujeron a la agenda educativa, conceptos importados de la esfera económica, como la competencia, eficacia, eficiencia, evaluación de desempeño y la privatización, instaurando la idea de escuela-empresa (Villalobos y Quaresma, 2015).

De entre las características de esta nueva visión de escuela, se encuentra la libertad de enseñanza, con el objetivo de permitir el crecimiento y multiplicación de diversos proyectos educativos, y con ello, el fortalecimiento del sistema de mercado. De la misma manera, la libre elección, se posiciona como piedra angular de la educación chilena, como la expresión de libertad individual en donde los padres o cuidadores podrían elegir la escuela de su hijo de acuerdo a la que consideren de mejor calidad y más adaptada a su perfil. Modelo el cual generó una segregación en la educación chilena, ya que solo un grupo acotado contaba con el capital económico para acceder a servicios de educación de calidad, ya que estos se caracterizan por ser muy costosos, generando que la población que no pueda acceder a esto tenga que integrarse a servicios de bajo costo y calidad (Villalobos y Quaresma, 2015).

En definitiva, los cambios que fueron desarrollándose durante este periodo apuntaron a la construcción de un sistema sobre las bases de la competencia y organizado en torno a la idea de un mercado educativo, en donde, oferentes y demandantes se desarrollaron libremente dentro de este nuevo espacio de consumo -la educación-, imitando así la lógica de mercado. A partir de esto, se transforma el fin de la educación desde una perspectiva comunitaria y reflexiva hacia una perspectiva individualista y competitiva (Villalobos y Quaresma, 2015).

3.4.2. Estructura de la educación en Chile

3.4.2.1. Niveles educativos

La estructura del sistema educativo se divide en cuatro niveles: la educación Parvularia, Básica, Media y Superior. Este tipo de organización educativa tiene por objetivo regular y procurar a través del logro de estos niveles, la igualdad de oportunidades y derechos respecto a la educación, entregando los requerimientos y necesidades específicas en cuanto al rango etario de cada sujeto (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2019). En este sentido, es fundamental que tanto las autoridades estatales de cada país como los padres y/o adultos responsables de cada niño, se comprometan y aseguren que estos asistan a la escuela, ya que la educación es un derecho, por lo que no puede ser negado de ninguna forma (Perez y Gardey, 2017).

3.4.2.2. Modalidades de financiamiento

Actualmente existen tres tipos de financiamiento para la educación, en primer lugar, la educación pública, que es financiada y administrada completamente por el Estado, en segundo lugar, la particular subvencionada que mantiene un financiamiento compartido entre Estado y tutores, en donde es administrado por privados y subvencionado por el Estado, y por último, la educación privada que es financiada en su enteridad por los tutores y administrada por privados. La existencia de diversos tipos de financiamiento también da cuenta de una pluralidad de proyectos educacionales, en donde los tutores escogen el tipo de educación y establecimiento que más se ajuste a sus necesidades y posibilidades monetarias, dando cuenta así uno de los pilares centrales de la educación en Chile, la libertad de enseñanza (Guerra, 2018).

Si bien la libertad de enseñanza implica la ventaja de poder escoger de entre un repertorio de instituciones educacionales, sólo una parte de la población tiene esta opción, ya que la educación subvencionada y privada no es accesible para todos debido a su coste monetario. Asimismo, la diversidad de financiamiento en la educación implica una brecha entre los distintos establecimientos educacionales en relación a los recursos humanos, materiales, infraestructura y malla curricular, dependiendo del financiamiento que reciba, situación que desemboca en el desarrollo de un perfil de estudiantes en cada escuela determinado por el nivel socioeconómico de sus familias, estableciendo así, una relación directa entre calidad educativa y capacidad económica (Villalobos y Quaresma, 2015).

3.4.3. Comprensión de educación y sus funciones según la Ley General de Educación

En materia de normativa sobre educación en Chile, se cuenta como antecedente la Ley Orgánica Constitucional de educación (LOCE) promulgada en 1990, la cual entró en vigor al término de la dictadura militar. La LOCE se encontraba orientada a implementar los requisitos mínimos para los niveles de enseñanza y los deberes que tenía el Estado frente a la educación. Por lo que, se estableció que la educación pública fuese traspasada a las municipalidades y a su vez, se potenció la participación de sostenedores privados dentro del sistema educativo, posicionando al Estado desde un rol subsidiario en la educación, lo que significó que esta se transformara en un objeto más dentro de la economía de mercado, impidiendo la promoción de aspectos y valores fundamentales, como el respeto a los derechos humanos y la interculturalidad (Henríquez, 2018; Valdenegro, 2019).

Las consecuencias directas e indirectas de este sistema educativo generó un descontento social que se desencadenó en un proceso de movilización surgido a partir de los años 2000, el cual fue liderado por docentes, padres, estudiantes y la sociedad en general, en contra del imperante modelo educativo, con la finalidad de generar una transformación que permitiese que todas las personas independientemente de su poder adquisitivo y necesidades educativas pudiesen acceder a una educación de calidad, que comprenda a la educación como un derecho social y no como un bien de mercado (Villalobos y Quaresma, 2015). Frente a esto, en el año 2006 se genera el primer gran movimiento social posterior al término de la dictadura, la Revolución Pingüina, la cual fue liderada por estudiantes secundarios y que logró posicionar en el centro del debate público temáticas como derecho a la educación para todos, participación, calidad y fin al lucro (Hénriquez, 2018; Valdenegro, 2019). Este movimiento impulsó la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) en el año 2009.

Dentro de los principios reconocidos por la LGE se destacan: una educación universal y permanente al alcance de todas las personas; gratuidad progresiva en los establecimientos subvencionados que reciban aportes del Estado; calidad de la educación; equidad; responsabilidad por parte de apoderados y estudiantes en el ejercicio y cumplimiento de deberes cívicos; participación; transparencia frente a la información del sistema educativo, como ingresos y gastos; integración e inclusión en búsqueda de la eliminación de todas formas de discriminación arbitraria; interculturalidad como horizonte en el respeto y valoración de la cultura e identidad de origen; educación integral; entre otras (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2019).

Estos principios incorporan un factor humanitario y de respeto hacia la diversidad, con la intención explícita de establecer un modelo educativo inclusivo, de calidad, y que apunte a una formación integral (Hénriquez, 2018). Lo que queda plasmado en el Artículo 2 de la LGE (Ley N° 20.370 Establece la ley general de educación, 2009), donde se establece que la educación se enmarca en el

Respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (p.1)

Uno de los aspectos que no presentaron modificaciones entre ambas normativas es la permanencia del concepto de la libertad de enseñanza, el cual hace énfasis en la libertad de los cuidadores o tutores en decidir el establecimiento educacional en que se insertarán los niños, restando la participación y responsabilidad del Estado en la educación, manteniendo así, un rol estatal enfocado en el patrocinio económico, evidenciando la continuación de un modelo mercantilista (Valdenegro, 2019). Razón por la cual, los cambios establecidos no respondieron a transformaciones estructurales del sistema educativo que apunten a una formación integral para los sujetos.

3.4.4. La escuela como espacio de diversidad cultural

Los cambios más relevantes respecto a educación fueron realizados durante los gobiernos de Michelle Bachelet, por un lado, en su primer mandato se promulga la LGE, y durante su segundo mandato, se continúan agregando modificaciones a la educación mediante una reforma educacional. Esta reforma agregó tres leyes principales, en primer lugar, la Ley de Inclusión Escolar de 2015 (N°20.845), la cual significó el fin de la selección escolar tales como pruebas y entrevistas de ingreso, así como el fin al financiamiento compartido, es decir, el fin progresivo de los establecimientos particulares-subvencionados, así como el término del lucro en la educación. Seguidamente, entró en vigencia el Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903) del 2016, el cual apoya el desempeño y el mejoramiento de las remuneraciones de los profesores. Y por último, la Ley sobre Educación Pública (N° 21.040) de 2017 que instauró el fin paulatino de la educación municipalizada por una educación pública estatal (Villalobos y Quaresma, 2015).

En primera instancia, la Reforma Educacional significó una ampliación en el acceso a la educación avanzando en la “promoción de la igualdad de derechos para toda la población, independiente de las diferencias étnicas, de género o de origen nacional” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019, p.12) buscando poner fin a los mecanismos de exclusión y discriminación. Así, el MINEDUC visualiza a la inclusión en el sistema educativo no solamente como el fin de la selección y el copago, sino que como un enfoque integral que

Reconoce la diversidad como condición transversal a todas las personas, y no como una categoría que distingue a aquellos estudiantes que se alejan de un referente de “normalidad” (...). Un enfoque inclusivo requiere que el conocimiento y valoración de las características de cada uno de los miembros de la comunidad educativa se manifiesten y estén representadas en las decisiones clave de la vida escolar, de manera que sea posible construir pertenencia y sentido de comunidad a partir de esta diversidad. (MINEDUC, 2016, p.15-20)

Asimismo, la LGE decreta el principio de interculturalidad en la educación, estableciendo en su Artículo 3 que “el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Ley N° 20.370 Establece la ley general de educación, (2009). De tal modo, se va desarrollando un discurso institucional y estatal que permite y promueve la inclusión dentro de las escuelas, considerando estos espacios como instancias donde convergen e interactúan personas de diverso origen y códigos culturales, exigiéndole a las escuelas realizar “un esfuerzo por favorecer el diálogo entre los conocimientos curriculares y las identidades, saberes y culturas de origen de sus estudiantes” (MINEDUC, 2019, p.25).

En este orden de ideas, se han desarrollado diversos instrumentos normativos para resguardar los derechos de la población inmigrante en Chile en el ámbito educacional, en este sentido, el primer precedente respecto al acceso a la educación fue el “RUT cien millones” del 2005, que proveía una matrícula provisoria, sin embargo dificultaba la adquisición de una matrícula definitiva, el registro de datos del MINEDUC, acceso a apoyos complementarios, entre otros (SJM, et al., 2020). Asimismo, el Instructivo Presidencial N°5 de 2015 sobre lineamientos e instrucciones para la política migratoria (Bachelet, 2015), persiguió garantizar el acceso, permanencia y progreso en la trayectoria educativa de niños y adolescentes migrantes en igualdad de condiciones, con independencia de su origen o situación migratoria. En coherencia con lo anterior y como manera de ampliar el acceso a raíz de las limitaciones del Rut cien millones, entra en vigencia desde el 2017 el Identificador Provisorio Escolar (IPE), con el cual les estudiantes inmigrantes independiente de su situación migratoria pueden acceder a los procesos de admisión escolar y matrícula, certificar sus estudios y garantizar el acceso a los derechos de alimentación, textos escolares, seguro escolar y pase escolar (SJM, et al., 2020).

3.4.4.1. La migración en la educación chilena

De acuerdo a Villalobos y Quaresma (2015) este sistema educacional produjo de manera indirecta dinámicas segregadoras, ya que los padres y cuidadores al buscar una escuela para sus hijos lo hacen en razón que éstos compartan con otros niños similares, con una cultura y posición socioeconómica parecida y un diseño institucional que vaya a fin con sus valores. En consecuencia, cada comunidad escolar se caracterizó por su homogeneidad, creando brechas entre los distintos tipos de establecimientos educacionales: los públicos, subvencionados y privados.

.Como resultado de esta situación, las escuelas de administración municipal (públicas) tendieron a concentrar en sus aulas estudiantes en situación de vulnerabilidad, a diferencia de las escuelas subvencionadas, en donde se incluyeron diversos estratos sociales como medio-bajo, medio y medio-alto, por lo que el nivel socio-económico restante (las élites) fueron matriculados en escuelas privadas (Villalobos y Quaresma, 2015). En efecto, durante este proceso, la educación privada comenzó a validarse por sobre la educación pública, lo que conllevó a que esta última se viera expuesta a una disminución de matrícula y que se pusiera en cuestión la calidad de enseñanza que promovía. De esta manera, se empieza a generar en las escuelas públicas un perfil determinado de estudiantes, que a su vez era categorizado en base a las oportunidades y expectativas que impulsaban estos establecimientos, los cuales se caracterizaron por contar con menor financiamiento y menores oportunidades educativas que significaban para los estudiantes una precariedad en su formación, por lo que el estudiantado local comenzó a trasladarse a escuelas que les entregaban mejores opciones educativas (SJM, et al., 2020).

Entre 2014 y 2019 la matrícula migrante aumentó en un 616%, y desde 2016 casi se ha triplicado, lo que ha significado un cambio sustancial en la composición de las escuelas, sin embargo, esta concentración de estudiantes migrantes no es heterogénea, por el contrario, tiende a concentrarse en escuelas públicas de ciudades determinadas del norte y de la Región Metropolitana (SJM et al., 2020). Independiente de los avances inclusivos en torno a la educación es importante destacar la segregación que se produce una vez garantizado el acceso, en otras palabras, existe una exclusión de los incluidos (MINEDUC, 2019, p.9).

En este sentido, se ha ido desarrollando una estrecha relación entre la educación pública y el fenómeno migratorio. Según lo comentado por Castillo, Santa-Cruz, y Vega (2018) “la llegada de estudiantes migrantes a la red pública ha permitido invertir la tendencia de pérdida de matrícula de casi dos décadas” (p.26), en otras palabras, el aumento del fenómeno migratorio en las escuelas públicas ayudó a frenar las posibilidades de que algunas cerraran por baja matrícula, lo que les transforma en “niños útiles” para la sobrevivencia de estas instituciones (Tijoux, 2013). En efecto, el mayor nivel de matrícula en establecimientos públicos puede desembocar en que estas escuelas sean categorizadas como “solo para migrantes”, lo que conllevaría nuevas formas de discriminación y exclusión hacia estos grupos (SJM et al., 2020).

3.4.4.2. Las niñeces inmigrantes en la escuela

Sin duda alguna, los prejuicios basados en la pobreza, el origen étnico y racial, el género, el estatus migratorio precario, entre muchos otros, siguen muy presentes en la sociedad, en los actores de las escuelas y en su cultura institucional, y se utilizan como justificación para la discriminación de los estudiantes migrantes. Por lo que es crucial que la educación con enfoque inclusivo identifique y aborde la complejidad de mecanismos que producen la exclusión y la discriminación (MINEDUC, 2019). Es evidente entonces, que

El acceso y la presencia de la diversidad en el espacio escolar, son solo un primer paso en la construcción de una comunidad educativa inclusiva que favorece el aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes. En efecto, resulta central avanzar en el reconocimiento y expresión de la diversidad, así como en la pertinencia de las prácticas educativas en función de ella. (MINEDUC, 2019, p.25)

Con respecto al acceso efectivo de estudiantes inmigrantes al sistema escolar, la investigación sobre Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo, declara que las niñeces migrantes presentan una mayor asistencia a sala cuna, en comparación a la comunidad local. Situación que cambia paulatinamente después de los 3 a 5 años (jardín infantil y preescolar), por lo que se evidencia que mientras avanzan los cursos menor es la asistencia de estudiantes migrantes en las escuelas, identificando su mayor inasistencia en la educación superior (SJM et al., 2020).

Dentro de los resultados, surge como principal razón para no acceder al sistema educativo chileno el *haber llegado recién al país*, donde influye el periodo escolar en el que se encuentre el establecimiento, por ejemplo, a mediados o, a fin de semestre. Generando que se dé un periodo de desescolarización de las niñas e inmigrantes (SJM et al., 2020). Otras razones de desescolarización se pueden fundamentar en la desinformación sobre el proceso de matrícula, como también, en temores a rechazo y/o represalias debido a encontrarse en una situación irregular de migración (Joiko y Vásquez, 2016). De la misma forma, la menor asistencia se puede identificar por la entrada y salida mantenida de estudiantes a la escuela, deserción escolar, necesidades laborales, entre otros (MINEDUC, 2017).

Cabe destacar que dentro de la experiencia escolar surgen situaciones y condiciones fundamentales para la inclusión de las niñas e inmigrantes en la comunidad local, donde dentro de su experiencia escolar ocurren prácticas de segregación, invisibilización y discriminación, que de la misma manera encuentran su correlato fuera del ámbito escolar (MINEDUC, 2019). Es decir, esta correspondencia se debe a que ambas se encuentran situadas en un contexto que mantiene como pautas culturales la segregación y exclusión de personas migrantes, por lo que no se pueden comprender las prácticas en la escuela de forma descontextualizada a su territorio político, histórico y social.

3.4.4.3. El currículo oculto de la escuela

Como parte de los procesos históricos, la escuela no se encontró exenta al proyecto de Estado-Nación, consolidándose como un mecanismo destinado a difundir las construcciones sobre identidad y progreso por medio de la educación, influyendo en la matriz de significaciones, donde el racismo y el nacionalismo se superponen y potencian posicionando a las personas migrantes como sujetos ajenos y desvalorizados en base a una autopercepción positiva de lo considerado como identidad nacional, donde radica su dificultad de poder desmontar y deconstruir dichos discursos nacionalistas y racistas impidiendo la inclusión de estudiantes migrantes, debido a que estos se encuentran inscritos en el corazón del proyecto escolar (Stefoni y Corvalán, 2019; Llancaivil, Mansilla, Mieres y Montanares, 2015).

Complementariamente Bourdieu y Passeron (como se citó en Sacristán, 1987) posicionan a la escuela como una institución que desempeña la imposición de una cultura hegemónica, por medio de una violencia simbólica. Donde los sistemas de enseñanza son concebidos y legitimados según la cultura oficial, la cual determina el capital cultural que transmitirá la escuela mediante sus distintas herramientas de interiorización.

Donde se hace sumamente necesario poner a la palestra el currículo oculto de las escuelas, este entendido como

Todo aquello que la escuela enseña pero que no figura explícitamente en ningún documento. Está conformado por creencias, mitos, principios, normas, rituales, etc., que prescriben y sancionan modalidades de relación y comportamiento de acuerdo con una escala de valores. Se expresa en cuestiones aparentemente neutrales como la arquitectura, los símbolos y las rutinas y los rituales escolares. (Banco Interamericano de Desarrollo, 2008, pp.27-28).

Es decir, es lo que trasciende de lo explícito por la escuela, es la expresión de su subjetividad y selección de contenidos, prácticas, discursos, rituales, creencias. Un ejemplo de esto expresado por Beniscelli, et al., (2019), es la implementación sistemática en la escuela del himno nacional, símbolos patrios, implementación de prácticas pedagógicas como lo sería la formación antes de entrar al salón, disciplina, uniforme estandarizado según diferencias binarias de género, entre otras. Que se traducen en formas y métodos orientados para orientar el cuerpo de las niñas en los establecimientos educacionales, obstaculizando el avance a una educación coherente con una diversidad cultural innegable.

En la misma línea, Young (citado en Sacristán, 1987) sostiene que todo conocimiento se encuentra social e históricamente construido en un tiempo y contexto específico. Por tanto, el currículo educativo que pretende proclamarse como objetivo no es más que una particular selección y organización de los contenidos disponibles. El cual, es un reflejo de la distribución de poder en la sociedad, quien produce la diferenciación y estratificación del conocimiento.

En un contexto en el cual las escuelas llevan consigo la herencia y reproducción del asimilacionismo, es decir, la visión universalista que incorpora a estudiantes nacionales bajo la creencia de una superioridad facilitada por pertenecer a la cultura hegemónica. El currículum oculto apropia esta concepción universalista del estudiantado, que en su defecto se traduce en una planificación que no se adapta o adecúa a los requerimientos de los diferentes grupos presentes en la escuela, del mismo modo, se puede evidenciar en el reconocimiento de otro grupo o identidades, abordado desde una visión compensatoria, quienes deben ser nivelados a la mayoría o cultura hegemónica (Stefoni y Corvalán, 2019).

Según lo expuesto por Stefoni y Corvalán (2019) independiente de la valoración que tengan los actores de la escuela sobre la migración, predomina el discurso asimilacionista, en donde recae en los propios sujetos la obligación y responsabilidad de adaptarse a la cultura nacional, como también que su presencia no signifique una alteración en las formas de enseñanza o las pautas culturales y relacionales que se encuentren en el espacio.

3.4.5. Los profesores y su rol socializador en el contexto escolar

La educación se ha visto constantemente sujeta a cambios y transformación de las sociedades, tales como el avance de las tecnologías, la globalización, la visibilización de diversas problemáticas y grupos sociales en los espacios escolares como lo son las comunidades LGBTQ+ y las comunidades migrantes, entre otras. Sin embargo, este dinamismo no se traduce en la rígida estructura escolar chilena, la cual históricamente se ha encontrado basada en una relación profesore-estudiante construida bajo lógicas asimétricas y de unidireccionalidad, impidiendo la apertura a un espacio para la crítica, participación, retroalimentación y transformación dentro del espacio escolar (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021).

Este tipo de relación impersonal y enseñanza autoritaria se vio potenciada mediante los cambios que se establecieron durante la dictadura militar, instaurando un modelo mercantil de educación, determinando y valorando el desempeño de los profesores a través evaluaciones que categorizaron y estandarizaron los métodos y el aprendizaje de los estudiantes dentro de parámetros y niveles. Lo que en definitiva significó que el rol de los profesores fuese vinculado exclusivamente en función de los resultados obtenidos y la comparación entre escuelas, como es el caso del Sistema de medición de Calidad de la Educación (SIMCE) (Abusleme-Allimant, Hurtado-Almonacid y Páez-Herrera, 2020).

A raíz de esto, se desarrollaron aprendizajes basados en lo memorístico y rutinario en lo intelectual, lo que impedía que se fomentara que los estudiantes tuvieran una participación activa dentro de estos espacios, más bien era una enseñanza basada en la repetición, en donde el estudiante recepcionaba el conocimiento transmitido por el profesor, sin cuestionarlo, lo que obstruía que se generara un ambiente dinámico y flexible de diálogo. En este sentido, el objetivo principal era lograr altos niveles académicos independiente de que esto no conllevara un desarrollo integral de los estudiantes (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021, p.965), generando que se vieran afectadas dimensiones fundamentales como las relaciones sociales, la conformación de la identidad, entre otras.

Frente a esto García-Yepes (2020), propone un rol pedagógico el cual potencie un reconocimiento y empoderamiento de los estudiantes manifestado mediante reflexiones sociales y políticas, que produzcan cambios en los comportamientos y formas de ver las problemáticas sociales, adquiriendo mediante la participación y el debate, una comprensión y una responsabilidad social que los impulsará a cooperar de manera activa frente a las diferentes expresiones y representaciones de desigualdad que existen en los diversos contextos sociales que componen una sociedad determinada.

Es fundamental comprender que la educación escolar es una herramienta para poder desarrollar habilidades y capacidades conjuntas en los estudiantes la cual requiere un componente principal: los profesores. En este sentido, estos deben ser visualizados no solo como meros transmisores de conocimientos, más bien como fuertes agentes socializadores, los cuales a través de su ejercicio, transmiten una serie de valores, que van a influir directa o indirectamente en la formación de niños. Por lo que su labor conlleva el reconocimiento de su responsabilidad al momento de establecer distintas relaciones (Prieto, 2008).

Les profesores en su relación con estudiantes recurren a distintas expectativas y percepciones, las que se ven afectadas por las evaluaciones, nivel socioeconómico, género y origen cultural. Lo que se ve traducido en prejuicios y estereotipos que afectan la inclusión de los estudiantes migrantes en la escuela (Navas y Sanchez, 2010). En efecto, su forma de concebir la diversidad se encuentra en mayor o menor grado cristalizada en su actividad docente, en las expectativas que mantiene con los distintos estudiantes, y en su forma de relacionarse con ellos (Ridao, 2006).

En este mismo orden de ideas, Nobile (2006) recalca que en muchas ocasiones los profesores no reconocen el impacto que producen sus discursos y valoraciones acerca de los estudiantes, los cuales pueden afectar sus resultados educativos, lo que se complejiza cuando un estudiante no cumple con las exigencias ni expectativas escolares, ya que los profesores en base a su visión buscan explicaciones a factores externos a su docencia o discursos, tales como pensar que estos resultados desfavorables para la escuela se deben a que el estudiante por su origen cultural cuenta con menos preparación para distintas materias, en comparación con estudiantes nacionales.

La desvalorización del estudiante en base a su origen afecta en la construcción de su identidad cultural, ya que comienza su conformación a temprana edad (Barron, 2007), periodo en el que se encuentra en la escuela, donde la actitud de los profesores afectará en la construcción de su identidad, como también en la forma de comprender o resolver los conflictos derivados de diferencias culturales que se puedan desarrollar en el aula (Navas y Sanchez, 2010). Por lo que, los discursos que los profesores despliegan en sus relaciones pueden desencadenar en relaciones conflictivas con su propia cultura, en como los estudiantes comprenden las diferencias, y en como se pueden abordar los conflictos.

Como parte del mismo fenómeno, Beniscelli, et al., (2019) hacen mención a la irreflexión y normalización de los discursos y prácticas asimilacionistas y homogeneizantes que están instauradas en las instituciones escolares, como parte de una costumbre y/o cosmovisión, la cual se encuentra incrustada en el habitus de los profesores, directivos, y estudiantes en el espacio educativo. Sin embargo, los profesores se ven enfrentados a la dificultad que les genera poder identificar estos discursos y prácticas debido a la relación circular de la problemática, ya que esta se encuentra interiorizada en el sistema educativo desde sus cimientos, lo cual se ve representado en la calidad de estudiantes, estudiantes universitarios y posteriormente, personas que ejerzan la docencia en el mismo espacio.

Como bien expresó Haraway (1995) “todos los ojos, incluidos los nuestros, son sistemas perceptivos activos que construyen traducciones y maneras específicas de ver, es decir, formas de vida. No existen fotografías no mediadas” (p.327), frente a esto se vuelve sumamente relevante reconocer que no hay visión objetiva sobre la realidad, sino todo lo contrario, tanto los profesores como las personas que integran el sistema educativo se encuentran intervenidos e intersectados por diversos contextos sociales, historias de vida y experiencias las cuales van a determinar sus propias concepciones, y en efecto, van a definir las formas en la que estos van a relacionarse.

En definitiva, los procesos educativos donde los profesores se ven involucrados requieren reconocer su visión y la reflexión sobre esta, como también su papel en la co-construcción de la realidad que se expresa, las prácticas y discursos que se reproducen en la comunidad educativa. Dentro de la aceptación de los aspectos éticos del diálogo y el entendimiento mutuo en la cotidianidad de la escuela, se debe involucrar el cuestionamiento como práctica constante sobre como se entiende políticamente la diversidad, la cultura, identidad, racismo o cooperación entre los miembros (Galaz, 2008).

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación tiene por objetivo determinar la existencia de profesores de la Escuela Alemania de Paine que manifiestan prácticas y discursos racistas, dificultando la inclusión escolar de estudiantes migrantes, es decir, comprender cómo se dan los discursos y prácticas racistas en la escuela, cómo son desplegadas por los profesores y directivos, y las afectaciones que tienen estas en la inclusión escolar de los estudiantes migrantes. Para ello, este estudio será analizado a través de un enfoque cualitativo, ya que este permite profundizar en la dimensión subjetiva y en los significados que los sujetos investigados le asignan a sus acciones y al contexto en el que se desenvuelven, con el objetivo de identificar y describir los discursos y comportamientos, otorgándoles significados a partir de las observaciones sobre su realidad (Ortiz, 2015), realidad que se encuentra inmersa en un complejo de pautas culturales, símbolos discursos que influyen y afectan la experiencia de los estudiantes migrantes en la escuela.

De acuerdo a Denzin y Lincon (2011) el enfoque cualitativo es una actividad situada, que ubica a las investigadoras como observadoras que persiguen entender e interpretar los fenómenos en función de los significados que las mismas personas del estudio le otorgan a lo que están vivenciando. Para esto, hace uso de técnicas que permiten la recolección de una diversidad de materiales empíricos capaces de representar lo observado, en razón de estudiar las cosas según como se encuentran sin que la presencia de las investigadoras signifique una influencia que pueda implicar un cambio en el contexto.

En conjunto con esto, se reconoce una correspondencia entre el enfoque cualitativo y el interaccionismo simbólico. El cual, pone interés en la interacción entre los sujetos, donde los significados son compartidos, socializados y reproducidos en una red intersubjetiva, que en el plano de esta investigación corresponde a los profesores, estudiantes y directivos; Quienes mantienen un carácter simbólico y complejo en sus relaciones. Sobre el interaccionismo simbólico, se postula que los seres humanos actúan según los significados que atribuyen al enfrentarse a ciertas circunstancias o situaciones, en donde los significados son comprendidos como productos sociales que surgen de un proceso de interpretación en base a las interacciones que desarrollan con el entorno, negociación de definiciones, entre otros (Ruiz, 2003). Esto se expresa en una gama de significados atribuidos a individuos, objetos, acontecimientos o experiencias, donde la migración, el espacio de la escuela y los estudiantes migrantes no se encuentran exentos de esto.

4.2. Perspectiva Epistemológica

Para llevar a cabo el estudio sobre la inclusión social de estudiantes migrantes se hace uso de la perspectiva Fenomenológica-Hermenéutica, con el objetivo de esclarecer y profundizar en cómo influyen los discursos y prácticas de los profesores en la inclusión de los estudiantes migrantes. Esta perspectiva facilita un análisis descriptivo e interpretativo de este fenómeno como un hecho personal, colectivo, contextual e histórico en la vida de los sujetos que forman parte de la comunidad educativa (profesores, estudiantes y directivos) mediante la observación y análisis de las pautas desplegadas por los profesores, las cuales trascienden e impactan en el contexto escolar.

La perspectiva Fenomenológica pretende generar un aproximamiento a aquello que no es considerado por lo científico, empero, es inherente a la

construcción de la realidad social, en donde se produce este proceso de conocimiento subjetivo. En este sentido, se trata de una investigación que se complementa tanto en lo objetivo como en lo subjetivo, sin pretender llevar el estudio a un plano u otro, sino más bien comprender aquello que es personal e interior desde una perspectiva valorativa, normativa y prácticas en general. Donde por medio de la descripción y comprensión de las vivencias, se persigue descubrir el significado de los fenómenos, acciones y discursos (Fuster, 2019; Barbera e Inciarte, 2012).

Asimismo, la perspectiva Hermenéutica viene a complementar este acercamiento a la realidad a través de su actividad interpretativa, con la cual se obtiene la capacidad de captar y descifrar el sentido de los diferentes contextos que se cohesionan dentro de la sociedad y dan espacio para aquello que es considerado como subjetivo e interno. De la misma manera, se tiene en consideración y foco el contexto y la historicidad en la forma de pensar y expresar los conceptos y significados (Barbera e Inciarte, 2012).

Por ende, el enfoque cualitativo y la imbricación de las perspectivas Fenomenológica y Hermenéutica permiten a las investigadoras la capacidad de analizar y adquirir el conocimiento de aquello subjetivo mediante el estudio de la problemática de manera holística, es decir, procurando realizar un análisis que involucre todos aquellos puntos esenciales que componen a las personas como sujetos inmersos en una sociedad y procesos históricos que han definido la realidad en la que viven. Realidad la cual, se busca conocer por medio de las vivencias cotidianas de los estudiantes migrantes que se dan en el contexto escolar, las cuales se ven influenciadas por los discursos y prácticas de los profesores que deben comprenderse desde un escenario que se ve afectado por el contexto social, histórico y político, que conlleva que la migración sea interpretada y representada de tal forma en la sociedad chilena.

4.3. Nivel de investigación

En primera instancia, la investigación utiliza el nivel exploratorio como una aproximación inicial a la problemática de estudio: los profesores que manifiestan discursos y prácticas racistas en la escuela, dificultando la inclusión escolar de estudiantes migrantes. La investigación exploratoria permite “analizar, indagar, examinar, estudiar, observar o averiguar el problema determinado, que ha sido poco estudiado o no se ha abordado con anterioridad” (Ortiz, 2015, p.32), mediante un diseño de estudio flexible y poco estructurado, a través de preguntas abiertas y diversas (Ortiz, 2015). A partir de ello, este nivel de investigación permite un acercamiento a través de la obtención de nociones sobre el objeto de estudio. En este sentido, mediante su aplicación se puede lograr conocer las percepciones que transitan en la escuela respecto a los estudiantes migrantes, familiarizar a las investigadoras con la situación del estudio, aclarar conceptos, así como identificar sinergias e indicios del fenómeno (Hurtado, 2010).

La investigación es además descriptiva, ya que se busca recoger los discursos y prácticas de los sujetos de estudio a fin de ser posteriormente interpretados, en donde su objetivo se dirige a “reflejar las características observables y generales con vistas a clasificarlas, establecer relaciones entre variables, etc” (Ortiz, 2015, p.35). Este tipo de investigación busca caracterizar y describir la problemática de estudio, especificando sus propiedades, cualidades y atributos en un contexto concreto, por lo tanto, requiere de conocimientos notables para mostrar los ángulos y dimensiones del fenómeno estudiado mediante el registro, análisis e interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Ortiz, 2015). En ese sentido la investigación descriptiva permite identificar y distinguir los tipos de discursos y prácticas racistas que los profesores manifiestan, caracterizando globalmente la problemática e identificando sus características específicas, así como sus modalidades y formas en las que se conduce (Hurtado, 2010).

4.4. Nivel de cobertura de la investigación

4.4.1. Unidad de análisis

El universo del estudio será en la Escuela Alemania D-822, la cual se encuentra ubicada en Av. Gral. Baquedano 860, Paine, Región Metropolitana. Esta institución escolar se encuentra sostenida por la Ilustre Municipalidad de Paine y cuenta con jardín infantil y enseñanza básica.

En la actualidad, cuenta con una matrícula de 356 estudiantes desde Pre-Kinder a 8vo Básico, de los cuales alrededor del 30% corresponden a estudiantes migrantes, teniendo solo un curso por cada nivel.

Por otro lado, el establecimiento tiene dentro de sus contrataciones a un total de 48 funcionaries entre profesores, asistentes de educación, auxiliares, profesionales PIE, dupla psicosocial.

4.4.2. Sujetos de investigación y criterios de selección

Los criterios de selección sobre los sujetos que formarán parte de la investigación son los siguientes:

A) Estudiantes

- 4 estudiantes
- En situación de migración externa
- Que cursen nivel básico en dos cursos distintos
- Con una permanencia mínima de un año en el colegio.

B) Profesores de aula

- 2 profesores de aula
- Que se encuentren en relación contractual de al menos un año con el establecimiento educacional
- Que trabajen con estudiantes migrantes de niveles básicos.

C) Profesore de educación diferencial

- Que se encuentre en relación contractual de al menos un semestre con el establecimiento educacional
- Que trabaje con estudiantes migrantes de niveles básicos.

D) Profesores jefe

- 2 profesores jefes
- Que se desempeñen como tal en los mismos cursos de los estudiantes migrantes entrevistados.

E) Directives:

- Directore del colegio
- Encargade de Convivencia Escolar
- Trabajadore Social

4.5. Tipo de muestra

El muestreo es el procedimiento por el cual se establecen criterios de selección a partir del juicio de las investigadoras, definidos de manera teórica para delimitar una representatividad del universo del estudio. Los cuales se encuentran caracterizados por significar una riqueza de información necesaria para conocer el fenómeno (Mejía, 2000; Izcara, 2014). Para ello, se señalan características que agrupan y encuadran los niveles estructurales del objeto de estudio.

Para fines de la investigación, la muestra a analizar será mediante un tipo de muestra intencionada. Con respecto a esta, Mason (como se citó en Navarrete, 2020) expresa que su lógica se basa “en seleccionar unidades que te permitirán realizar comparaciones significativas” (p.9), donde el criterio de las investigadoras se basa en la selección de los principales actores que actúan como agentes socializadores en el contexto escolar, ya que estos pueden otorgar información esencial y diversa para el análisis, con respecto a los impedimentos o influencias que generan los profesores en la inclusión escolar de estudiantes migrantes.

4.6. Técnicas de elaboración de información

4.6.1. Técnicas de recolección de información

Las técnicas de recolección de información empleadas son la entrevista individual y los grupos focales. Por un lado, se utiliza la entrevista individual para indagar en las maneras de pensar y sentir de los directivos y profesores respecto al fenómeno migratorio y los estudiantes migrantes. Según Gaínza (2006), esta técnica hace referencia a la comunicación directa entre las investigadoras con el individuo entrevistado, y tiene por objetivo indagar en sus "valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación" (p.220), buscando identificar y examinar los sentidos y significados que motivan sus respuestas mediante la comprensión de sus

valoraciones y representaciones de realidad través de la comunicación verbal y no verbal, como la entonación, ritmo, silencios, pausas, pronunciación, así como las expresiones del rostro y corporales. En este sentido, Valles (2002) recalca que la riqueza de la entrevista se encuentra en la búsqueda de interpretar lo expresado o hecho por las personas, desde su propio punto de vista, ya que allí es en donde se halla su visión del mundo.

Por otro lado, los grupos focales se utilizan como estrategia para registrar como los participantes seleccionados elaboran grupalmente su realidad y experiencia en relación al fenómeno de estudio mediante procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos entre los participantes. De la misma manera, los grupos focales permiten, además, realizar una aproximación mediante una conversación grupal abierta y estructurada, la cual cuenta con el objetivo de captar en profundidad los diversos puntos de vista y discursos que se realizan sobre la problemática. De esta manera, esta técnica permite obtener una descripción global sobre los conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias de las personas participantes, así como la forma en que cada individuo es influenciado por otro en la interacción colectiva, ya que la dinámica creada en el grupo focal posibilita a los participantes interpelarse unos a los otros y volver a mirar sus propios puntos de vista, en base a sus experiencias específicas o los temas que se planteen en la discusión (Aignerren, 2009). En este sentido, en la investigación se opta por realizar entrevistas focales en distintas instancias dirigidas a directivos, profesores y estudiantes migrantes, con la finalidad recabar información sobre como cada grupo percibe, vivencia y actúa en torno a la migración e inclusión escolar de estudiantes migrantes.

4.6.2. Criterios de confiabilidad

Dentro de los aspectos necesarios en una investigación, es determinar criterios que permitan evaluar el estudio en torno a la validez de

esta, de los datos encontrados, resultados y representaciones que sean verídicas, entre otras (Flick, 2007). En esta investigación cualitativa hacemos uso de triangulación de datos, de métodos y fiabilidad en torno a los datos recolectados y representaciones realizadas.

Con respecto a la triangulación de datos, esta se realiza mediante la recolección de información desde distintos actores que forman parte del contexto escolar -profesores, directivos y estudiantes migrantes- con la finalidad de contar con distintas percepciones sobre el mismo fenómeno. El cual, busca verificar y comparar la información recopilada por diferentes actores, el cual permita una comprensión amplia de la realidad investigada, estableciendo un balance de la información, en búsqueda de una perspectiva representativa (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005).

En segundo lugar, respecto a la triangulación de métodos, esta se establece mediante el uso de una variedad de instrumentos y métodos Hidalgo (2016), donde en la investigación se utilizan las entrevistas individuales y grupales, en la cual su principio básico radica en conseguir información desde distintos métodos cualitativos para posteriormente compararlas y contrastarlas. De acuerdo a lo anterior, al hacer uso de distintos métodos y formas genera un acercamiento diverso que entregaría un panorama más completo de la realidad compleja, donde no solo persigue validar la información, sino también profundizar en la comprensión del fenómeno que las investigadoras buscan conocer (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005).

Por último, se busca conseguir una fiabilidad del procedimiento y los datos obtenidos mediante una transcripción anexada de las entrevistas, contemplando una descripción de los resguardos éticos y contexto donde se aplicaron, las preguntas que se llevaron a cabo, y las declaraciones explícitas de los sujetos, con la finalidad de dejar constancia de las

declaraciones y las interpretaciones realizadas por las investigadoras (Hidalgo, 2016; Okuda y Gómez-Restrepo, 2005; Flick, 2007).

Frente a la fiabilidad de la investigación, Flick (2007) formula que esta se encuentra dirigida en primer lugar a comprobar, y en segundo lugar a conocer el grado de seguridad de los datos recolectados en los procedimientos llevados a cabo mediante los distintos métodos. Donde es necesario explicitar “la génesis de los datos de manera que haga posible comprobar, por una parte, qué es una declaración del sujeto y, por otra, dónde comienza la interpretación del investigador” (Flick, 2007, p.238). Es decir, el contexto, la forma en que se hace uso del método, y las anotaciones y transcripciones deben clarificar deben clarificar que es interpretación de las investigadoras y directas declaraciones de los participantes de la investigación.

4.6.3. Aspectos Éticos

Para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación cualitativa, se necesita la adecuada aplicación de los criterios éticos, los cuales para adultos y niños tienen similitudes, sin embargo, para este último se necesitan criterios más específicos para el resguardo de su integridad y protección.

En este sentido, según González (2002), es fundamental que el conocimiento sea construido en base a la complejidad de cada ser humano, ya que estos se encuentran dentro de un sin fin de intersecciones que demuestran su ambigüedad, flexibilidad, singularidad, historicidad, aquello que resulta muchas veces contradictorio y emocional, entre otras, que componen su subjetividad y carácter social. En este sentido, las entrevistas incorporan estos valores en el proceso interactivo y de encuentro ético entre

investigadoras y participantes, brindándoles a estos últimos una acogida a sus experiencias y significados.

De acuerdo con los razonamientos anteriores, resulta clave que se propicie un espacio que permita la escucha activa de las percepciones y/o opiniones de las personas participantes de la investigación para cumplir con los principios éticos de la investigación. En este sentido, la ética surge como un aspecto clave y esencial dentro de este trabajo, especialmente respecto a les niñas, ya que “la posición de los niños está estructuralmente desprovista en términos de poder, respecto de los adultos investigadores” (Moscoso y Díaz, 2018, p.53). En este sentido, se plasma el interés en indagar las percepciones de les niñas como poseedores de experiencias de vida que enriquecen las investigaciones, planteando nuevos retos, desafíos y responsabilidades (Moscoso y Díaz, 2018).

Para que la investigación cumpla con los resguardos éticos resguarden la integridad de las personas que participan de la investigación, como también mantener procesos transparentes que declaren la voluntariedad de participar con las implicancias que esta significa, se hace uso del consentimiento informado en el cual la persona expresa su voluntariedad de participar en la investigación, contando con los conocimientos suficientes, información de su desarrollo, su anonimato en el proceso, entre otros.

En relación a lo anterior, el consentimiento informado contempla los siguientes aspectos

- Los riesgos y beneficios que conlleva su participación dentro de la investigación. En este sentido, a través del resguardo riguroso de sus identidades, su participación no implicaría ningún tipo de riesgo. Asimismo, los beneficios serán potenciales tanto para las individuos como para la sociedad en general, debido a ser una investigación de carácter social en donde se realiza un acercamiento al desarrollo de un fenómeno social, el

cual se encuentre sujeto a los principios éticos de beneficencia y no maleficencia (González, 2002; Moscoso y Díaz, 2018).

- Asimismo, es fundamental que entre ambas partes exista claridad y seguridad sobre los fines de la investigación. En este sentido, se promueve la autonomía de los sujetos, defendiendo el derecho que estos poseen al disenso, y de retirarse en el momento que ellos estimen convenientes. En el caso de los niños, se espera entregarles toda la información posible a través de un lenguaje que esté alejado de tecnicismos, en donde tanto ellos como sus cuidadores comprendan la investigación y voluntariamente participen, firmando el consentimiento informado (Moscoso y Díaz, 2018). Asimismo, se transparenta la grabación de las entrevistas, con la finalidad de no generar incomodidad en los entrevistados.

- La privacidad y confidencialidad resultan primordiales a la hora de generar un espacio de confianza y seguridad para los participantes, ya que de esta forma se les garantiza que sus identidades se mantendrán en el anonimato y resguardo de la información entregada, la cual tiene que ser utilizada para fines investigativos. Sin embargo, cabe mencionar que la absoluta confidencialidad no puede ser garantizada a la hora de entrevistar a las infancias, ya que si en la interacción se logra detectar algún tipo de situación o amenaza que vulnera los derechos de estos y que sea constitutiva de delito, debe informarse a las autoridades respectivas (Moscoso y Díaz, 2018).

Por otro lado, detallaremos cada aspecto ético a seguir para la realización de las entrevistas de la investigación:

- En primera instancia se realizará la presentación de la problemática a investigar a los directivos y profesores, en donde se les mencionarán los objetivos de la investigación y la importancia de su participación en ella. Para ello, se explicará el valor social que posee esta

intervención, ya que al lograr los objetivos se producirán nuevos y/o profundizados conocimientos los cuales podrán abrir oportunidades de superación o de solución de problemas, los cuales podrán ser a mediano o largo plazo (González, 2002).

- Paralelamente a ello, se extenderá la invitación a través de un consentimiento informado a los niños migrantes. Se realizará una inmersión de las investigadoras dentro del establecimiento y del campo en donde estas se desarrollan, para que así se puedan generar una confianza y aproximación entre las entrevistadoras y los entrevistados. Para lograr este fin, es primordial que esto se pueda desplegar en presencia en lo posible de los padres, tutores, profesores u otro profesional, para así dar conocimiento del contexto y evaluar la forma más apropiada para el acercamiento a la realidad social de los niños (Moscoso y Díaz, 2018).

- Es importante destacar que, para el buen desarrollo de una entrevista, es fundamental que se propicie un espacio para un diálogo auténtico basado en la ética discursiva, el cual pueda ser guiado de tal manera que respete y reconozca la identidad cultural de los sujetos, fomentando sus opiniones y promoviendo el respeto a sus derechos (González, 2002).

4.7. Plan de análisis de información

El análisis de información se realiza mediante un análisis de contenido cualitativo el cual tiene por objeto interpretar los discursos y mensajes de las entrevistas del estudio, las cuales se enfocan en rescatar las percepciones, opiniones y vivencias de las personas entrevistadas. Frente a esto, toda la información contenida en las entrevistas es relevante, lo expresado, los gestos no verbales, los temas que se discuten y los que no surgen mediante

la discusión grupal e individual (Andréu, 2002). En el marco de la presente investigación, la información es recogida mediante entrevistas que son transcritas, permitiendo analizar los distintos discursos, percepciones, acciones y experiencias de los participantes.

El análisis de contenidos supone la existencia de un contenido guardado y encerrado en los documentos registrados que una penetración intelectual puede desvelar su significado y contenido mediante su interpretación. De esta manera, el análisis de contenido persigue una "des-ocultación o re-velación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje" (Piñuel, 2002, p.4), mediante una combinación de técnicas, como la observación, producción de datos, interpretación o análisis de datos. En este orden de ideas, el análisis de contenido debe entenderse como un metatexto que surge a partir de la transformación de los documentos primitivos -manifiestos- a través de una modificación controlada acorde a las reglas metodológicas de procedimiento, análisis y refutación, para así resultar en un análisis confiable y válido (Andréu, 2002; Piñuel, 2002).

Frente a esto, Andréu (2002) reconoce cinco componentes en el análisis de contenido, los cuales se encuentran presentes en el proceso y corresponden a:

- a) Determinar el objeto o tema de análisis.

Como parte del elemento base, se encuentra la delimitación del tema de investigación, contemplando las dimensiones que se quieren conocer, como se comprende la problemática, las preguntas de investigación, marco teórico para contar con diversas ideas y/o propuestas teóricas sobre la temática, marco metodológico para expresar los pasos a seguir, la forma en

que se realizará y los sujetos de investigación (Andréu, 2002). Donde se plantea como objeto de estudio determinar la existencia de profesores de la Escuela Alemania de Paine que manifiestan prácticas y discursos racistas, dificultando la inclusión escolar de estudiantes migrantes.

b) Determinar las reglas de codificación.

La codificación se caracteriza por transformar datos específicos del texto investigativo a través de índices números o alfabéticos. Para los fines de esta investigación los sujetos entrevistados serán representados por números y letras, con la finalidad de diferenciar la información recabada y facilitar su posterior análisis e interpretación (Andréu, 2002). A su vez, esta codificación resulta fundamental para los lineamientos éticos de privacidad y confidencialidad, ya que a través de ello se resguardarán las identidades de los sujetos participantes (Moscoso y Díaz, 2018).

Codificación estudiantes migrantes	
EM7 A	Estudiante migrante A de 7° básico
EM7 B	Estudiante migrante B de 7° básico
EM4 A	Estudiante migrante A de 4° básico
EM4 B	Estudiante migrante B de 4° básico

Tabla 2: Codificación de los estudiantes migrantes

Codificación de los directivos	
DES	Directore
DEC	Encargade de Convivencia Escolar
DTS	Trabajadore Social

Tabla 3: Codificación de les directives

Codificación de les profesores	
PJ4	Profesore Jefe de 4º básico
PJ7	Profesore Jefe de 7º básico
P1	Profesore de Aula 1
P2	Profesore de Aula 2
PD	Profesore Diferencial

Tabla 4: Codificación de les profesores

- c) Determinar el sistema de categorías.

Correspondiente a la etapa 3, se plantea la matriz de análisis, la cual se construye en base a los objetivos específicos. Esto surge por la construcción de una categorización planteada de general a específico, en este sentido, mediante las categorías y subcategorías que consisten en un operación en la cual se clasifican elementos esenciales para delimitar los temas y diferenciar mediante una agrupación por analogía (Bardin, citado en Andréu, 2002). Categorías que en su aplicación guiarán las pautas para construir las entrevistas.

Categorías	Subcategorías
Percepción de los profesores y directivos sobre el fenómeno migratorio y los estudiantes migrantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepciones que los profesores y directivos tienen sobre el fenómeno migratorio y los estudiantes migrantes dentro del contexto escolar. 2. Caracterización de los profesores y directivos sobre los estudiantes migrantes dentro del contexto escolar.
Discursos y prácticas manifestadas por los profesores hacia estudiantes migrantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discursos y prácticas manifestadas por los profesores hacia estudiantes migrantes.
Abordaje de la inclusión escolar de estudiantes migrantes por los niveles directivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Roles y acciones que los directivos desarrollan para la inclusión escolar de estudiantes migrantes. 2. Protocolos ante situaciones de discriminación de estudiantes migrantes.
Percepciones de estudiantes migrantes sobre discursos y prácticas de los profesores para su inclusión escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterización de los estudiantes migrantes sobre su relación con los profesores. 2. Percepción de los estudiantes migrantes sobre su identidad cultural dentro del contexto escolar. 3. Desafíos y oportunidades reconocidas por los estudiantes migrantes para su inclusión escolar.

Tabla 5: Sistema de categorías de la investigación

d) Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización.

Para expresar como la investigación se ha realizado, se contemplan aspectos que permitan la comprobación de la fiabilidad del sistema de codificación-categorización. El siguiente cuadro se realizó en base a la información proporcionada por Corral (2016):

Corresponde a	Criterio	Enfoque cualitativo	Procedimientos y/o estrategias
Validez interna	Coherencia entre lo informado por les entrevistades y lo interpretado por las investigadoras	Credibilidad	Observación Escucha activa Grabaciones Transcripciones textuales de las entrevistas Triangulación de la información recabada Revisión de la información obtenida en conjunto con les participantes Instauración de otras perspectivas interdisciplinarias
Validez externa	Información fidedigna sobre el objeto y contexto estudiado	Transferibilidad	Correlación entre lo práctico y teórico Utilización de la herramienta EXCEL para el análisis de datos

Tabla 6: Fiabilidad del sistema de codificación-categorización según Corral (2016)

e) Inferencias:

Posterior a las etapas anteriores, se procede a las inferencias, esto corresponde a las interpretaciones y conclusiones que surgen debido a la revisión de la información recabada y contenida en los distintos registros -observaciones, transcripciones de entrevistas grupales e individuales- (Andréu, 2002).

Frente a lo anterior, Bardin (citado en Andréu, 2002) reconoce 3 elementos básicos en el proceso de realizar inferencias analíticas, en primer lugar se encuentran las variables de inferencia, que en este caso son los discursos y prácticas racistas que influyen la inclusión; como segundo elemento está el material analizado, que hace referencia a los discursos y prácticas racistas ejercidas por los profesores de nivel básico dirigidas a estudiantes migrantes; por último, se ubica la explicación analítica que surge de la interpretación de la información contenida en los distintos tipos de registro y categorías de análisis. Las cuales pueden determinar si es que por parte de los profesores se reconoce un apoyo, impedimento a la inclusión, entre otros, y cuales son las conclusiones que surgen de esto.

5. ANÁLISIS DE DATOS

CATEGORÍA 1: PERCEPCIÓN DE LES PROFESORES Y DIRECTIVES SOBRE EL FENÓMENO MIGRATORIO Y LES ESTUDIANTES MIGRANTES.

En el siguiente análisis se expondrán las percepciones de los profesores y directivos respecto al fenómeno migratorio, sus opiniones a nivel general y el impacto que ésta ha tenido dentro de la escuela. En esta misma línea, mediante los discursos y testimonios de profesores y directivos, se analizará la visión y características que éstos han formado respecto a los estudiantes migrantes.

Esta categoría se sustenta en las entrevistas realizadas a profesores jefes (PJ4 y PJ7), dos profesores de aula (P1 y P2), profesora diferencial (PD) y en la parte directiva con el director (DES), el trabajador social (DTS) y el encargado de convivencia escolar (DEC).

1. Percepciones que los profesores y directivos tienen sobre el fenómeno migratorio y los estudiantes migrantes dentro del contexto escolar.

Sobre el fenómeno migratorio a modo general, se percibe a Chile como un país receptor que cuenta con escasas herramientas para enfrentar esta realidad que es visualizada como una problemática, ya que los entrevistados consideran que no existen las condiciones sociales ni estructurales para responder a las necesidades de las comunidades migrantes. En este sentido, se destaca la opinión del trabajador social (DTS), quien realiza una conexión directa entre el aumento de migración y una escasez de recursos públicos, posicionando al fenómeno migratorio como un causante de esta problemática.

Este vínculo entre migración y escasez se torna estigmatizador y parte de un discurso discriminatorio, ya que culpabiliza a los migrantes de las deficiencias estructurales del sistema público chileno, sin identificar que la migración y el encuentro entre culturas involucra más que una repartición de recursos, implica una reorganización social en la cual se potencie una

comprensión y acercamiento cultural con estas comunidades. Lo que se relaciona con lo planteado por Buraschi y Aguilar-Idáñez (2020), quienes reconocen que identificar a las personas migrantes como una amenaza para la adquisición de servicios reconocidos como limitados da cuenta de un discurso discriminador.

Respecto al proceso de emigrar, las comunidades migrantes son vistas como valientes al tener que dejar su lugar de origen y enfrentarse al contexto chileno el cual no estaba preparado para recibirles, sin embargo, esta movilización raramente responde a una decisión voluntaria e individual, sino que ésta se toma debido a dificultades contextuales y sociales del lugar de origen que coaccionan a las comunidades migrantes a emprender este recorrido. Como consecuencia de ello, se evidencia un duelo que involucra un abandono de su lugar de origen, pérdida de relaciones esenciales, la renuncia a un proyecto de vida, así como el encuentro con un nuevo contexto social y cultural. Sin embargo, no se visualiza un interés por parte de les entrevistades en profundizar sobre cómo el duelo migratorio afecta a les estudiantes y a sus familias ni estrategias para abordarlo.

DTS: O sea bueno, primero mi posición personal creo que... y uno lo ve a diario en la noticia y en todos los medios que existe una saturación por decirlo así en todo ámbito, en salud, en educación, en servicio público, en donde por ejemplo en la educación hoy en día hay una escasez tremenda de matrícula, ya, que producto también de la migración cierto, a nivel primario y secundario, hay una escasez de matrícula. En servicio público acá, por ejemplo, Paine también todo saturado, yo creo que ahí falta una inversión tremenda.

PD: Es como igual impactante, es que es como muy fuerte, no es paulatino, es impactante, así como resumido, si, pero creo que es como impactante el cambio que hacen ellos al trasladarse y lo que tienen que vivir acá, es de valentía, coraje, etcétera.

Respecto a los cambios que se han producido en la escuela a raíz de la presencia de estudiantes migrantes, entrevistades expresan que estos han influido de manera considerable en el ambiente escolar, aportando con una diversidad de culturas, pensamientos, modos de comprender y hacer, llegando a afirmar que existe un sincretismo cultural. Sin embargo, esta aseveración no se condice con el resto de discursos, ya que los aportes que les estudiantes

realizan en la escuela son meramente superficiales, ya que comparten desde la convivencia cotidiana sus pautas culturales, sus modismos, experiencias, juegos, entre otras, en donde sus aportaciones son visualizadas como acotaciones y datos curiosos sin que estos impacten o transformen la cultura escolar, ya que no existe una igualdad de condiciones para realizar un diálogo o interpelación entre la cultura dominante y las culturas minoritarias de la escuela.

Por lo tanto, la mera presencia de estudiantes migrantes en la escuela no es equivalente a que sus pautas culturales sean respetadas, valoradas e incluidas en la cultura escolar. De la misma manera, se observa que los profesores visualizan que hay inclusión dentro de la escuela, sin embargo, esta es llevada a cabo por la misma voluntad y acciones cotidianas de estos estudiantes, lo que da cuenta que desde la escuela no se facilitan ni desarrollan espacios interculturales que persigan esta inclusión.

PJ4: (...) tenemos un sincretismo super importante, super importante, ha cambiado muchísimo nuestra idiosincrasia, nuestras formas, el porcentaje del alumnado (...)

PJ4: Bueno los aportes que ellos nos traen obviamente es su cultura, lo que nos cuentan de sus países, lo que nos cuentan cómo eran sus experiencias allá, siempre nos cuentan de sus festividades, esos son sus aportes, también el aporte del sentido de cómo ellos traspasan sus experiencias a nosotros, nosotros tenemos yo creo que si tenemos niños extranjeros pero llegan chiquititos con nosotros, entonces se van traspasando de curso a curso y ya pasan a ser uno más, pero siempre a través del juego ellos lo manifiestan, en el juego, en las clases cuando aportan, cuando tu haces una pregunta de forma generalizada ellos también aportan y todo lo demás.

2. Caracterización de los profesores y directivos sobre los estudiantes migrantes dentro del contexto escolar

Al describir y caracterizar a los estudiantes migrantes, los profesores hacen alusión a la adaptación escolar inicial, donde estos son visualizados como tímidos y desconfiados en su desenvolvimiento en la escuela. Adicionalmente se vinculan estos sentimientos a un proceso migratorio complejo, donde los estudiantes se vieron expuestos a situaciones de

vulnerabilidad multidimensional. Lo cual, coincide con lo planteado por Inzunza y Videla (2014) respecto a los primeros acercamientos a la escuela, quienes señalan que las infancias migrantes experimentan sentimientos de tristeza, debido a la pérdida de sus vínculos, lugares, sabores, entre otros. Situación que se suma a la confusión de enfrentarse a un contexto desconocido, por lo que sus primeras experiencias de socialización en la escuela se caracterizan por ser de bajo perfil, es decir, buscan mantener una imagen discreta sin llamar la atención mientras exploran el nuevo contexto social y cultural.

Frente a esto, se visualiza un acercamiento entre profesores y estudiantes migrantes, donde estos últimos, llegan a compartir sus experiencias migratorias con los profesores en la convivencia cotidiana, sin que esto llegue a representar una dinámica instaurada en la escuela que facilite un espacio de diálogo basado en la empatía con respecto a la complejidad del proceso migratorio y su duelo, sino que responde a la buena voluntad y ganas de escuchar que tenga cada profesore de forma individual sin que sus experiencias lleguen a impactar en la dinámica escolar, más bien quedan situadas y limitadas a las conversaciones del día a día.

PJ4: Bueno, al principio llegan siempre super tímidos, tímidos, callados, ellos llegan tanteando el terreno, algunos llegan con muchas ganas de aprender cosas, pero nos vamos dando cuenta en el camino de que vienen de haberla pasado mal y se toma la decisión de venir a Chile en donde es un país lleno de oportunidades.

PD: Esa realidad impacta bastante, o lo otro de cuando uno ya empieza a conversar con ellos es como “-¿Hace cuánto tiempo estás acá?” “-No, llegue hace poco, viajé solo, viaje sola, me estaba esperando alguien”. Y era un viaje eterno, entonces eso igual es fuerte po.

Por otro lado, se visualiza que las caracterizaciones desplegadas difieren respecto al origen de los estudiantes migrantes y sus familias. En primer lugar, se realiza una caracterización en extremo positiva de estudiantes de origen venezolano, indicando que estos destacan dentro del espacio escolar por su buen comportamiento, alta participación dentro del aula de clases, buenas calificaciones, y por la alegría y entusiasmo que expresan en la convivencia. Así mismo, esta caracterización involucra también a sus familias,

manifestando que significan un apoyo para la educación de sus hijos, ya que consideran que ellos cuentan con un bagaje académico y mayor valoración de la educación.

En contraposición, al caracterizar a los estudiantes de origen haitiano se identifica una saturación de discursos que dan cuenta de una representación conflictiva y disruptiva de estos dentro de la escuela, ya que son percibidos con un perfil que difiere del resto de los estudiantes migrantes de la escuela. Asimismo, se mantiene esta percepción con las familias haitianas, ya que se les atribuyen caracterizaciones y estigmatizaciones negativas, expresando que tienden a tener menor responsabilidad frente a la crianza, educación y la salud de sus hijos, lo que es fuertemente recriminado por la escuela. Cabe agregar que esta caracterización negativa también es aplicada a las familias bolivianas, pero en menor medida. Estas caracterizaciones se despliegan sobre los grupos con los cuales se mantienen mayores diferencias culturales, idiomáticas y raciales, en contraposición al resto de estudiantes y familias migrantes de la escuela, quienes en su mayoría son de origen latinoamericano y con el español como lenguaje en común.

Esta situación evidencia que se ejerce una fuerte estigmatización sobre estas familias, quienes son caracterizadas como poco adaptables y tendientes a desarrollar una crianza negligente. Dando cuenta así, de una esencialización de la diferencia basada en el origen cultural, constituyendo un tipo de discriminación que es coherente con lo que plantea Nobile (2006) respecto a los nuevos racismos, en el cual, se concibe a las personas que provienen de una cultura determinada como poseedoras de rasgos estables, heredables y no modificables, a quienes se les atribuye en la práctica las mismas características fenotípicas que conlleva el término raza pero sin nombrarlo explícitamente.

En este sentido, se construye un imaginario sobre las familias haitianas y bolivianas, teniendo como referencia los marcos culturales utilizados en Chile, el cual considera mantener una mayor protección y respeto de los derechos de los niños, manifestando una gran diferencia respecto a los métodos y estilos de crianza utilizados por estas familias migrantes. En consecuencia, se realiza un cuestionamiento constante hacia las herramientas que utilizan estas

comunidades sin considerar que cada cultura cuenta con dinámicas de crianza propias, las cuales no deben ser interpretadas o estigmatizadas desde parámetros culturales diferentes.

De esta manera, tanto profesores como directivos no emprenden un trabajo de comprensión intercultural hacia las familias migrantes haitianas y bolivianas, lo que en consecuencia desemboca en actitudes xenófobas y racistas hacia estas, catalogándolas como problemáticas por su falta de adaptación a las pautas culturales chilenas, identificando la diferencia como una barrera que imposibilita su propia inclusión y la de los niños que mantienen a su cuidado. Razón por la cual, se emprenden medidas punitivas en contra de estas familias como la denuncia por vulneración de derechos de los niños, donde se espera que aquellos grupos migrantes adopten la cultura dominante prescindiendo de su marco cultural, en la búsqueda de sobrevivir y prosperar dentro de la sociedad receptora (Usallán, 2020; Harris, 2001).

DEC: (...) porque también se vivencia que de repente, sobre todo los extranjeros, como más los haitianos más que los venezolanos y los peruanos. Los haitianos tienen una cultura muy que los niños los dejan así como solos.

DES: (...) sobre todo de nacionalidad haitiana, nacionalidad boliviana que tienen estrategias de crianza que son distintas a las chilenas, en donde muchas acciones que ellos generan por cultura, aquí en Chile se consideran vulneración de derechos graves. Para ellos culturalmente está dentro de su quehacer, de su formación incluso, entonces le hemos planteado que ellos escogieron un país donde ellos te dicen no si golpear al niño es normal, esta dentro de, que ellos escogieron un país donde esa situación no es normal, y no es normal, y no solo una vulneración, sino que es un delito, en donde tiene que ser denunciado a fiscalía, donde hay que hacer una serie de acciones para garantizar el bienestar de estos niños, y ahí se generan un poco de dificultades, pero te vuelvo a insistir, no es con los niños, es con los adultos, desde mi rol, ya que yo no trabajo directamente con los niños.

CATEGORÍA 2: DISCURSOS Y PRÁCTICAS MANIFESTADAS POR LES PROFESORES HACIA ESTUDIANTES MIGRANTES.

Esta categoría de análisis tiene por objetivo profundizar en las interacciones entre profesores y estudiantes migrantes, buscando conocer cómo les profesores la perciben, así como los facilitadores y dificultades que estos reconocen en esta relación. Por otro lado, se analizan las prácticas que les profesores expresan realizar en el día a día para influir en la inclusión de estudiantes migrantes. Y por último, se estudian aquellas prácticas y discursos provenientes de profesores tendientes a entorpecer o crear barreras para la inclusión escolar.

Dicho análisis, se sustenta en las entrevistas realizadas a dos profesores jefe (PJ4 y PJ7), dos profesores de aula (P1 y P2) y un profesore diferencial (PD).

1. Discursos y acciones desplegadas por profesores hacia estudiantes migrantes.

En la escuela se reconoce la existencia de una diversidad idiomática, la cual es identificada como una problemática en la interacción entre profesores y estudiantes de origen haitiano. Si bien los estudiantes de esta nacionalidad no son los únicos estudiantes que no llegan manejando el español, es en ellos en quienes recae la problematización como grupo racializado.

En este sentido, se evidencia que los profesores y la escuela no cuentan con las herramientas ni los esfuerzos para abordar esta diversidad idiomática, más bien se considera como un conflicto que complejiza un abordaje desde una perspectiva intercultural que trabaje con la diferencia, manteniendo una distancia comunicativa y relacional entre la comunidad escolar y los estudiantes de nacionalidad haitiana. Por lo tanto, la socialización en el contexto escolar de estos estudiantes se ve restringida, ya que no pueden desarrollarse en igualdad de condiciones con sus compañeros y profesores, lo que constituye

un mecanismo de categorización y exclusión basado en discriminaciones raciales (Pombo y Dolores, 2002).

PJ7: Yo creo que es buena pero un poco complicada sobre todo con los haitianos, yo creo que ahí hay como el tope que tenemos nosotros, porque posiblemente llega un haitiano que solamente habla su lenguaje y nosotros expresar la materia o explicarles cuesta un poco, entonces creo que ahí sería como el conflicto, pero con el resto no, bastante bien, llegamos bien, yo creo que nuestro lenguaje chileno, porque no es el español, les complica a ellos.

Como se expresó anteriormente, la diversidad idiomática se reconoce como conflictiva a raíz de la falta de un abordaje intercultural, situación que se repite en la relación de los profesores con las familias de los estudiantes migrantes, en donde se incorporan problemáticas relacionadas a las diferencias culturales donde emprenden acciones principalmente asimilacionistas y punitivas esperando que estos prescieran de sus pautas culturales para lograr su inclusión, lo que es interpretado por estas familias como un ataque a sus métodos de crianza y tipo de relación que mantienen con la escuela.

En este aspecto, se evidencia que no hay una intención por comprender la percepción de las familias migrantes, ya que se posiciona como marco de referencia la forma de educar que hay en Chile, sin generar espacios de mediación y estrategias en conjunto con estas familias, si no que se buscan soluciones desde el grupo dominante sin incluir una mirada intercultural para abordar esta problemática. En efecto, no se produce una autocrítica con respecto a los modos en que se establece la comunicación con las familias y estudiantes migrantes, en consecuencia, cuando este diálogo no se desarrolla como los profesores estiman conveniente, es rechazado y cuestionado.

P1: También el distinto tipo de relación de los apoderados, bolivianos que a veces no entienden o no llegan a la percepción de lo que uno quiere entregarles, sino que algunos lo toman como un ataque, no es así, es un tema de llegar a ellos para tener mejores remedios para trabajar con sus hijos y la importancia del aprendizaje en el estudiante.

PJ4: (...) también el trato con los apoderados ha sido complejo poder llegar hasta ellos porque tienen una forma distinta de ver la educación a lo que la vemos nosotros, así que hemos tenido que buscar juntas estrategias como para poder llegar a ellos.

En cuanto a los estudiantes migrantes, se indica que estos cuentan con un conocimiento limitado de la cultura, historia y contexto social chileno, lo que es percibido como una barrera para que los niños lleguen a comprender el currículo escolar, razón por la cual profesores emprenden dentro del aula de clases distintas intervenciones que apuntan a explicar estos vacíos culturales y pedagógicos a través de una familiarización con su propia cultura, generando puentes que conectan a la cultura chilena y las otras culturas que conviven en la sala, sin embargo, las conexiones que se realizan entre estas son meramente funcionales, es decir, corresponden a prácticas que no poseen una mayor profundización, manteniendo sin modificaciones el currículo escolar, aún cuando la diversidad cultural de la escuela y aula de clases lo ameritan. En referencia a esto, se evidencia que los profesores realizan estas acciones como sujetos individuales, sin que la escuela desarrolle institucionalmente un rol socializador que aproxime los diversos contextos culturales que conviven dentro de ella.

De esta manera, se evidencia que los estudiantes migrantes tienen la posibilidad de compartir su cultura acotadamente durante las instancias que abren los profesores en el aula de clases, debido a que las otras instancias desarrolladas por la escuela son desde la chilenidad y folclorización. En este sentido, se dilucida que no hay un enfoque intercultural en aquellas actividades que implican la demostración de la identidad cultural, por lo tanto, se reconoce que el establecimiento espera que los estudiantes migrantes se adapten a la idiosincrasia chilena a través del proceso de asimilación, adoptando y participando de estos espacios que no consideran que ellos también poseen el derecho de expresar sus orígenes y preservarlos, lo cual demuestra el nulo interés en desarrollar espacios donde exista un aprendizaje cultural bidireccional entre la comunidad escolar local y los estudiantes migrantes.

PJ4: Ha cambiado la forma de la estructuración de las clases, ha cambiado los tiempos, ha cambiado la forma de plantearnos las prácticas pedagógicas, como hemos tenido que abarcar y ahondar en los contenidos porque cuando tu enseña historia de Chile tienes que tomar como base que niños que no conocen nuestro país, sino que conocen el pueblo en el que estamos que es Paine, y lo conocen desde el trayecto de su vivienda a la escuela, no conocen nada más, entonces el bagaje a tenido que ser tomado desde en cuenta desde el de ellos, entonces muchas veces tenemos que

enlazar desde el país proveniente del estudiante para enlazarlo con el nuestro, mostrar mucha imagen, mucho material audio-visual.

PJ4: (...) solo se hizo a través de los bailes, obviamente muchos, todos los niños migrantes participaron en nuestra festividad, todos por igual, y obviamente representaron a nuestro país en los bailes típicos porque es nuestra celebración de las fiestas patrias.

Otra de las acciones que se realizan de manera intuitiva para potenciar la inclusión escolar es el intercambio de experiencias entre estudiantes migrantes, donde se agrupa a estos estudiantes dentro del aula de clases considerando que una persona que ha pasado por experiencias similares, como haber dejado su país de origen y adaptarse a un nuevo contexto cultural y social puede brindar un mejor acompañamiento al estudiante que recién se ha incorporado al país. En este sentido, esta agrupación e intercambio de experiencias solo entre estudiantes migrantes, puede propiciar que experimenten un aislamiento en el aula de clase, debido a que se percibe que el estudiante nacional no contaría con la paciencia necesaria para acompañar al estudiante migrante en su proceso de aproximación al nuevo contexto, por lo que al visualizarles de esta forma no se permite que desarrollen la empatía necesaria para una convivencia intercultural.

Estas situaciones son coherentes con la falta de orientaciones concretas para construir estrategias interculturales por parte del Ministerio de Educación, lo cual se puede visualizar en la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018) y Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (División de Educación General, Ministerio de Educación, 2019), donde el primero entrega un marco general de definiciones y comprensiones sobre diversidad, mientras el otro entrega propuestas limitadas a la comunidad educativa, y para los profesores propone una autoformación y capacitación, sin entregar orientaciones concretas que le puedan ser de utilidad para potenciar la inclusión de estudiantes migrantes en el aula de clases y en las relaciones que establecen.. Lo cual es reafirmado por Beniscelli, et al., (2019) al expresar que los lineamientos que entrega la política son escasos, donde los profesores como la comunidad educativa han tenido que realizar acciones de manera intuitiva.

PJ7: Cuando llegan ellos, bueno yo como profesora jefe los trato de colocar o sentar con una compañera que también es extranjera para que también diga “-Yo también me incorporé acá, me costó esto”. Porque sentarlo con un chileno o chilena es así como “-Ya, ¿cómo ni sabí eso?”. Entonces ya también que el compañero extranjero que lleva más tiempo acá enseñarle las cosas que tienen que hacer, como se hace, igual facilita bastante a los chiquillos.

Por otro lado, se identifica que los profesores consideran que la aceptación de la idiosincrasia local y en específico la “talla del chileno”, es una parte importante para el proceso de adaptación e inclusión de los estudiantes migrantes, sin reconocer las lógicas racistas que poseen. En este sentido, consideran que aquellas palabras que pueden ser consideradas como impropiedades o características formuladas de forma denostante hacia estudiantes migrantes, no deben ser comprendidas como cuestiones discriminatorias, visualizándose una normalización de prácticas racistas como parte necesaria en el proceso de adaptabilidad de los estudiantes migrantes en la cultura dominante.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se observa que los profesores son conscientes que estas prácticas son ejercidas dentro de la escuela por parte de los estudiantes, sin embargo, los profesores normalizan el trato discriminatorio como parte de la convivencia escolar, tomando una postura pasiva frente a la violencia que experimentan las infancias migrantes en este contexto. En concordancia con lo planteado por Bourdieu y Passeron (citado en Peña, 2009), se evidencia un desarrollo de una violencia simbólica, la que en este caso es ejercida por los profesores, quienes como parte de la cultura dominante, despliegan y profundizan prácticas y discursos sociales mediante su complicidad, reproduciendo y normalizando esta violencia.

PJ7: Si, pero igual se sienten incómodos, creo que los más chicos sí cuando molestan, “-Ah pero tú eres negro”. Como el haitiano, que yo ví a varias niñas así de segundo o tercero llorando porque los compañeros lo trataban como de “negra”. Pero yo creo que también es como costumbre también la talla del chileno, que a lo mejor para ellos les puede parecer más fuerte. Entonces, a

los más grandes ya les da lo mismo, pero a los más pequeños como que les influye más eso.

CATEGORÍA 3: ABORDAJE DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES MIGRANTES POR LOS NIVELES DIRECTIVOS.

Dentro de esta categoría se realiza un análisis sobre los distintos roles que les directivos consideran cumplir en la inclusión de estudiantes migrantes dentro de la escuela, y los protocolos que se desarrollan frente a situaciones de discriminación respecto a la nacionalidad y características fenotípicas. Por otro lado, se busca identificar, a través de las perspectivas y quehaceres de los directivos, las oportunidades y desafíos que ha conllevado el proceso de trabajar con comunidades migrantes.

Esta categoría se sustenta en el análisis de las entrevistas realizadas a directore (DES), encargade de convivencia escolar (DEC) y trabajadore social (DTS).

1. Roles y acciones que los directivos desarrollan en torno a la inclusión escolar de estudiantes migrantes.

Los directivos reconocen a la escuela como un espacio inclusivo, destacando la acogida que esta mantiene con las comunidades migrantes, en donde indican que no realizan una diferencia de trato, sino que todos son visualizados como iguales. Esta percepción se sustenta en una visión multicultural, la cual, como afirma Hernández (2007) privilegia la convivencia en base a relaciones de poder, sin problematizar sobre las relaciones desiguales e históricas que se dan entre los grupos, facilitando acciones asimilacionistas de un grupo por sobre otro. De modo que, esta visión falla en incorporar el tipo de relaciones que se dan entre los grupos, ignorando que la forma en que estos interactúan pueden ser intrínsecamente excluyentes y discriminadoras.

De la misma manera, esto coincide con lo mencionado por Buraschi y Aguilar-Idáñez (2017; 2020) quienes visualizan una deseabilidad social por no demostrar acciones o actitudes racistas frente a ciertos grupos, lo que impide que estas se puedan identificar y dimensionar desde su complejidad, esto último con el fin de poder construir herramientas interculturales para

abordarlas. Esto es coherente con la normalización del imaginario estigmatizador que se desarrolla respecto a las familias haitianas y bolivianas dentro de la escuela, ya que, si bien estas coexisten en este espacio y dialogan con la escuela, lo hacen desde lógicas discriminatorias y punitivas hacia su cultura.

DES: (...) nosotros somos un colegio inclusivo, somos inclusivos, por lo tanto, las diferencias no nos representan una situación llamativa, es parte de lo que somos.

DTS: Es que partamos en la base de que acá no hay una exclusión, acá no, imposible hablar de exclusión, estamos en un recinto de formación donde nosotros tenemos que educar a estudiantes (...) O sea acá hemos..., en la escuela digamos y como funcionarios tampoco lo podemos hacer, ya. Ahora si, las actividades como reitero, acá llegan todos, acá no hay como una separación ni por etnia, ni por nacionalidad.

Por otra parte, se menciona que la relación con los estudiantes migrantes se establece de mejor manera que la desarrollada con sus familias, esto atribuido a una mayor capacidad de adaptabilidad por parte de los niños a las normativas del país receptor, en contraposición a una adultez que cuenta con pautas culturales más interiorizadas, por lo que desprenderse de ellas es apelar a que estos pierdan su propia identidad y costumbres de su país de origen. En este sentido, la relación con los estudiantes migrantes se considera como positiva ya que la asimilación desplegada hacia ellos es más eficaz y exitosa en la práctica, a diferencia de sus familias, quienes se perciben en una posición de resistencia y falta de voluntad para adaptarse a la cultura dominante.

DES: La dificultad más grande es cuando nosotros hablamos de migración es que de repente las barreras culturales generan quiebres en el sistema, pero no por parte de los niños, porque los niños rápidamente se adaptan, más en nuestro caso que trabajamos con chiquititos, entonces rápidamente se acata, se regula, se normalizan dentro de lo que nosotros estamos generando como establecimiento, pero las dificultades más grandes nosotros las encontramos en los apoderados.

Por otro lado, dentro de la escuela se desarrollan dos tipos de instancias destinadas a abordar temas atinentes o problemáticas que surgen en el

espacio cotidiano, correspondiente a clases de orientación y una asamblea diaria al inicio de cada jornada escolar. Sin embargo, la discriminación a estudiantes migrantes es abordada como una arista más dentro de todos los tipos de discriminación existentes, donde se pueden incluir, discriminación de género, movilidad, entre otros, sin existir medidas o acciones emprendidas que tengan como objetivo mejorar la inclusión de estudiantes migrantes en la escuela, sino que medidas como estas abordan de forma tangencial la inclusión migrante sin reconocer las discriminaciones que estos estudiantes experimentan. Según lo indicado por Beniscelli, et al., (2019) generar instancias de debate sobre temáticas discriminatorias es positivo, sin embargo, si estas son realizadas de forma aislada y sin problematizar de manera específica la relación desigual que existe entre los grupos, contribuyen a resolver de manera temporal y superficial las problemáticas de discriminación racial.

DEC: No es que se toque específicamente con los niños extranjeros por ejemplo el tema de, no se po, como se llama cuando tú.. de la discriminación. No es que por los niños extranjeros yo hago esto, se toca a nivel general, como para no puntualizar y esas temáticas se tocan en escuelas para padres.

DTS: O sea yo creo que en torno, no sé si últimamente a la nacionalidad o cultura, sino que por ejemplo bullying si se señalan y se tocan un poco estos temas, pero a nivel transversal, o sea no estamos hablando de cierta nacionalidad, sino a nivel transversal de prevenir el bullying en esa línea digamos.

A raíz de lo expuesto, es dable señalar que en la escuela no se realizan acciones interculturales que busquen la inclusión migrante, debido a que los roles que se atribuyen les directives van estrictamente ligados a perseguir el cumplimiento de las normativas de la escuela, en conjunto con las normas sociales y culturales del país. Esta postura imposibilita que los estudiantes migrantes tengan la oportunidad de participar activamente en la escuela mediante su cultura de origen, lo cual genera un menoscabo respecto de los derechos estipulados por la CDN (UNICEF, 2006), la cual indica que la escuela como espacio socializador debe respetar la identidad cultural de las niñas, en conjunto con su idioma, sus valores, entre otros.

En este sentido, se evidencia que la escuela visualiza a las infancias como receptores pasivos en una relación asimétrica, lo que es coherente con una perspectiva proteccionista y tutelar de las infancias, ya que no se toman medidas que fomenten la participación de estos como sujetos activos en la comunidad escolar, imposibilitando una formación integral que involucre el reconocimiento y preservación de la cultura de origen de los estudiantes migrantes, así como su derecho a ser sujetos co-protagonistas dentro del contexto escolar.

Esta situación da cuenta que no se respeta el Interés Superior del Niño, ya que la abstracción de sus derechos culturales y de participación en el contexto escolar, dan cuenta que las acciones tomadas por la escuela no se encuentran orientadas a su bienestar holístico y pleno ejercicio de sus derechos. Situación que se hace aún más problemática teniendo en consideración que las infancias migrantes experimentan una pérdida de su autonomía y vida social al abandonar su lugar de origen (Inzunza y Videla, 2014).

2. Protocolos en torno a situaciones de discriminación de estudiantes migrantes.

En cuanto a los protocolos, el establecimiento no imparte acciones específicas para abordar situaciones de discriminación a estudiantes migrantes, sino que las acciones desplegadas son en base a distintos tipos de discriminación en general, sin profundizar en la dimensión racial de estos discursos y en la problemática estructural que impide que los estudiantes migrantes puedan incluirse en la escuela en igualdad de condiciones.

Uno de los métodos que se utilizan para abordar los conflictos surgidos en la convivencia es la Mediación escolar, práctica que busca la conciliación entre las partes involucradas mediante un agente imparcial (IDEIP, 2015), sin embargo esto no se produce, ya que la escuela no desarrolla competencias interculturales que le permitan desligarse de su propio sesgo cultural en vista de realizar un diálogo horizontal que no estigmatice a las personas migrantes. En este sentido, esta idea de mediación es ejercida en razón a las necesidades

asimilacionistas y normativas de la escuela, por lo que se genera en base a lógicas asimétricas de poder realizadas por parte de los directivos hacia los estudiantes y familias migrantes, quienes deben acatar las pautas establecidas sin dar espacio a una autocrítica y a un diálogo sobre sus afectaciones mutuas.

El cúmulo de problemáticas como la invisibilización y normalización de las discriminaciones a personas migrantes y su consecuente falta de protocolos para abordarla, así como las acciones punitivas y normativas emprendidas en contra de estas y la falta de modificaciones del currículo escolar, dan cuenta del currículo oculto que presenta la escuela, el cual sienta sus bases en una violencia simbólica expresada por medio de un fuerte proceso asimilatorio ejercido en contra de la diversidad migrante.

DEC: Primero, por ejemplo, si un niño te dice “-Tía, me dijo negro tal por cual” yo voy y medio con esa persona, con el niño y con el otro compañero “-¿A ver, que pasó?” “¿-Por qué tú lo insultaste de esa forma?” y ahí veo que pasa, porque tú tienes que ver el contexto de la situación, escuchar las dos partes, porque tampoco me puedo ir por este lado, sin escuchar el otro lado, porque a lo mejor este niño era haitiano y el otro niño igual. Entonces primero hay que mediar, que pasó en el contexto y después dependiendo de eso uno avanza, si vemos sí, que lo molesta “-Me molesta todos los días y me insulta” ya, llamemos a apoderado, se llama al apoderado de este niño de acá, del que supuestamente es el que molesta y se le informa también al otro apoderado el procedimiento que se va a hacer “-Mire, pasa esto, visualizamos esta situación, usted sabe que eso no corresponde” le explicas al apoderado el tema de discriminación, etc. Y aparte de eso, intervienes en el curso, y ahí como te digo depende de la situación, intervienes en el curso y puedes hacer un taller en la hora de orientación, pedirle al profesor que hable de la situación en la asamblea diaria, en como volver a reforzar los valores, la empatía, el respeto entre ellos.

CATEGORÍA 4: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES SOBRE LOS DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES PARA SU INCLUSIÓN ESCOLAR.

A continuación, se presenta el análisis de las percepciones de estudiantes migrantes sobre los discursos y prácticas de profesores, caracterizando la relación que mantienen con ellos mediante el reconocimiento de las emociones y sentimientos que esta les provoca. De la misma manera, se indaga en los testimonios la forma en que comprenden su proceso de integración a la escuela, sus propuestas y visiones para sentirse mayormente incluidos en este espacio.

Para este análisis se realizaron dos entrevistas grupales, la primera integrada por dos estudiantes de 7° básico (EM7 A y EM7 B), y la segunda constituida por dos estudiantes de 4° básico (EM4 A y EM4 B).

1. Caracterización de los estudiantes migrantes sobre su relación con los profesores.

En cuanto a la caracterización que los estudiantes migrantes realizan sobre la relación que mantienen con los profesores, los estudiantes de 4° básico indican recibir un trato distinto al de sus compañeros nacionales, el cual se basa en actitudes y acciones discriminatorias. En consecuencia este trato diferenciado en base al origen establece una percepción tanto individual como colectiva de los estudiantes migrantes como sujetos subalternos frente al resto de la comunidad educativa, normalizando a temprana edad formas de relación asimétricas. Tal como indican Navas y Sánchez (2010), el como se concibe y construye socialmente a las infancias migrantes repercutirá en su autopercepción, desarrollo de identidad y autoestima, dificultando su proceso de inclusión escolar. Constatándose la importancia del rol de los profesores más que como meros transmisores de conocimientos, sino que como uno de los principales agentes socializadores y constructores de realidad en la escuela.

Por otro lado, los estudiantes migrantes 7° básico indican recibir un trato igualitario respecto al resto de sus compañeros. Sin embargo, a pesar que los estudiantes no identifiquen una discriminación como tal, en base a los análisis que se han venido realizando se visibiliza que la escuela ejerce una normalización sobre los discursos estigmatizadores hacia las personas migrantes. Tal como lo expresa el profesore jefe de 7° básico (PJ7), al indicar que las discriminaciones (“talla del chileno”) forman parte de la cultura chilena. Por lo tanto, que los estudiantes no reconozcan la discriminación ejercida es coherente con un proceso asimilatorio existoso en el cual han interiorizado las violencias de las que son objeto.

EM4 A: Porque cuando, es que, por ejemplo, yo le quiero pedir una cosa, nos tratan feo, nos juzgan, nos dicen muchas cosas feas.

EM7 B: (...) siento que a todos los tratan por igual.

2. Percepción de los estudiantes migrantes sobre su identidad cultural dentro del contexto escolar.

Los estudiantes identifican distintas dificultades y obstáculos experimentados en su inclusión en la escuela. Por un lado, se reconocen dificultades en la comunicación, ya que a pesar de que los entrevistados comparten el español como lengua en común, las formas de expresión utilizadas en Chile difieren de las manejadas por ellos, generando una confusión en la comunicación, lo que en definitiva significa un obstáculo a la hora de la transmisión de conocimientos y opiniones entre los estudiantes y comunidad escolar, sumando otra complejidad al abanico de dificultades a las que se ven enfrentados estos grupos, donde se ve amenazada la preservación tanto de su idioma como de su cultura.

Por otro lado, los estudiantes indican verse subyugados a situaciones de discriminación y exclusión durante las instancias de recreación, mediante ofensas que los categorizan y racializan. De esta manera, las discriminaciones desplegadas por profesores en conjunto con el bullying de su grupo de pares, implican una profundización de las diferencias entre los estudiantes migrantes y el resto de la comunidad escolar, y en consecuencia, se coartan sus

posibilidades de convivir y ser incluidos en igualdad de condiciones por sus compañeros, evidenciando que su color de piel y nacionalidad es una fuente de exclusión.

EM7 B: Eh sí igual, o sea o sea igual, lo que me costó más o menos fue un poco la comunicación, porque o sea o sea tenían distintas palabras y así.

EM4 A: Quería participar en un juego, me jalaban y me decían no, eres negrita y cosas así.

Frente a esto, se constata que los profesores toman una postura pasiva, minimizando y normalizando las consecuencias de estas situaciones en la inclusión escolar. De esta manera, la omisión y nulo abordaje de estas problemáticas, deviene en que estas se profundicen y continúen perpetuándose dentro de la escuela. En definitiva, el no reconocimiento de la discriminación implica el desarrollo de prácticas asimilacionistas las cuales devienen de un currículo oculto que cuenta con el objetivo de lograr una aparente inclusión adecuada a las necesidades de la escuela, contribuyendo en una formación que incorpore la exclusión y el racismo como formas de relación válidas, lo cual imposibilita la inclusión efectiva de estudiantes migrantes en el contexto escolar.

EM4 A: Este, primero nos fueron a ver todos nos dijeron hartas cosas y después pasaron los días y nos fuimos adaptando y al otro día y al otro día ya se adaptaron.

EM7 A: (...) si me siento incluido, no al cien por cien, pero sí me siento incluido.

3. Desafíos y oportunidades reconocidas por los estudiantes migrantes para su inclusión escolar.

En cuanto a los desafíos y oportunidades, los estudiantes expresan la necesidad de generar espacios en los cuales primen valores como la solidaridad, la cual es utilizada como concepto vinculado a la empatía de sus profesores y compañeros, con respecto a las situaciones de discriminación que se produce en la convivencia escolar.

En este sentido, a pesar de que la escuela desarrolla asambleas diarias que abordan temáticas como la discriminación, estas instancias no logran contribuir en el desarrollo de valores como el respeto a la identidad cultural ni desarrollar una postura empática y participativa en las niñeces. Por el contrario, los estudiantes entrevistados indican la existencia de una postura pasiva y cómplice por parte de los profesores frente a las expresiones de discriminación y bullying de la que son sujetos.

6. CONCLUSIONES

Objetivos específicos:

1. Conocer las percepciones que los profesores y directivos tienen sobre el fenómeno migratorio y los estudiantes migrantes

Mediante el análisis realizado se logra dilucidar que los profesores y directivos perciben que emigrar y establecerse en un contexto desconocido responde a una decisión de valentía y coraje, debido a que Chile no cuenta con las condiciones sociales y estructurales para recibir el creciente fenómeno migratorio, visualizando a las personas migrantes como una amenaza ante los limitados recursos y servicios públicos.

Por otro lado, se caracteriza a los estudiantes migrantes como personas que inicialmente demuestran un bajo perfil dentro del contexto escolar, lo cual es atribuido a un proceso migratorio complejo. Con respecto a su impacto en la escuela, se reconoce que los estudiantes de nacionalidad venezolana contribuyen de una manera positiva a la cultura escolar, mientras que los estudiantes de nacionalidad haitiana son estigmatizados como un grupo difícil de tratar.

2. Identificar los discursos y prácticas que los profesores manifiestan hacia estudiantes migrantes en el contexto escolar

Les profesores manifiestan discursos estigmatizadores hacia estudiantes migrantes y sus familias, los que se enfocan en las personas de nacionalidad haitiana por mantener mayores diferencias culturales, raciales e idiomáticas, las cuales son consideradas como conflictivas para la convivencia escolar. De esta manera, desarrollan acciones asimilacionistas con el objetivo de adaptarles a las normativas de la escuela y el país, mediante una violencia simbólica que normaliza las situaciones de discriminación racial y xenófobas ocurridas dentro del contexto escolar. Por otro lado, las acciones que se realizan para potenciar la inclusión de estudiantes migrantes responden a medidas intuitivas que no cuentan con una mirada intercultural, por lo que estas desembocan en un aumento de las diferencias entre nacionales y migrantes de la escuela.

3. Indagar de qué manera los niveles directivos abordan la inclusión de estudiantes migrantes en el contexto escolar

Los niveles directivos consideran que dentro del espacio escolar no existen situaciones de discriminación y exclusión hacia los estudiantes migrantes, enfatizando que su rol es desarrollado a través del trabajo con las familias migrantes, en donde abordan las diferencias idiomáticas y culturales de estas mediante la imposición y sanción de situaciones consideradas fuera de las normas del país, por tanto, las acciones cuentan con la finalidad de ejercer un asimilacionismo sin generar herramientas para desarrollar relaciones interculturales e inclusivas para las comunidades migrantes en el contexto escolar.

4. Indagar las percepciones de los estudiantes migrantes sobre el impacto de los discursos y prácticas de profesores para su inclusión escolar

Les estudiantes migrantes expresan no sentirse totalmente incluidos en la escuela debido al trato discriminatorio que reciben por parte de los profesores y su omisión frente a las situaciones de bullying que experimentan en la convivencia, indicando la necesidad de desarrollar instancias de promoción de valores como la solidaridad y empatía dentro de la comunidad educativa, para que este tipo de situaciones no se sigan perpetuando dentro de la escuela.

Respecto del Objetivo general que orientó esta investigación y que dice relación con determinar la existencia de profesores que manifiesten discursos y prácticas racistas que dificultan la inclusión escolar de estudiantes migrantes, se evidencia que si bien los profesores cumplen un rol fundamental como agentes socializadores en la inclusión escolar de los estudiantes migrantes, ésta no se logra, ya que se ven expuestos a procesos asimilatorios a las normas y cultura tanto del país como de la escuela, mediante la normalización de discursos y prácticas racistas, repercutiendo en la pérdida de su identidad cultural, lo que en definitiva, imposibilita que estos puedan ser incluidos en igualdad de condiciones en el contexto escolar.

7. SUGERENCIAS O RECOMENDACIONES

1. Realizar capacitaciones que desarrollen competencias interculturales y proporcionen una formación respecto a la mediación intercultural, la cual sea dirigida hacia profesores y directivos, con el objetivo que estos establezcan relaciones inclusivas con los estudiantes migrantes y sus familias. Donde las diferencias sean valoradas, reconocidas e integradas culturalmente y no se conciben como un conflicto que se debe normar, si no como una oportunidad para una mejor y positiva convivencia escolar.

2. Creación de protocolos que incorporen la discriminación racial y xenófoba en su complejidad. Los cuales serán construidos en base a un diagnóstico que permita conocer la realidad social de la escuela, en conjunto

con el tipo de relaciones y dinámicas que se dan respecto a la diversidad migrante.

3. Implementación de un programa de escuela abierta que ejecute actividades o capacitaciones de manera extracurricular, en el cual se desarrollen talleres de kreyol y español, competencias interculturales u otros atingentes a la diversidad cultural de la escuela, los cuales se encuentren accesibles tanto para la comunidad escolar como para los vecinos del sector.

4. Respecto a las asambleas diarias y clases de orientación ya implementadas en la escuela, se propone que incorporen la participación activa de las infancias migrantes mediante elección conjunta de las temáticas y metodologías a desarrollar. Asimismo, se sugiere explorar en temáticas como la discriminación racial, duelo migratorio y realidad intercultural de la escuela, con el objetivo de generar espacios de empatía, concientización y retroalimentación entre los participantes.

5. Se recomienda que, en la formación de pregrado y postgrado de Trabajo Social, se incorporen tres temáticas interrelacionadas, en primer lugar las competencias interculturales, una profundización del trabajo con familias migrantes y diversas, y por último capacitaciones de kreyol, a fin de desarrollar en su quehacer modos de interacción y comunicación que busquen construir relaciones no mediadas por sesgos culturales y asimetrías de poder, y en donde la diversidad sea comprendida desde el conjunto de dimensiones que la intersectan, tales como cultura, sexo, género y clase.

8. BIBLIOGRAFÍA

Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J. y Páez-Herrera, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: Entre la eficiencia y la calidad educativa en educación física. *EmásF, Revista digital de educación física* (64), 46-58. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7352782>

Agrela, B. (2002). La política de Inmigración en España: reflexiones sobre la emergencia del discurso de la diferencia cultural. *Migraciones Internacionales*, 1(2), 93-121. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-89062002000100004&script=sci_abstract

Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología En Sus Escenarios*, (6). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>

Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003) De la participación al protagonismo infantil Propuestas para la acción. Madrid, España: Plataforma de Organizaciones de Infancia Madrid. Rescatado de https://enclavedeevaluacion.com/wp-content/uploads/2018/05/enclave_participacion_infantil.pdf

Algarra, M. (2009). La comunicación como objeto de estudio de la teoría de la comunicación. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, (38), 151-172.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3823286>

Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado de

<chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

Aninat y Sierra. (2019). REGULACIÓN INMIGRATORIA: PROPUESTAS PARA UNA MEJOR REFORMA. En Aninat y Vergara. (Ed.), *Inmigración en Chile, una mirada multidimensional* (31-63). Santiago, Chile: Fondo de cultura económica y Centro de estudios públicos. Recuperado de : <https://www.cepchile.cl/investigacion/inmigracion-en-chile-una-mirada-multidimensional/>

Antón, S., Ligor, P., Baez, V., Perulan, J., Romano, M., y Sajn, B. (2016). *La infancia en deconstrucción desde el paradigma de derechos*: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Recuperado de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9832/antn-ligori-otros.pdf

Appadurai, A. (2001). La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Argentina: Ediciones Trilce

Apud, A. (s/f) Tema 11: Participación Infantil. SENAME. Recuperado de https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Ciudades_amigas_infancia/participacion_infantil.pdf

Aravena, A. y Baeza, M. (2013). Violencia simbólica en el Chile contemporáneo. Estrategias de respuesta en relaciones de alteridad. Revista internacional de sociología, 71(3), 543-565. doi: DOI:10.3989/ris.2012.05.03

Atxotegui, J. (2000). Los duelos de la migración: una aproximación psicopatológica y psicosocial. Formación para la comprensión de la Multiculturalidad. IASS, ADUNARE, SOS Racismo y Gobierno de Aragón (5). Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Los-duelos-de-la-migraci%C3%B3n-y-Atxotegui/635c7af7084be5d623a5a6d32c2c107d9ad3e7d5>

Bachelet, M. (2015). Instructivo presidencial N° 005. Lineamientos e instrucciones para la política migratoria. Recuperado de http://archivospresidenciales.archivonacional.cl/uploads/r/archivo-presidencia-de-la-republica/3/4/f/34fd6397ee41fbeced9eac2a147d2a11015ff7f1f86fdc2cebfed431a5aa3b5d/2015_-_N___005_Lineamientos_e_Instrucciones_Pol__tica_Migratoria.pdf

Banco Interamericano de Desarrollo. (2008). La promoción de equidad de género en la educación básica. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/6160>

Barbera, N., y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90424216010.pdf>

Barron, I. (2007). An exploration of young children's ethnic identities as communities of practice. *British Journal of Sociology of Education*, 28(6), 739-752.

Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras* (3.a ed.). Distrito Federal, México: Fondo de cultura económica

Beniscelli, L., Riedemann, A., y Stang, F. (2019). Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393-423. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>

Biblioteca del Congreso General [BCN]. (2019). Ley General de Educación. Ley Fácil. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>

Biblioteca nacional de Chile (s.f). Extranjeros. *La Revista de Ciencias i Letras* (1857). Memoria Chilena. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-95400.html>

Bozalla, L. y Naimann, F. (s.f). *Psicología Evolutiva de la Niñez. Periodo de latencia: características típicas.* Recuperado de: https://espaciopsicopatologico.files.wordpress.com/2017/02/periodo_de_latencia.doc.

Bravo, G., y Norambuena, C. (2018). PROCESOS MIGRATORIOS EN CHILE: UNA MIRADA HISTÓRICA-NORMATIVA (revisado ed., Vol. 43). Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos. Recuperado de <https://anepe.cl/wp-content/uploads/2020/10/LIBRO-ANEPE-43.pdf>

Buraschi, D. y Aguilar-Idáñez, M. (2016). Del racismo y la construcción de fronteras morales a la resistencia y el cambio social: La sociedad civil frente a las migraciones forzadas. *Política Social y Servicios Sociales*, XXXIII(111), 29-44. Recuperado de <https://www.serviciosocialesypoliticassociales.com/del-racismo-y-la-construccion-de-fronteras-morales-a-la-resistencia-y-el-cambio-social-la-sociedad-civil-frente-a-las-migraciones-forzadas>

Buraschi, D. y Aguilar-Idáñez, M. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa*, 26, 171–191. doi: 10.25058/20112742.193

Buraschi, D. y Aguilar-Idáñez, M. (2020). Racismo y antirracismo: Comprender para transformar. doi: <http://doi.org/10.18239/aten.16.2019>

Cano, V., y Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de POBLACIÓN*, 15(61), 129-167. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252009000300007

Castillo, D., Santa-Cruz, E., y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>

Cerón, L., Pérez, M., y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233–246. Recuperado el 31 de marzo de 2022. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>

Cid, G. (2012). La nación bajo examen. La historiografía sobre el nacionalismo y la identidad nacional en el siglo XIX chileno. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(32), 329-350. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682012000200016

Cillero, M. (1997) *INFANCIA, AUTONOMÍA Y DERECHOS: UNA CUESTIÓN DE PRINCIPIOS*. Instituto Interamericano del niño, niña y adolescente. Recuperado de <https://www.escri-net.org/es/docs/i/404704>

Cillero, M. (2001). El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre derechos del niño. En González y Vargas (Ed), *Derechos de la niñez y la adolescencia antología* (31-45). Costa Rica: CONAMAJ, ESCUELA JUDICIAL, UNICEF, COSTA RICA 2001. Recuperado de <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/23878.pdf#page=32>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2019). Panorama social de América Latina, Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/44969/S1901133_es.pdf

Concha, S. (2018, diciembre). Propuestas para regular las migraciones en Chile y la obstinación del securitismo. *Revista latinoamericana de estudios de seguridad*, 23, 110–116. doi: <https://doi.org/10.17141/urvio.23.2018.3571>

Consejo Nacional del Trabajo Social. (2011). Trabajo Social en el Sistema Educativo. Recuperado de <https://www.cgtrabajosocial.es/publicaciones/el-trabajo-social-en-el-sistema-educativo-digital/13/view>

Contreras, P. (2016). Migración hacia la Unión Europea y España. Debates, análisis y reflexiones en clave de los derechos humanos. *Revista de Estudios Cotidianos*, 4(1), 61-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5568035.pdf>

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965). Recuperado de https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cerd_SP.pdf

Corona, Y. Morfín, M. (2001) Diálogo de saberes sobre participación infantil. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A.C. [COMEXANI], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Ayuda en Acción México. Recuperado de <chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfdmadadm/https://programainfancia.uam.mx/wp-content/uploads/2021/11/Dialogo-de-saberes.pdf>

Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas. Revista Arjé, 11(20), 196-209. Recuperado de <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf>

Dávila, P. y Naya, L. (2008). El discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los Tratados Internacionales. XXI, Revista de Educación, 10, 15-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800078>.

Decreto 296, LEY N° 21.325, DE MIGRACIÓN Y EXTRANJERÍA. (2022).

Ministerio del interior y seguridad pública, Biblioteca del congreso nacional, Chile (12 de febrero de 2022). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1172573>

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). El campo de la investigación cualitativa:

Manual de investigación cualitativa Vol. I (Vol. 1). Editorial Gedisa.

Recuperado de

<http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/Denzin-Norman-K.-Lincoln-Yvonna-S.-Introducci%C3%B3n-general.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa-como-disciplina-y-como-pr%C3%A1ctica.pdf>

Dijk, T. (2001). Discurso y racismo. *Persona y sociedad*, 16(3). p. 191-205.

<http://www.discursos.org/Art/Discurso%20y%20racismo.pdf>

Dittborn, C., Rámirez, C., y Martínez, M. (2018). Relevancia de incorporar la

formación en competencias interculturales de comunicación en la

formación de pregrado de Trabajo Social en Chile. *Autoctonia*, 2(1),

108-122. doi: <http://dx.doi.org/10.23854/autoc.v2i1.54>

División de Educación General, Ministerio de Educación. (2019). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. Santiago
Recuperado de
<https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Orientaciones-Estudiantes-Extranjeros.pdf>

Elias, N. (1990). La sociedad de los individuos. Barcelona, España: Ediciones Península

Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, (104), 219-251. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717903010>

Esguerra, C. (2019). La representación periodística de las migraciones. En G. Morelo (Ed.), Pistas para contar la migración. (20-42). Bogotá, Colombia: Consejo de Redacción. Recuperado de:
<https://pistasmigracion.consejoderedaccion.org/>

Falabella, A., y Ilabaca, T. (2020). Cómo terminar con el lugar privilegiado de la educación privada en Chile. CIPER Chile. Recuperado de
<https://www.ciperchile.cl/2020/12/26/como-terminar-con-el-lugar-privilegiado-de-la-educacion-privada-en-chile/>

Falicov, C. (2001). Migración, pérdida ambigua y rituales. *Rev. Perspectivas Sistémicas* n°69. Argentina (Publicación de la ponencia en el VIII Congreso Nacional de Terapia Familiar de la Asociación Mexicana de Terapia Familiar, y en Conferencia organizada por CEFYP). Recuperado de <https://silo.tips/download/migracion-perdida-ambigua-y-rituales>

Faúndez, A. y Weinstein, M. (2012). *Ampliando la mirada Integración: la integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos*. Santiago, Chile: UNFPA, PNUD, UNICEF y ONU MUJERES

Feixa, C. y Ferrándiz, F. (2004). Una mirada antropológica sobre las violencias. *Alteridades*, 14(27), 159-174. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8135671>

Flanagan, A., Benavides, C., Fuentes, C., Kraemer, S., y Sepúlveda, M. (2021). Estudio sobre las experiencias de docentes chilenos que trabajan con estudiantes inmigrantes en escuelas públicas de la región de Valparaíso, Chile. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 60(3), 32–56. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292021000300032&script=sci_arttext

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata

France24. (2018). *Visa especial a venezolanos y trabas a haitianos levantan polémica en Chile*. Santiago, Chile. France24, Recuperado de <https://www.france24.com/es/20180412-visa-especial-venezolanos-y-trabas-haitianos-levantan-polemica-en-chile>

FundéuRAE. (2018, 23 octubre). *Migrante engloba a emigrantes e inmigrantes*. FundÉu RAE, buscador urgente de dudas. Recuperado de <https://www.fundeu.es/recomendacion/emigrante-inmigrante-migrante/>

Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gáinza, Á. (2006). *La entrevista en profundidad individual*. *Metodologías de la investigación social, introducción a los oficios* (219-263).

Gaitán, L., Díaz, M., Sandoval, R., Unda, R., Granda, S., y Llanos, D. (2007).
Los niños como actores en los procesos migratorios. Madrid, España:
Experto en políticas sociales de infancia. Recuperado de
[https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?
id=4684](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4684)

Galaz, C. (2008). Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas
con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad
(tesis doctoral). Universidad autónoma de Barcelona, Barcelona

Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación,
resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la
violencia. País Vasco, España: Red Gernika Gogoratu.

Galván-Cardoso, A., y Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un
modelo de enseñanza centrado en el estudiante. CIENCIAMATRIA,
7(12), 962-975. doi: <https://doi.org/10.35381/cm.v7i12.457>

García-Yepes, N. (2020). Papel del docente y de la escuela en el
fortalecimiento de los proyectos de vida alternativos (pva). Revista
Colombiana de Educación, 1(79). doi:
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7453>

García, G. y Gallego, T. (2011). Una concepción abierta e interdisciplinar de la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), (17-25). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77322837002.pdf>

Gobierno de la República de México. (2014). *Interculturalidad en Salud. Experiencias y aportes para el fortalecimiento de los servicios de salud*. México: Programa editorial del gobierno de la república.

Gómez-Hernández, E. (2010) Desarrollo e interculturalidad urbana: apuntes para trabajo social. *Revista Eleuthera*, 4, 153-171. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585961833009>

González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a04.htm>

González, V. (2005). El duelo migratorio. *Revista del Departamento de Trabajo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia Social*, (7), 77-97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391745>

Good Neighbors. (s.f.). Derechos del Niño y de la niña. Good Neighbors Chile.
https://goodneighbors.cl/derechos-del-nino-nina-chile/?campaignid=12312605185&adgroupid=123333918891&adid=497806681377&gclid=Cj0KCQjw8amWBhCYARIsADqZJoXmr78T0MtO5q1X_eeny-IHhjJWmsz8pWi39JYsrPem37i3G8SIGk4aAhxYEALw_wcB

Guerra, P. (2018). Régimen legal de la educación escolar particular pagada: el caso chileno (N.o 117125). Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26062/1/BCN_Regimen_Educacion_Escolar_Particular_Pagada_Chile_Final.pdf

Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs, y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid:Cátedra.

Harris, M. (2001). Antropología cultural. Madrid, España: Alianza editorial.

Henríquez, M (2018). Representaciones sobre el concepto de derecho a la educación y equidad en Chile: análisis crítico del discurso legislativo de las Leyes nº 20.370, 20.529 y 20.845 y de los textos informativos del diario El Mercurio de 2011 y 2014 (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Hernández, M. (2007) Sobre los sentidos de "multiculturalismo" e "interculturalismo". Ra Ximhai, 3(2), 429-442. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130212>

Hernández, R., Fernández C. y Baptista., P. (2006) Metodología de la Investigación, Cuarta Edición. México: McGraw Hill. Recuperado de <https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.files.wordpress.com/2012/03/metodologc3ada-de-la-investigacic3b3n-roberto-hernc3a1ndez-sa mpieri.pdf>

Herrera, G. (2021). Subjetividades. En Ceja, Álvarez, y Berg. (Ed), Migración (21-27). Universidad Autónoma Metropolitana y CLACSO. Argentina y México. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20211103111635/Migracion.pdf>

Hidalgo, L. (2016). Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas. Revista venezolana de investigación, 5(1-2), 225-243. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Confiabilidad-y-Validez-en-el-Con texto-de-la-y-Hidalgo/0be84fdbf098926a6e0ea5e73ee53ce723c9c810>

Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001). Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: CEPAL

Hurtado, J. (2010). Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Cuarta edición. Venezuela: CIEA SYPAL y Quirón Ediciones. Recuperado de <https://dariososafoula.files.wordpress.com/2017/01/hurtado-de-barrera-metodologicc81a-de-la-investigaciocc81n-guicc81a-para-la-comprensiocc81n-holicc81stica-de-la-ciencia.pdf>

IDEIP. (2015). Mediación, familia y escuela. Instituto de Psicología. Recuperado de <http://ideip.es/mediacion-familia-y-escuela/#:~:text=La%20mediaci%C3%B3n%20en%20la%20familia%20y%20en%20la%20escuela&text=La%20mediaci%C3%B3n%20es%20un%20m%C3%A9todo,este%20es%20el%20llamado%20mediador>

Inostroza, C. (2019). Proceso migratorio y expectativas para la migración: un estudio en personas migrantes con hijos en los jardines infantiles de la JUNJI, Región de la Araucanía (tesis de magister). Recuperado el 24 de mayo de 2022 de: <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/972>

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2017). Informe anual sobre situación de derechos humanos en Chile. Recuperado de https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/12/01_Informe-Anual-2017.pdf

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2018). Informe sobre Proyecto de Ley de Migración y Extranjería (Boletín 8970–06) y las Indicaciones presentadas (N.o 1). INDH. Recuperado de <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/1138>

Instituto nacional de estadísticas (INE) y Departamento de extranjería y migración (DEM). (2021). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Recuperado el 11 de Mayo de 2022: https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4

Inzunza, K. y Videla, V. (2014). Manifestación del duelo migratorio en niños y niñas inmigrantes peruanos residentes en Santiago de Chile (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/1383>

IOM's GMDAC. (2021). Datos migratorios en América del Sur. Portal de datos sobre migración. Recuperado de <https://www.migrationdataportal.org/es/regional-data-overview/datos-migratorios-en-america-del-sur>

Izcará, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. México: Simón Pedro Izcará Palacios y Fontamara, S. A. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4613/Manual%20de%20investigaci%c3%b3n%20cualitativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jaramillo, L., (2007). Concepciones de infancia. Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte, (8),108-123. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>

Jarufe, J. (2018). Historia de la legislación migratoria nacional. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25549/1/Historia_de_la_legislacion_migratoria_nacional.pdf

Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: no tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>

Joseph, H. y Ceja, I., (2021) Xenofobia, racismo y aporofobia. En Ceja, Álvarez, y Berg. (Ed), *Migración* (59-65). Universidad Autónoma Metropolitana y CLACSO. Argentina y México. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20211103111635/Migracion.pdf>

Kaplan, C. (2016). El racismo de la violencia: Aportes desde la sociología figuracional. En C. Kaplan y Sarat. M. (Ed), *Educación y procesos de civilización Miradas desde la obra de Norbert Elias* (99-118). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://processocivilizador.ufes.br/conteudo/livro-educaci%C3%B3n-y-procesos-de-civilizaci%C3%B3n-miradas-desde-la-obra-de-norbert-elias>

Kottak, C. (2011). Antropología cultural. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.

Ley N° 20.370 Establece la ley general de educación. (2009). Ministerio de Educación, Biblioteca del congreso nacional, Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/307ng>

Ley N° 21.325 de migración y extranjería. (2021). Ministerio del interior y seguridad pública, Biblioteca del congreso nacional, Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1158549&idParte=102213>
15

Liebel, M. y Matrínez, M. (2009). Entre protección y participación. En Liebel y Martínez (Ed.). INFANCIA Y DERECHOS HUMANOS Hacia una ciudadanía participante y protagónica. (69-82) Lima, Perú: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=2536>

Llancavil, D. L., Sepúlveda, J. M., Chacaltana, M. M., & Vargas, E. M. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía. Revista Austral de Ciencias Sociales, (28), 117-135. doi: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45955899007>

Martín, I. (2007). Trabajo social con población inmigrante: un enfoque transcultural. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 23, 71-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2264600>

Martínez, M., Martínez, J. y Calzado, V. (2006). La Competencia Cultural como referente de la Diversidad Humana en la Prestación de Servicios y la Intervención Social. *Intervención psicosocial*, 15(3), 331-350. Recuperado de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000300007

Martínez, R. (2011). El concepto de reconocimiento como propuesta de integración frente a la ineficacia del asimilacionismo dominante. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1825-1834). Granada: Instituto de Migraciones. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4050089>

Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*. (5), 165-180.

MINEDUC. (2016). Orientaciones para la construcción de Comunidades educativas inclusivas. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construcci%C3%B3n-de-comunidades-educativas-inclusivas.pdf>

MINEDUC. (2017). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>

MINEDUC. (2018) Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022. Santiago, Chile. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/politica-nacional-de-estudiantes-extranjeros/>

Ministerio de relaciones exteriores (MINREL). (2018). Chile: Chile no va a adherir a nada que pueda ser usado en su contra y que atente contra nuestra soberanía. Recuperado de <https://minrel.gob.cl/minrel/noticias-anteriores/chile-no-va-a-adherir-a-nada-que-pueda-ser-usado-en-su-contra-y-que>

Morales, A. (2020). Biopolítica, racismo de Estado y migración: persecución de la vida cotidiana de las personas migrantes en países postindustriales. En E. Ortega (Ed.), *El derecho como regulación de la vida y la muerte: biopolítica y necropolítica legal* (pp. 149–173). Coyoacán, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/6161-el-derecho-como-regulacion-de-la-vida-y-la-muerte-biopolitica-y-necropolitica-legal>

Morales, S. y Magistris, G. (2019). El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia. Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, (44). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7200232>

Moscoso, L. y Díaz, L. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. doi: <https://doi.org/10.18359/rubi.2955>

Mosquera, F., (2008). Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos. *Niñez y políticas públicas*. (3), 95-119. Recuperado de <https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/31055>

Mujica, L. (2002). Aculturación, inculturación e interculturalidad. Los supuestos en las relaciones entre "unos" y "otros". Fénix Revista de la Biblioteca Nacional del Perú, 43-44(2001-2002), 55-78. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/aculturaci%C3%B3n-inculturaci%C3%B3n-e-interculturalida-los-supuestos-en-las-relaciones>

Naciones Unidas (s.f) "La Agenda para el Desarrollo Sostenible". Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Navarrete, M. (2020) Aplicación de técnicas de muestreo en investigación de mercados (trabajo fin de grado). Universidad de Jaén, Facultad de ciencias sociales y jurídicas, España. Recuperado de <https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/12800/1/TFG1.pdf>

Navas, L. y Sánchez, A. (2010). Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales. PSYKHE, 19(1), p.47-60. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282010000100004

Nobile, M. (2006). La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y las condicionantes legales. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Recuperado de <https://www.flacsoandes.edu.ec/buscador/Record/oai:clacso:clacso:D3352>

Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista colombiana de psiquiatría, 34(1), 118-124. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502005000100008&script=sci_abstract&lng=es

ONU y OHCHR. (2016). En el interés superior de los niños migrantes. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/stories/2016/09/best-interest-migrant-children>

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2019). Glosario de la OIM sobre la Migración, Derecho internacional sobre la migración N° 34. Recuperado de: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>

Organización Internacional para las migraciones OIM. (s.f). Términos fundamentales sobre migración. International Organization for Migration. Recuperado de <https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion>

Ortiz, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Bogotá : Ediciones de la U.

Oyarzún, L., Aranda, G., y Gissi, N., (2021). Migración internacional y política migratoria en Chile: tensiones entre la soberanía estatal y las ciudadanías emergentes. Colombia Internacional 106: 89-114. <https://doi.org/10.7440/colombiaint106.2021.04>

Pavez, I. y Lewin, K. (2014). Infancia e inmigración en Chile: hacia un estado del arte. AMMENTU - Bollettino Storico, Archivistico e Consolare del Mediterraneo (ABSAC), (4), 254-267. Recuperado de <https://www.centrostudisea.it/index.php/ammentu/article/view/125>

Pavez-Soto, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile », Polis, (35) Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/9304>

Pavez-Soto, I. (2018). Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones internacionales*, 9(4), 155-186. Recuperado el 31 de marzo de 2022 de <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i35.423>

Pavez, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, (10), 96-113. <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n41/1870-6916-tla-10-41-00096.pdf>

Pavez, I. (s.f). ¿Quién decide la migración infantil? Niñez y poder en familias peruanas transnacionales. *Revista Iberoamericana*, 103-113. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44835276/Iskra_Pavez_RAYUELA_ARTICULO_Decision_Migracion_Indexada_Otra-libre.pdf?1460940865=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DQuien_decide_la_migracion_infantil_Nine.pdf&Expires=1679804730&Signature=OExX61qOdgj6rcGx7LUobEOmUKWXJZ8-g-r7-xV1ziKuK9-OedLu8ZjzHJRO12Cimt~L1aAcQdp2JCLD3ppGbhUtQ7ED6uPNlzM~CsjlcVQCw-Nzq7G-Ss8TTfZ-8MAifEXU54kfu0FgFJF3Yd3axXUwD~zlkq3tUj1f-K8awfL~eD3n8xmvYzQc8ZxUxadBOE~KOXg91IvtDXWNP0CFLPL8N3RpXHM9ywY~Fo20e~tQQ2D3YFdLH68fHXPdokzhw7LRfUeOCwplwqIHfDfTZHYH1p6fF0F~8p2PIg-kjNCK5yNrxmid0rKLKFnLzeugUJGuhnLVn3LL7x91AhInNw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Peña, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Bioética*, V(9), 62-75. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v9n2/v9n2a05.pdf>

Perez, J. y Gardey, A. (2017). Definición de Escolarización - Qué es, definición y concepto. Definición de. Recuperado de <https://definicion.de/escolarizacion/>

Piñuel, L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf

Poder judicial República de Chile, Ministerio de justicia y derechos humanos, Defensoría de la niñez, Subsecretaría de la niñez, Servicio nacional de protección especializada a la niñez y adolescencia, Naciones humanas derechos humanos, Policía de investigaciones de Chile, Carabineros de Chile, La agencia de la ONU para refugiados, UNICEF. (2021). Protocolo para la protección de niños, niñas y adolescentes no acompañados y separados en el contexto de la migración y/o en necesidad de protección internacional. Recuperado de: <https://www.unicef.org/chile/media/6636/file/protocolo%20migrante.pdf>

Podestá, P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 11(21), 25-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360733601002>

Pombo, P. y Dolores, M. (2002). Estudios sobre el racismo en América Latina. *Política y cultura*, (17). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701714.pdf>

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345. Rescatado de <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544585017.pdf>

Psicología y Mente. (s.f). Infancia. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/tags/infancia>

Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (2), 1-9. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121711004>

Restrepo, E. (2007). Discriminación y racismo en la cotidianidad; una problemática de todos. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/racismo.pdf>

Retortillo, Á., Ovejero, A., Cruz, F., Arias, B. y Lucas, S. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, (7), 123-139. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/11345>

Ridao, R. (2006). Inmigración y educación. A propósito de su representación discursiva. En Lario, M. (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 215-235). Murcia, España: Convivir Sin Racismo.

Rivera, F. (2020). Situación de la Migración en Chile: datos recientes y tramitación del proyecto de ley de migración. (Serie Informe N° 31-20). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. Recuperado de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/29514/1/N_31_20_Migracion_Parlamento_Chile_UE.pdf

Rodríguez de la Vega, L., Delgado, J. y Luna, L. (2021). Introducción al dossier temático: el Sur Global y la construcción de un nuevo Sistema Internacional. *Oasis*, (34), 3-10. doi: <https://doi.org/10.18601/16577558.n34.02>

Ruiz, J., (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* 3.ª edición. España: Universidad de Deusto Apartado 1 - 48080 Bilbao.

Sacristán, L. (1987). En torno al curriculum oculto. Aldaba Revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla, (7), 29-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1980244.pdf>

Servicio Jesuita a Migrantes (SJM), Hogar de Cristo, y el Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Nº2). Recuperado el 15 de mayo de 2022 de <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Informe-2-Educaci%C3%B3n-2020.pdf&clen=528242&chunk=true>

Servicio Jesuita a migrantes (SJM). (2022). Los medios de comunicación masiva y el tratamiento de la información desde un enfoque intercultural crítico. Minuta. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2021/02/Minuta-MM-C-sjm-110221.pdf>

Servicio Nacional de Migraciones. (2020). Qué es el Servicio Nacional de Migraciones: Ministerio del interior y seguridad pública. Recuperado de <https://serviciomigraciones.cl/quienessomos/>

Shirane, D. (2011) La Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación racial (ICERD) y su Comité (CERD): Una guía para actores de la sociedad civil. Ginebra, Suiza: Movimiento Internacional Contra Todas las Formas de Discriminación y Racismo (IMADR)

SITEAL. (2019). Perfil del país Chile. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/chile_dpe_-_25_09_19.pdf

Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos XLV(3)*, 201-215. doi: 10.4067/S0718-07052019000300201

Taguieff, P. (2001). El racismo. *Debate Feminista*, 24, 3-14. doi: <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2001.24.617>

Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Revista Latinoamericana*, 12(35), 287 - 307. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682013000200013

Tijoux, M. E. (2014). El Otro inmigrante “negro” y el Nosotros chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones. *Boletín Onteaiken*, (17), 1-15. Recuperado de <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin17/art-tijoux.pdf>

Tirzo, J. y Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, 17(48), 12–34. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100002

Torres-Parodi, C. y Bolis, M. (2007). Evolución del concepto etnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad. *Revista Panamericana de salud pública*, 22(6), 405-416. Recuperado de http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892007001100009

Trujillo, L., Aguilera, Z., y Castro, K. (2014). El proceso de endoculturación de la etnia ticuna: estrategia de transmisión vía generacional acerca de la noción de ‘ambiente naturalista’. *Bio-grafía. Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 7(12), 65-73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7185506>

UNESCO (1982). Informe final de la conferencia mundial de la UNESCO sobre política cultural, efectuado del 26 de julio al 6 de agosto del año 1982 en la Ciudad de México. Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. UNICEF Comité español, Madrid.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF. (2016). En Glosario sobre migración, asilo y refugio. Pasaporte de humanidad: Los derechos de los niños y niñas migrantes y refugiados [versión electrónica]. UNICEF España,
<https://www.unicef.es/educa/biblioteca/glosario-aula-migracion-asilo-refugio>

Usallán, L. (2020). El pluralismo cultural y la gestión política de la inmigración en Chile: ¿ausencia de un modelo?. Polis Revista Latinoamericana, 42(2015). Rescatado de <http://journals.openedition.org/polis/11481>

Valdenegro, L. (2019). Principios que subyacen a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza a treinta años de su implementación: ¿Elementos de continuidad y cambio?. Educación pública: democracia, derechos y justicia social. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/337981801_Principios_que_subyacen_a_la_Ley_Organica_Constitucional_de_Ensenanza_a_treinta_años_de_su_implementacion_Elementos_de_continuidad_y_cambio

Valles, M. (2002). Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos N°32. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Vázquez, O. (2001). Acción intercultural y trabajo social. Cuadernos de trabajo social, (14), 29-43. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0101110029A>

Vázquez, O. (2002). Trabajo social y competencia intercultural. Portuaria, 2, 125-138. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=304378>

Vía sociológica. (2021). Violencia simbólica de Bourdieu explicada en menos de 3 minutos. [Archivo de Video]. De <https://www.youtube.com/watch?v=Aw0Hxygz1uc>

Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (69), 63-84. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n69/1405-1435-conver-22-69-00063.pdf>

Yuing, T. (2011). MIGRACIONES Y ADMINISTRACIÓN DE LA VIDA EN EL MUNDO GLOBAL. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 10(1). 6-20. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v10n1/art02.pdf>

9. ANEXOS

ANEXO N°1: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS

Entrevista Encargado de Convivencia Escolar (DEC)

Javiera: ¿Tu hace cuanto tiempo que estás trabajando aquí?.

DEC: (Presentación del participante) Trabajo hace 10 años en este colegio y hace 2 ½ como encargada de convivencia escolar. Soy profesora de educación física.

Javiera: ¿Y ahora tu ya no trabajas como profesora?.

DEC: No, osea, soy profesora pero trabajo como encargada de convivencia escolar desde el 2020, 2 años de pandemia y este año presencial.

Javiera: Oh qué complejo igual durante la pandemia empezar.

DEC: Sí, ahí empecé el cargo.

Javiera: Ya, bueno, como te había dicho antes esta investigación se centra en los estudiantes extranjeros/migrantes que están acá en la escuela, esa es nuestra temática principal y con la entrevista queremos conocer cómo es tu perspectiva personal sobre el tema y también desde tu trabajo como lo has visto acá en el colegio.

Javiera: Ya, nuestra primera pregunta es ¿cuales son los desafíos y oportunidades que has visto en relación a los estudiantes migrantes que participan acá en la escuela?

DEC: Ya, bueno yo desde que soy profesora que empezaron a llegar niños extranjeros y principalmente en este colegio hay muchos niños extranjeros y también la movilidad de ellos, porque a veces vienen, llegan, se matriculan, no están ni medio año, se van, entonces también eso, pero la fortaleza, claro, es su cultura, nos enriquecemos con su idioma, nos enseñan sus cosas, tienen otras formas de vivir también ellos que a veces a nosotros también nos sirve. Y las desventajas obviamente el tema del lenguaje, que nos cuesta un poco comunicarnos, a ellos también les cuesta adecuarse a las normas, a los deberes dentro de un establecimiento porque ellos vienen de otra cultura, el tema proteccional de los niños, ellos tampoco lo vivencian como lo vivenciamos o lo trabajamos nosotros acá, entonces hay de cierta forma generar una educación tanto a los padres como a los niños en relación a esa temática. Cuáles son sus deberes y cuáles son sus derechos, porque ellos igual se tienen que adecuar a las normativas de acá de Chile, de donde están viviendo. Pero, también enriquece a la diversidad del establecimiento, de los niños, al respeto, a la integración, porque la mayoría son super bien recibidos como se conocen, como conocen y saben que siempre hay niños extranjeros aquí. Yo he visto peruanos, bolivianos, haitianos, venezolanos, también al principio los molestaban pero una vez que uno ya los encuadra ya los chiquillos son uno más.

Javiera: Claro, como el proceso de adaptación, cuando recién llegan es como el más complejo.

DEC: Es complejo por el idioma, como todo niño en verdad, trata de socializar, de conocer amigos, pero una vez ya instalado en el proceso los chiquillos se adecuan.

Javiera: Claro, ¿y tú cómo has visto ese cambio desde la perspectiva de profesora a como de convivencia escolar? ¿de qué manera ves tu rol en la parte de los estudiantes migrantes?.

DEC: Es que es diferente, porque cuando uno es profesora tiene que crear estrategias para que ese niño que tiene dificultades del lenguaje o del idioma pueda entender lo que tú estás diciendo. Entonces, y a veces los niños como llegan chicos es mucho más fácil que agarren el idioma, es raro cuando llegan en 7mo u 8vo, la mayoría de las veces llegan más pequeños, entonces ellos como que ya se acostumbran, aprenden más rápido, no les cuesta tanto el tema del idioma, entonces tu tienes que estar enfocada en eso y también en visualizar situaciones dentro del aula, si los discriminan, si los molestan, o muchas veces utilizan un tipo de vocabulario que en su país es grosería y nosotros no sabemos.

Javiera: (un poco de risa) claro.

DEC: Entonces como ellos saben que nosotros no entendemos, sobre todo el idioma haitiano, que es una mezcla de creole, algunos son brasileños, tienen unas mezclas medias raras, hay que estar ojo por que aveces derrepente tambien los otros chicos aprenden garabatos en ese idioma y ellos también le enseñan garabatos en a los extranjeros del otro idioma, entonces ahí uno tiene que aprovecharse de eso, que es una situación negativa, darla vuelta y aprovecharla en positivo, que está bien que se generen intercambios culturales pero no es la forma, no son las palabras, no es la forma de aprender y que pueden enseñar otras cosas, como el tema de la alimentación, los bailes, cuando bailan aquí nosotros hacemos un dieciocho, les pedimos que ellos que bailan en su país, cuáles son los bailes típicos para que nosotros también aprendamos de ellos y se sientan integrados.

Y como encargada de convivencia, mi rol obviamente es el tema de fortalecer las normativas, los derechos de los niños con los padres, porque también se vivencia que de repente, sobre todo los extranjeros, como más los haitianos más que los venezolanos y los peruanos. los haitianos tienen una cultura muy que los niños los dejan así como solos. Pueden quedarse solos, el tema de la limpieza, también hay que hacerles ver el tema de la salud que es un derecho y ellos deben tener sus vacunas al día, deben venir limpios al colegio, todas esas cosas hay que ir reforzandose las y ahí es mi rol, cuando entrevisto apoderados, les informo la situación que se está visualizando, porque no es como discriminarlos pero hay que apoyarlos porque si un niño aquí viene hediondo, los otros chiquillos lo van a molestar, entonces es un deber del padre preocuparse de que el niño venga ordenado y limpio al colegio, no es un deber del niño.

Javiera: Entonces tu rol está bien ligado como con la familia.

DEC: Sí, yo trabajo con las familias directamente, en todo ámbito, sea en positivo, en negativo, organización de cosas, actividades del centro de padres.

Javiera: Ah ya, entiendo. Sabiendo que en el colegio hay personas, estudiantes con muchos lugares de origen distintos ¿De qué manera piensas tú que el colegio como institución ha enfrentado esta situación? ¿Cómo la aborda?.

DEC: Es que aquí no es como un tema “ Hay viene un niño extranjero” no es tema, ya sabemos el lineamiento que se tiene que trabajar, primero cuando los niños entran, se matriculan, hay un diagnóstico, tiene que pasar un tiempo para que el profesor visualice si el niño tiene algún vacío pedagógico, si necesita algún apoyo curricular, si hay que evaluarlo, si el tema del lenguaje es muy complejo o no, porque como te digo hay niños que llegan y algunos hablan español, no es necesario que haya una

intervención mayor. Sí hemos tenido casos de niños que no son ni haitianos ni colombianos, pero son como musulmanes y ellos hablan inglés, y con esos chicos nos ha costado un poco más la interacción que hablen en español, porque en sus casas les siguen hablando inglés, entonces acá no, la única que nos puede apoyar ahí es la profesora de inglés, pero de igual forma se crean estas estrategias para trabajar con ellos, entonces cuando llega un chico del extranjero para nosotros ya no es “oh que vamos a hacer” no, ya tenemos claro que lo primero es lo que visualiza el profesor jefe, si tiene alguna necesidad especial se informa a UTP, UTP lo canaliza con PIE, con la diferencial, si necesita más apoyo con la profesora de inglés para el tema del idioma, y hablar con los apoderados el proceso que se va a trabajar con el niño porque pasa esto y esto. A veces no es necesario porque ellos sociabilizan y entienden de la misma forma que todos los niños.

Javiera: Claro, tu me mencionabas que tu también te enfocas con la familia como para educarlas.

DEC: Sí porque cuando tú ves que hay una situación que no está dentro del marco que nosotros trabajamos, de los derechos y deberes del niño, uno tiene que ocupar el criterio, tiene que conversar con la familia para que vea que pasa, por qué lo hacen así, no sé, por ejemplo ellos no ocupan mucho la salud, como que no confían mucho en la salud, en ir a curarte, ellos usan medicina natural y hay que explicarles que esto no es para medicina natural, que ellos tienen que llevarlos al médico, que puede ser otra cosa, y ahí tú los vas concientizando de, y también de alguna forma, yo necesito que usted me traiga el certificado, porque si el niño vuelve de esta misma forma quiere decir que usted no lo está atendiendo y eso es una vulneración. Entonces de alguna forma los ayudamos para que se organicen y se ordenen a que ellos hagan las cosas como las hacemos nosotros, como se tienen que hacer, porque o si no, a los niños los dejan estar, estar, y no, no sé, una herida en un pie “No, le eche una masa con una hierba y ya se le va a pasar” y nosotros vemos que esa herida se está infectando, “es que no se le va a sanar, tiene que llevarlo al centro de urgencia, tienen que hacerle una curación” “pero es que mi mamá hace con esto una medicina” no sé qué, “tiene que hacerlo, porque eso se le puede infectar, puede hacer otra cosa que no queremos, fiebre, etc, y al niño le molesta” entonces así tu vas educando, porque tienen otro tipo de creencia, entonces es difícil que entiendan.

Javiera: y tú al final, generalmente, llegas a algún entendimiento con las familias?.

DEC: Sí, es que ellos se tienen que ir adecuando, porque nosotros le informamos lo que pasa, lo que va a pasar si en caso de que no se genere una situación así, porque nosotros somos los primeros que tenemos que garantizar la seguridad y el cuidado de los niños, y si estamos visualizando que no es así y que está siendo vulnerado, tenemos que aplicar protocolos. Y eso ellos lo saben.

Javiera: Y respecto como a acciones que van también como ha educar/socio educar pero aquí dentro de la escuela, como tal vez para profesores o a estudiantes, para educarlos sobre estos temas ¿o es algo que se ve normal ya?.

DEC: No es que se toque específicamente con los niños extranjeros por ejemplo el tema de, no se po, como se llama cuando tu.. de la discriminación. No es que por los niños extranjeros yo hago esto, se toca a nivel general, como para no puntualizar y esas temáticas se tocan en escuelas para padres, que son las reuniones de apoderados, hay una hora de reunión y 20 minutos de taller donde se pueden aplicar estas temáticas, de discriminación, de empatía con tu compañero, de conocimiento de las conductas. Aparte, tienen horario de orientación que también trabajan estas temáticas de aceptar al otro compañero, de las diferencias. También en orientación y en asamblea diaria, ellos tienen asamblea diaria, todos los niños 15 minutos antes de

iniciar las clases, están con sus profesores jefe, y ahí dependiendo de alguna temática que se visualice el día anterior o hay una planificación de la asamblea diaria donde ellos tienen que tocar ciertos temas, y dentro de esos temas se encuentra el tema de la no discriminación y eso abarca todo, no solamente a los niños que son extranjeros. Porque también, nosotros a los extranjeros les pedimos que ya, que algunos dicen “no que a mi me dicen tanto”, “pero tú qué le dijiste?” “guatón tal por cual” ya, estás haciendo lo mismo. Entonces la idea es que no, es como cuando las mujeres, uno le dice al hombre no es que ella es mujer, no le tienes que pegar, pero la mujer tampoco te tiene que pegar, tampoco te tiene que agredir, es un respeto mutuo independiente de la persona que sea, hombre, mujer, chico, grande, guatón, gordo, orejón, yo les digo lo mismo, si mirensen para el lado, son iguales? No, son todos diferentes, entonces así hay que respetarse. Esas temáticas se tratan en asamblea diaria, en orientación o en escuela para padres, no es siempre porque igual hay otras temáticas que se trabajan, no sé, buen trato, el tema de la droga, y también cuando hay una situación que se está visualizando, que se está focalizando mucho en un curso, ahí se agarra esta temática y se trabaja con un taller a través de la dupla psicosocial y de convivencia.

Javiera: Ah ya, también ha habido ocasiones en donde específicamente se ha apuntado

DEC: Pero no de eso.

Javiera: Ah ya, desde que tu trabajas no recuerdas que haya...

DEC: ¿Cómo discriminación hacia los inmigrantes? no.

Javiera: No, pero me refiero como a un taller especializado en eso.

DEC: Es que no es apuntando solos a los niños extranjeros, ¿me entiendes? como una temática general para no discriminar a nadie, que todos somos diferentes.

Javiera: Ya, entiendo, y hablando de eso mismo, ¿entonces aquí en el colegio ustedes ven ocasiones en donde hayan eventos de discriminación contra los estudiantes extranjeros?

DEC: Es que por ejemplo, la mayoría de las veces que se habla de los niños más morenitos, que son “negros tal por cuales” que se tratan así, o que están peleando y se tratan así, pero no hemos visualizado que un grupo los moleste a cada rato, los increpe, porque igual los niños extranjeros tienen buena personalidad, también se defienden, también generan situaciones disruptivas como al revés, pero así que yo haya visualizado que a un niño X lo molesten y lo molesten y lo molesten, no. Y tampoco alguna denuncia, alguna situación de algún apoderado que se haya acercado al establecimiento, sí que pelean entre ellos, sí, a veces pelean entre ellos mismos como compatriotas, porque vienen como un poco normalizado, sobre todo en los más chiquititos, son como una explosión de energía, y que les pegan a sus compañeros, que no hacen caso, y hay que normarlo, normarlo porque a lo mejor los otros chicos son como más pasivos y ellos no tanto, así full. Pero depende también, no es en el general, pero sí nos ha tocado que son de repente muy explosivos y agresivos, y ahí hay que tener ojo, hacer seguimiento porque son así, no es porque sean extranjeros tampoco, pero les pudo haber pasado algo en su casa, se llama al apoderado, informar la situación, y así hacer el seguimiento ¿qué pasa? o ¿qué dicen?, a lo mejor hay algún tipo de violencia en su casa, por eso ellos generan aquí violencia también, entonces ahí se va trabajando a nivel general.

Javiera: Entonces, ¿tu me dices que no has vivido una situación como localizada en donde haya como de discriminación hacia ellos?.

DEC: Es que la palabra discriminación, si tu me dices que alguien le haya dicho negro a un compañero, sí, pero aveces son, no porque son extranjeros, si no que se lo han dicho a otro compañero que es chileno y le dicen así, o orejón o guatón, me entiendes? pero así porque sea haitiano y lo traten de negro tal por cual, no. Es más por el color de piel que por ser extranjero.

Javiera: Claro.

DEC: Sobre todo los más chicos, los más chicos son más hirientes de repente y no se fijan, porque yo te digo, aquí hay hartos niños extranjeros, incluso hay veces que los extranjeros molestan a los otros chicos, y ahí los otros le devuelven, pero no he visualizado y tampoco hay una situación que un apoderado me diga "mire, el niño trata así a mi hijo por ser haitiano, por ser boliviano, se le insulta todos los días" no.

Javiera: Entonces, ¿me dices que más bien está ligado, podría decirse que está más ligado como al color de piel que a la nacionalidad por razón de molestar?.

DEC: yo creo que sí, es más porque, sobre todo en este año, que yo lo he visto en presencial, porque antes en pandemia estaban en clases online, así que ahí no teníamos dificultades mayores en ese ámbito, pero también el tema de la sociabilización, de la empatía, del respetar al otro, todas esas cosas como que se perdieron.

Javiera: Si po, 2 años casi sin socializar.

DEC: Se perdieron, ósea aquí los chiquillos juegan a pelear, y yo les insisto que eso no es un juego, "no si estamos jugando", pero qué es lo que pasa? después se pican, se pegan más fuerte, vienen los insultos, y ahí que este me pegó primero, que este me pegó después, y ahí da lo mismo chileno, boliviano, ecuatoriano, lo que sea. He tenido dificultades con niños de esa índole.

Javiera: Mmmm... En caso que haya una situación de discriminación, en el caso de que hubiera, ¿cual crees tu que es el protocolo que se sigue?.

DEC: Primero, por ejemplo, si un niño te dice "tía, me dijo negro tal por cual" yo voy y medio con esa persona, con el niño y con el otro compañero "a ver, que pasó?" "por qué tú lo insultaste de esa forma?" y ahí veo que pasa, porque tu tienes que ver el contexto de la situación, escuchar las dos partes, porque tampoco me puedo ir por este lado, sin escuchar el otro lado, porque a lo mejor este niño era haitiano y el otro niño igual. Entonces primero hay que mediar, que pasó en el contexto y después dependiendo de eso uno avanza, si vemos sí, que lo molesta "me molesta todos los días y me insulta" ya, llamemos a apoderado, se llama al apoderado de este niño de acá, del que supuestamente es el que molesta y se le informa también al otro apoderado el procedimiento que se va a hacer "mire, pasa esto, visualizamos esta situación, usted sabe que eso no corresponde" le explicas al apoderado el tema de discriminación, etc. Y aparte de eso, intervienes en el curso, y ahí como te digo depende de la situación, intervienes en el curso y puedes hacer un taller en la hora de orientación, pedirle al profesor que hable de la situación en la asamblea diaria, en como volver a reforzar los valores, la empatía, el respeto entre ellos.

Javiera: Bueno, esa era mi última pregunta, ya estamos entonces.

DEC: Muchas gracias.

Entrevista a Directore (DES)

Javiera: Ya, vamos a hacer esto lo más cortito que podamos, son 3 preguntas ya, para no quitarle más tiempo.

DES: Ya.

Javiera: Ya, la primera pregunta sería, ¿Cuáles son los desafíos y oportunidades que usted visualiza respecto a la participación de estudiantes migrantes/extranjeros aquí en la escuela?

DES: Desafíos... a ver, es que en primer lugar cuando uno trabaja en una escuela, te está enseñando, cualquier niño es un desafío, lo primero, independientemente la nacionalidad, religión, sus características, comienza siendo un desafío. Y fíjate que para nosotros que los niños sean extranjeros no presenta ninguna situación que los haga distintos a otros, o sea, en el fondo son tratados como niños. Todos nuestros niños son tratados de la misma forma, tanto un desafío importante, no. Lo que sí hay que reconocer que según la nacionalidades de los niños nos presenta dificultades, por ejemplo, la parte idiomática. Nosotros tenemos niños acá que son, tenemos niños brasileños, argentinos, peruanos, bolivianos, venezolanos, haitianos, tenemos unos niños que son de Indonesia. Entonces por ejemplo de los niños haitianos y los niños de indonesia, se nos ha generado una dificultad y que podría ser el desafío la comunicación idiomática con ellos.

¡Oportunidades, muchas! Las oportunidades nos generan primero, nosotros somos un colegio inclusivo, somos inclusivos, por lo tanto, las diferencias no nos representan una situación llamativa, es parte de lo que somos. Entonces, yo creo que las oportunidades de repente para los que no tenemos digamos conocimiento, no hemos viajado, no tenemos el conocimiento de otras culturas in situ, nos da la oportunidad de ir conociendo algunos elementos, sobre todo de las culturas latinoamericanas principalmente.

Javiera: ¿Usted hace cuánto trabaja acá en el colegio?

DES: Mira yo tengo 14 años de servicio aquí en la comuna, yo soy profesora de biología, llevo en esta escuela 4 años.

Javiera: ¿y 4 años como directora? .

DES: No, 1 año como jefa de UTP y 3 años como directora.

Javiera: Ah okey, y bueno, de su rol como directora usted me dice que en verdad como que las diferencias no se ven como tales, o sea, no es como un tema por así decirlo.

DES: No, no es un tema, porque en fondo mira, nosotros estamos recibiendo un montón, nosotros tenemos un 30% de nuestra matrícula que son niños extranjeros, que no es menor. Yo creo que de la comuna somos el colegio con más niños extranjeros.

Javiera: ¿A sí?.

DES: Sí, porque tenemos más de 109 niños que no son de nacionalidad chilena, y como te digo, en el fondo las dificultades más grandes que tenemos son las dificultades idiomáticas con los niños que no trabajamos la misma lengua, y la otra dificultad, una dificultad que se ha generado tanto con niños chilenos como extranjeros es que cuando llegan niños a mitad de año son niños que se incorporan, la gran

mayoría, sin escolaridad previa, entonces el reforzamiento en los aprendizajes es potente, pero no es algo que se condice a la nacionalidad, no sé si me entiendes? se da mucho en los extranjeros, pero también en los chilenos.

Javiera: ¿Pero a que se refiere sin escolaridad? ¿que no tienen los papeles?.

DES: No es que no tengan los papeles, lo que pasa es que no han pasado por escuelas, entonces por esos 2 años que han estado en pandemia. Me explico, un niño por ejemplo que viene de Bolivia y es matriculado en Chile, en cualquier colegio, tiene que ser matriculado en el curso que le corresponde por edad, no necesariamente al curso que le corresponde por su escolaridad anterior. Entonces, tenemos niños que por ejemplo, no pasaron por pre-básica y llegaron a 1ro básico inmediatamente, entonces se producen vacíos curriculares, pero eso pasa con niños extranjeros y con niños chilenos también que no han estado escolarizados producto de que no han estado con matrícula y esto es producto del sistema SAES.

Javiera: Y con respecto a las barreras idiomáticas que hay, ¿ustedes que hacen en el día a día si es que realmente no se pueden comunicar?

DES: Nosotros utilizamos todas las estrategias, por ejemplo, lo primero es el apoyo con el profesor, generalmente estos niños hablan, bueno, medio inglés, creole es mucho más complejo, ahí nos comunicamos a través de traductores, aplicaciones.

Javiera: Usando las tecnologías.

DES: Sí.

Javiera: Y más o menos usted qué piensa, ¿cuánto tiempo se demoran los niños generalmente en ya poder agarrar un poco el lenguaje?.

DES: No, eso depende netamente de los estímulos familiares, hay niños que rápidamente 1, 2, 3 meses y ya están comunicándose, por lo menos nos entendemos, nos damos a entender, no es que hablen perfecto español, pero si nos podemos entender, osea, nosotros les entendemos y ellos nos entienden. Pero hay niños que no son estimulados a nivel familiar y cuando no hay esa estimulación, el proceso es mucho más largo.

Javiera: Porque claro, me imagino que tienen dificultades con el idioma, tienen muchas dificultades en el ámbito académico.

DES: Claro, se genera un retroceso, si en el fondo no entienden lo que está pasando en su entorno.

Javiera: Se han emprendido como acciones desde el colegio abordar estas situaciones, como algunos procesos de socioeducación o como para informar al personal del colegio o a otros estudiantes respecto a estas dificultades, ¿se ha llevado a cabo alguna acción?.

DES: Sí, nosotros tenemos varias acciones que se desarrollan en ese contexto, tenemos acciones primero que tienen que ver con la nivelación de aprendizajes para estudiantes que no vienen con la escolarización, ya, en donde tenemos el apoyo de diferentes especialistas, en este caso, nos apoya una educadora diferencial que trabaja con los niños que ingresan a mitad de año sin escolarización y comienza a hacer nivelaciones desde el diagnóstico que se realiza del nivel de aprendizaje que ellos traen. En el caso de los niños que vienen con escolarización se generan redes de apoyo a nivel de curso para poder ir haciendo las contenciones emocionales y poder ir

integrándolos a los grupos/curso, pero la integración de los niños es super fácil, o sea no es un proceso que dificulte o que sea algo que a nosotros nos genere complicación. Y en el caso, como te digo, que tenemos las barreras idiomáticas se habla con los especialistas, profesores del área de inglés, buscamos las estrategias en aula para poder ir entregando la información pertinente.

Javiera: Ya, y respecto a los estudiantes que son extranjeros/migrantes, ¿se han dado situaciones en el colegio de discriminación hacia ellos o algún momento de conflicto que este relacionado con la nacionalidad?

DES: No, se han generado conflictos, pero conflictos no producto de que sean extranjeros, se han generado conflictos como seres humanos, digamos, porque hay niños que de repente no se llevan bien, pero no se ha desprendido el elemento de su nacionalidad.

Javiera: ¿Y otras cosas que podrían estar relacionadas como el ámbito tipo el color de piel o características más bien físicas?

DES: Mira, yo siento que no se ha generado, pero si hemos tenido apoderados que han tenido conflictos super graves en donde los niños no han mantenido las normativas dentro del establecimiento y que ellos han causado bullying del resto, pero sin evidencia. Cuando se activan los protocolos tu te das cuenta que no hay ahí un proceso pendiente, no hay una situación que amerite un bullying, pero no...

Javiera: Entonces en el caso de que haya eventos de conflicto en el colegio relacionados con la nacionalidad o con otras cosas, ¿cuál es el proceso o el protocolo?

DES: Es que depende del conflicto se activa el protocolo, con agresión, si es que es una agresión física, si es con agresión verbal, si hay que trabajar una mediación con un mal entendido, se citan a los apoderados. Va a depender de la gravedad de la agresión o del conflicto que se haya generado, consecuencias del conflicto.

Javiera: Ya, nosotras en la investigación nos centramos en la relación estudiante-profesor, ¿usted ha visto algún roce o algún otro dificultad entre esta relación de los estudiantes extranjeros con sus profesores? Más allá de la parte idiomática .

DES: No, yo no he visualizado situaciones que tengan que ver con la nacionalidad, mira nosotros el año pasado colocamos unas medidas de protección, hicimos una serie de eventos por una situación puntual y la mamá no señalaba que nosotros hacíamos todo eso por su nacionalidad, lo cual no era correcto, nosotros estábamos haciendo las acciones porque había vulneración de derechos graves de los niños. Entonces, yo personalmente siento que no hay situaciones que ameriten discriminación o que ameriten dificultades con la procedencia de la nacionalidad de los niños, pero si a veces se utiliza como un método de defensa que no apunta a lo que corresponde.

Javiera: Claro, como una excusa en este caso, hubiera sido cualquier otro niño hubiera sido lo mismo.

DES: Hubiese sido exactamente lo mismo. De hecho, con otros niños que son chilenos y que se han generado situaciones similares se ha hecho exactamente lo mismo, no es un tema ese. Se genere y se respeta, y que es algo que yo se lo he planteado a algunos apoderados, sobre todo de nacionalidad haitiana, nacionalidad boliviana que tienen estrategias de crianza que son distintas a las chilenas, en donde muchas

acciones que ellos generan por cultura, aquí en Chile se consideran vulneración de derechos graves. Para ellos culturalmente está dentro de su quehacer, de su formación incluso, entonces le hemos planteado que ellos escogieron un país donde ellos te dicen no si golpear al niño es normal, esta dentro de, que ellos escogieron un país donde esa situación no es normal, y no es normal, y no solo una vulneración, sino que es un delito, en donde tiene que ser denunciado a fiscalía, donde hay que hacer una serie de acciones para garantizar el bienestar de estos niños, y ahí se generan un poco de dificultades, pero te vuelvo a insistir, no es con los niños, es con los adultos, desde mi rol, ya que yo no trabajo directamente con los niños. Desde mi rol la dificultad tiene que ver en ese aspecto, con los adultos, porque yo veo a los niños que juegan todos bien en el patio, no veo un grupo, por ejemplo, no veo las nacionalidades dispersas, veo niños jugando y pasándolo bien y aprendiendo todos juntos.

Javiera: Otra pregunta, ¿en los años que usted ha estado aquí ha fluctuado la proporción de estudiantes migrantes?

DES: Sí, cada vez va en aumento, de hecho, desde los 4 años que yo estoy acá la cifra más alta ha sido este año, el 30% de la matrícula es extranjera, que no es menor.

Javiera: ¿Y usted sabe si este colegio tiene harta proporción de estudiantes migrantes como históricamente?

DES: Mira, este colegio por la ubicación que tiene, que es una ubicación céntrica, en una zona urbana, ha recibido bastantes extranjeros, porque los extranjeros se han ido a la periferia de la comuna, villas, poblaciones que están cercanas al establecimiento. Entonces acá sí hemos recibido, pero este año se ha visto un aumento en la población.

Javiera: Claro, bueno, en verdad esa era mi última pregunta, no se si algún tema o algo más que le gustaría comentar.

DES: No es que, vuelvo a insistir, acá la dificultad más grande que nosotros tenemos como, vuelvo a insistir desde mi rol, porque el rol del docente puede vivenciar otras dificultades, pero creo que la dificultad más grande es cuando nosotros hablamos de migración es que de repente las barreras culturales generan quiebres en el sistema, pero no por parte de los niños, porque los niños rápidamente se adaptan, más en nuestro caso que trabajamos con chiquititos, entonces rápidamente se acata, se regula, se normalizan dentro de lo que nosotros estamos generando como establecimiento, pero las dificultades más grandes nosotros las encontramos en los apoderados.

Javiera: Ah ya, ¿alguna pregunta hacia mí?

DES: No, nada.

Javiera: Entonces estaríamos terminando, muchas gracias por su participación.

DES: Gracias a ti.

Entrevista a Trabajadore Social (DTS)

Catalina: En todo caso no va a quedar registrado ningún nombre ni nada.

DTS: ¿Y pero por qué graban durante la actividad?.

Catalina: Ah, para tener las transcripciones exactas, porque después dicen que nosotras pudimos haber intervenido eso.

DTS: Ah.

Catalina: La primera pregunta sería ¿Qué opina usted sobre el fenómeno migratorio? ¿Cómo se vive a nivel nacional, en la escuela? Su percepción sobre eso.

DTS: O sea bueno, primero mi posición personal creo que... y uno lo ve a diario en la noticia y en todos los medios que existe una saturación por decirlo así en todo ámbito, en salud, en educación, en servicio público, en donde por ejemplo en la educación hoy en día hay una escasez tremenda de matrícula, ya, que producto también de la migración cierto, a nivel primario y secundario, hay una escasez de matrícula. En servicio público acá, por ejemplo, Paine también todo saturado, yo creo que ahí falta una inversión tremenda, hay un gran trabajo porque sé que se está dando ya y por venir queda mucho más, porque este tema de ser intercultural y todo eso claro queda en el concepto pero aplicarlo nosotros lo vivenciamos aquí a diario, ya porque las personas extranjeras llegan con una cultura ya con una forma de educar, una la forma de ver las cosas, de formar en la casa, se encuentran acá con con con ciertos protocolos, cierto normas, leyes que seguir entonces ahí hay que trabajar ese punto.

Catalina: La otra pregunta es ¿Cuántos estudiantes migrantes como un aproximado que hay en la escuela? ¿Si usted siente que esta cantidad ha disminuido, aumentado o se ha mantenido con los años?.

DTS: O sea de hecho aquí en la escuela Alemania, creo que una de las escuelas que tienen más porcentaje de inmigrantes, ya aquí y de todas las nacionalidades, o sea, haitiana, colombiana, ecuatoriana, peruana, boliviana. De hecho, hasta árabe creo que, palestino, donde hay 2 o 3 estudiantes de esa nacionalidad. De hecho aquí en la escuela de Alemania si tu ves el recreo aquí hay muchas nacionalidades y se trabaja en el fondo igual a todos por igual. Yo creo que la integración de la escuela ha sido un gran trabajo potente sobre todo los profesores y los asistentes, de eso no hay, no hay mayor, digamos, bueno existen todos los resguardos para poder trabajarlo, así que estamos acá además con municipio, el establecimiento es municipal, entonces.

Catalina: Según su percepción ¿Qué ha cambiado en el colegio a raíz de la presencia de estudiantes migrantes?.

DTS: Sí, sí, bueno obviamente existen lineamientos de trabajo, pero no sé si si genera un cambio porque a nivel curricular esto uno sigue directrices, no hay como unos cambios tan evidentes, si en la convivencia puede ser como te reitero, existen ciertas culturas que si por ejemplo son más agresivas. Entonces si hay un trabajo más potente, por ejemplo, en la convivencia o en mediar, en ese sentido sí.

Catalina: ¿Cómo caracterizaría a usted a los estudiantes migrantes que hay en la escuela?.

DTS: Uh que complicada la pregunta yo no (procede a acomodarse en la silla, demostrar incomodidad), porque estamos hablando de niños y como darle una característica en particular yo no lo haría, porque no podemos hacerlo, son niños igual. Si no lo haría, si a lo mejor quizás la pregunta está quizás mal planteada porque, claro tenemos, reitero el tema de las culturas, hay niños que, por ejemplo que estuvieron 3 años en su país y llegan acá, no sé, estamos hablando de tercero básico, se logran

adaptar, hay chicos que llegan en el séptimo, octavo nos traen otras costumbres y ahí hay un trabajo un poco más potente igual.

Catalina: ¿Cuáles han sido los aportes que usted ha evidenciado que han traído, que han hecho en la escuela los estudiantes migrantes?.

DTS: ¿Cómo aporte de?.

Catalina: Aportes, por ejemplo en las relaciones, en la cultura, otras formas.

DTS: En general, en general los niños, porque estamos hablando de niños acá, se logran adaptar sí, y en su mayoría, reitero que esos niños y son buenos niños, o sea, no tendría algo algo más que destacar sobre todo algo negativo ni caracterizarlo, ni encasillarlos en cierta cultura, no. De hecho, acá los profesionales igual, o sea yo creo que lo que trabajan, es transversal, no hay diferencia.

Catalina: Según su parecer ¿Qué oportunidades y desafíos ha significado la participación de los estudiantes migrantes?.

DTS: Mira acá, en esta escuela en particular, eh, yo lo he visto en otros establecimientos, donde ellos, por ejemplo, hay establecimientos que otorgan espacio y digamos a celebrar cierta aniversario, vivires culturales propios de su país, acá en general yo creo que se integran todos cierto, acá en la cultura, en la malla curricular municipal. No hay otro, no sé qué otro podríamos señalar así a gran escala.

Catalina: Según su percepción, ¿Cómo se ha visto en la convivencia de las diferentes culturas en la escuela?.

DTS: En general acá logran convivir ya, hay ciertos grupos, ciertos niños que se agrupan, pero no podríamos hablar acá de que, no sé, que los niños haitianos juegan solo con niños haitianos, no, no se da acá, acá todos interactúan, sociabilizan de buena forma porque además, desde chico acá de la pre-básica también hay una gran cantidad de extranjeros, entonces no, está como normalizado y esto lleva mucho tiempo, solo que ahora hay más. Ahí hay una gran diferencia, esto ya lleva muchos años, cierto, pero ahora hay mucho más. De hecho, aquí este colegio yo creo que no sé si cuenta será de ser un poco más quizás, no sé si decir 50 y 50, pero deberían haber quizás más extranjeros, pero está cercano. Pero igual yo me arriesgaría a casi a dar no sé, ese dato duro tal vez lo podríamos ver en UTP (Unidad Técnica Pedagógica), no sé.

Catalina: La otra pregunta es si ¿Han surgido iniciativas o acciones para promover la inclusión de los estudiantes migrantes?.

DTS: Es que partamos en la base de que acá no hay una exclusión, acá no, imposible hablar de exclusión, estamos en un recinto de formación donde nosotros tenemos que educar a estudiantes, y en todo momento los profesores yo creo que generan ese trabajo, ya, entonces no estamos desde una posición de decir que acá hay exclusión, no lo podemos hacer tampoco. O sea acá hemos...., en la escuela digamos y como funcionarios tampoco lo podemos hacer, ya. Ahora sí, las actividades como reitero, acá llegan todos, acá no hay como una separación ni por etnia, ni por nacionalidad.

Catalina: ¿Dentro del establecimiento se han desarrollado acciones preventivas o de sensibilización frente a la convivencia de estas culturas distintas?.

DTS: O sea yo creo que en torno, no sé si últimamente a la nacionalidad o cultura, sino que por ejemplo bullying si se señalan y se tocan un poco estos temas, pero a nivel transversal, o sea no estamos hablando de cierta nacionalidad, sino a nivel transversal de prevenir el bullying en esa línea digamos.

Catalina: Hmm, porque ahí nos comentaron que en la mañana cada curso tiene un periodo como de asamblea, ¿ahí es dónde se abordaría?.

DTS: Hmm si, ciertos temas puntuales que van pasando o ocurrieron, se van trabajando ciertas cosas.

Catalina: Ahh abordan ciertas problemáticas que hayan surgido.

DTS: Exacto.

Catalina: Ahhh ya, entiendo mejor.

DTS: Son las personas adultas que han sido formados frente a otras normas y otras leyes, entonces por ejemplo... como ejemplo nomas, la nacionalidad Haitiana son súper violentos, sobre todo con los niños. Entonces por ejemplo si llega alguien aquí con un moretón, y dice no mi papá me pegó, ahí se activa protocolo contra las lesiones, denuncias, y ellos lo ven como algo súper exagerado, como fuera de norma, pero porque si yo estoy criando a mi hijo, entonces es otra forma de crianza, y uno les explica que claro acá (11:40). hay más derechos que se aplican. De hecho ayer, una niña me decía no pero en mi país tenemos piscina y nadie se preocupa y yo digo, pero no los chiquititos se pueden ahogar no podemos color en una piscina, y ella me decía en mi país sipo y nos dejan y no pasa nada y me reclama; Eso... sabes que lo otro que nos ha ocurrido y sería interesante, nos ocurrió como a mediado de año, yo llegué como en Agosto más o menos, y había una barrera idiomática por decirlo así, había una apoderada que no entendía el español, entonces ahí una estudiante de octavo nos ayudó a traducir y entrevistar.

Catalina: Ahh porque por ejemplo eso pasa con estudiantes haitianos con la barrera, porque ellos entienden más inglés o como otros..

DTS: Exacto, de hecho en salud no recuerdo en que parte que hay enfermeras haitianas que hablan el idioma, creo que en áreas de salud educación están ocupando eso.

Catalina: Creo que me faltaría la última pregunta, que de hecho es sobre lo que ustedes estaban hablando. ¿Ustedes los protocolos que mencionan son de convivencia escolar, son como de mediación?.

DTS: Si, hay una serie de protocolos que son a nivel comunal para todos los establecimientos municipales, y los protocolos de los establecimientos son básicamente similares.

Catalina: Ah, ustedes tienen también un rango para adaptar los protocolos. Pensando en que esa es la última pregunta, no sé si ustedes también quieren mencionar algo o algún tema que quieran decir, una opinión sobre el tema.

DTS: ¿En torno ah, digamos que?...

Catalina: A la temática o su experiencia.

DTS: Es que bueno, no sé si va al tema pero hay una realidad que es transversal en torno a la post pandemia digamos, a un trabajo dinámico para todos los colegios, donde tuvimos a los niños casi dos años encerrados contenidos, y ahora es muy variado no cierto. Donde nos hemos encontrado con casos de niños con problemas familiares/conductuales, un sinfín de temas. Creo que hace aún mayor un trabajo en la educación, donde necesitamos también el apoyo de la casa, y ahí hay un gran tema.

(Solicitan la asistencia del trabajador social desde el exterior)

DTS: Eh hh creo que ahí falta la familia, en que cada uno pueda dejar lo mejor de cada profesión, pero a nivel social la familia y las instituciones, que se activen, que no sean tan burocráticas, siempre que nosotros estamos derivando a un chico al psicólogo no

lo estamos derivando porque queremos desligarnos del caso, sino que queremos que se trabaje con el niño, que lo ayuden que lo atiendan, pero hay una lista de espera enorme, que uno pide hora para que ayuden al niño ahora un psicólogo y lo están derivando para Marzo Abril del próximo año, y mientras tanto se sigue con él en todo ese tiempo, por ejemplo todo lo que puede ocurrir. ¿Dame un segundito?

Catalina: Sí claro.

(Trabajador social se retira por el llamado anterior)

(Cuando vuelve trabajador social se termina grabación, se agradece su cooperación y se da término a la entrevista).

Entrevistas Estudiantes de 4° básico (EM4 A Y EM4 B)

Catalina: ¿Cuánto tiempo llevan en Chile?

EM4 A: Llevo 8 años.

Catalina: Ah 8 años, igual harto tiempo.

Javiera: 8 años, y ¿qué edad tienes? (Dirigiéndose a EM4 A).

EM4 A: 9 años, voy a cumplir en noviembre los 10.

Catalina: Ah entonces cuando tu ya tenias 1 año ya estabas aquí. Ah igual harto. Y tú ¿cuánto llevas? (Dirigiéndose a EM4 B).

EM4 B: 5 años.

Catalina: 5 años. Podrías ponerlo más cerca porque quizás no se escucha tanto (Dirigiéndose a Javiera).

Javiera: Ah ya, vamos a grabar el audio de la entrevista pero va a ser todo anónimo en todo caso. Osea lo que se hable aquí no...

(Interrupción por entrega de consentimientos)

Javiera: No vamos a divulgar la información que salga a sus profesores o sus padre ni nada, es solo para tener la información, y eso.

Catalina: Aquí vamos a grabar con dos celulares, en caso de que no se pierdan las grabaciones, porque el mío igual es medio malo.

EM4 B: Cómo se va a escuchar.

Javiera: Claro, también existe eso.

Catalina: Si, porque este celu de la nada a veces no reacciona porque igual está todo roto (enseña celular).

EM4 A: Si.

Catalina: Si, entonces ahí lo voy a poner. ¿Ustedes cómo se han sentido acá en Paine? ¿Les ha gustado?.

EM4 A: Si, a mí me gusta harto.

Catalina: ¿Les ha gustado mucho entonces?.

EM4 A: Como es tan lindo.

Catalina: Si igual es bonito Paine, sobretodo el hecho de que, siento que, nosotras, osea yo soy de Santiago y ella es de Isla de Maipo, entonces yo noto una diferencia que aquí el ambiente es como más tranquilo, no hay tanto ruido, siento que igual estoy un poco acostumbrada a eso. Así que a mí igual me gusta Paine, que bien que a ustedes también. ¿Y el colegio les ha gustado?.

EM4 A: Si.

EM4 B: Sí, se siente mejor que el que yo estaba antes.

EM4 A: Estaba en otro colegio antes.

Catalina: Ah ¿Estaba en otro colegio antes?.

EM4 A: Si.

EM4 B: Si.

Javiera: ¿Y hace cuanto llegaron a este?.

EM4 B: Yo hace 5 años.

Javiera: Ah, hace 5 años también, claro.

EM4 A: Yo llegué el 2018.

Javiera: 4 años, igual llevan harto tiempo aquí en este colegio.

Catalina: ¿Y qué les ha parecido el colegio? por ejemplo los profesores, ¿Cómo se llevan con ustedes?.

EM4 A: Nos llevamos bien, nos dan muchas cosas, regalitos, este, son buenas personas.

EM4 B: Acá nos tratan muy bien, nos enseñan mucho, eso es lo principal.

Catalina: Tú comentaste que era diferente en tu colegio de antes. ¿Cómo era tu colegio de antes? (dirigiéndose a estudiante EM4 B)

EM4 B: Era muy atrasado

Catalina: ¿Atrasado? ah ya. ¿Podrías explicar más eso para que podamos entender? (Dirigiéndose a EM4 B)

EM4 B: Osea, no te enseñaban como que las sumas, este, bien.

Catalina: Ah ya, entiendo.

EM4 B: Y las restas tampoco.

Catalina: Como que el aprendizaje, como enseñaban los profesores como que no eran tan buenos, por así decirlo.

EM4 B: Si.

Catalina: Ah ya, entiendo. ¿Aquí entonces con los profesores ustedes sienten que entienden también?.

(Interrupción, vinieron a buscar unos libros)

Catalina: Así que ¿Podríamos empezar con esta o no? (Dirigiéndose a Javiera).

Javiera: Sí.

Catalina: Ahora yo sé que esta es una pregunta que ya hemos hecho, pero para profundizar un poco, Entonces ustedes nos comentan que con los profesores se sienten bien, son buenos ¿Ustedes porque sienten eso?.

EM4 A: Este, porque a principio de año nos trabajan bien, nos enseñaban bien, mira eso es así, hay que hacer la suma así, no, es así, con la mayúscula, nos hacían hartas cosas.

Catalina: Ah, se daban el tiempo por ejemplo para enseñarle a cada uno.

EM4 B: A principio de año nos enseñaron que a principio de la frase siempre tiene que ir en mayúscula en rojo o en otro color.

Catalina: Y respecto al lenguaje que ellos usan, el cómo se refieren con ustedes ¿Cómo sienten que es ese trato?.

EM4 B: Más o menos.

EM4 A: Yo igual.

Javiera: Más o menos, ¿Porque lo sienten así?.

EM4 B: Porque a veces nos gritan.

EM4 A: Sí.

Catalina: ¿Eso ustedes sienten que es con el curso en general?.

EM4 B: Sí.

EM4 A: Sí.

Catalina: Ah ya, es por ejemplo ¿En qué situaciones los profesores les hablan como más elevado como el tono de voz?.

EM4 A: Cuando dicen garabatos, cuando se salen de la sala, se salen de control. Este, hay un niño que es especial y siempre nos hace perder el curso, osea como que nuestro curso es el peor, por la culpa de hartos niños.

EM4 B: También cuando nos gritan.

Catalina: Y les gritan... ah no perdón sigue contando, perdón.

EM4 B: Y como cuando los niños salen a ver qué es lo que está pasando.

Catalina: ¿Ustedes sienten que hay un trato diferente entre sus compañeros y ustedes?.

EM4 A: Sí.

EM4 B: Sí

Catalina: ¿Por qué sienten eso?.

EM4 A: Porque cuando, es que por ejemplo, yo le quiero pedir una cosa, nos tratan feo, nos juzgan, nos dicen muchas cosas feas.

Catalina: Pero eso es por parte de los profesores ¿no cierto?.

EM4 B: Sí.

EM4 A: Sí .

Catalina: Ah ya, ¿Y porque sienten que pasa eso? o ¿Qué piensan sobre eso? también queremos saberlo.

EM4 B: No se como que tienen un....

EM4 A: Es que como que lo hacen con intención y después ay no lo siento.

Catalina: ¿Después se disculpan con ustedes? ¿O les conversan?.

EM4 A: Sí, nos sacan al patio y conversamos.

Javiera: ¿Y ustedes cómo se sienten con esas disculpas?.

EM4 A: Mal porque lo hacen con maldad y después piden disculpas, y después al otro día hacen otra cosa y con maldad.

Javiera: Claro, se repite.

EM4 B: (5:49 cata) Siento que como que.....están enojados o que sienten otra cosa con nosotros (7.05 javi)

EM4 A: Sí.

Catalina: Ustedes por ejemplo dicen que, ustedes en comparación a sus otros compañeros son tratadas diferentes.

EM4 B: Sí.

Catalina: Y qué, ¿Y quiénes son esos otros compañeros a los que ustedes sienten esa diferencia?

EM4 B: A la... (Nombra a 2 compañeres)

EM4 A: Yo al... (Nombra a 4 compañeres)

Catalina: Ah ya entiendo, ellos son compañeros que son Chilenos, o también son de otros países.

EM4 A: Son Chilenos.

Catalina: Ah ya, entiendo. Y ustedes de qué país son, que se nos olvidó preguntar eso también.

EM4 A: Yo de Brasil.

EM4 B: Venezuela.

Catalina: Brasil y Venezuela. Creo que esta ya la hicimos, esta también, esta también ya la hicimos. ¿Cómo ustedes sienten que fue el proceso de que se integraron a la

escuela? Por ejemplo desde que ustedes llegaron ¿Cómo sienten que se dio todo ese proceso hasta ahora?

EM4 A: Este, primero nos fueron a ver todos nos dijeron hartas cosas y después pasaron los días y nos fuimos adaptando y al otro día y al otro día ya se adaptaron.

EM4 B: Osea que nos fuimos adaptando.

EM4 A: Poco a poco.

Catalina: Entonces ¿Al comienzo igual les costó o no? o ¿Como que cosas ustedes sentían que les decían, o el trato? Por ejemplo que nos dieran un ejemplo para que pudiéramos entenderlo nosotras.

EM4 A: Nos dice, muchas personas nos dice, nos dice mira blanca, negra.

EM4 B: A mí me encontraron un defecto, este, yo era gordita pues, me decían gorda.

EM4 A: Quería participar en un juego, me jalaban y me decían no, eres negrita y cosas así.

Catalina: ¿Y eso ustedes sienten que es por ejemplo de todas la gente que esta en el colegio? o ¿Los profesores también como que a veces hacen eso?.

EM4 A: No.

EM4 B: No.

Catalina: Ah, los profesores no son quienes dicen esas cosas.

EM4 A: No.

EM4 B: No.

Javiera: ¿Ante esta situaciones los profesores se daban cuenta en alguna ocasión de esto?.

EM4 B: No.

EM4 A: No mucho.

EM4 A: (Inentendible)... los que se portan en verdad bien, o sea mal, a nosotras no

Javiera: ¿Y alguna vez ustedes le comentaron esta situación a alguien del colegio, como a algún profesor o alguna otra persona que trabaje acá?.

EM4 A: Yo sí.

Javiera: ¿Y qué sucedió ahí? (Dirigiéndose a EM4 A)

EM4 A: Este, nos dicen ay no les hagas caso, pero no (Inentendible)

Javiera: ¿Y a ti igual te pasó algo similar? ¿Qué te pasó? (Dirigiéndose a EM4 B).

EM4 B: Este, me decía que me quedara tranquila, que la cosa la dejara ahí.

Catalina: De hecho ahora que me acuerdo se nos olvidó que nosotras les trajimos galletas ¿Ustedes quieren comer galletas? Igual son ricas y se nos olvidó, ahora recién me acordé.

Javiera: Trajimos esto para compartir, ojalá les gusten, no sé si la han probado, y unos juguitos.

EM4 A: Gracias.

EM4 B: Gracias.

Catalina: Sí porque ¿Ahora están en una actividad no cierto?.

EM4 A: Si.

EM4 B: Si.

Catalina: Porque ahora estaban disfrazándose ¿Estaban con los profesores?.

(Entrevistadas comienzan a comer)

EM4 A: Si.

EM4 B: Si.

Catalina: Ah ya, entiendo.

EM4 B: Yo por ejemplo no me disfracé.

Catalina: ¿Cómo? (Dirigiéndose a EM4 B).

EM4 B: Yo no estoy disfrazada.

EM4 A: A mí solamente me prestaron esta falda (Enseña la falda).

Catalina: ¿Se los prestaron acá en el colegio la falda?.

EM4 A: Si.

Catalina: Ahh, a ver (revisando hoja con las preguntas de la entrevista). creo que esta pregunta ya la hicimos, ya la hicimos, ya la hicimos, esta también. Podríamos decir esto y también como con esto, creo yo (Dirigiéndose a Javiera).

Javiera: Si po.

Catalina: ¿Quieres decirla tú? (Dirigiéndose a Javiera).

Javiera: Si. Con todo lo que nos han dicho de lo que han vivido aquí en el colegio desde que llegaron hasta ahora ¿Qué tendría que suceder aquí en el colegio, que tendría que pasar para que ustedes se sintieran más a gusto, para que se sientan más incluidas dentro del colegio? ¿Qué tendrían que hacer por ejemplo los profesores en este caso? ¿Qué podrían hacer ellos?.

EM4 A: Ehh, este que no tomen en cuenta a los que se portan mal, y que no le hayan pasar vergüenza y cosas así. Por ejemplo a una niña le llegó el periodo el otro día, y

un niño se acercó y tropezó con ella y se le cayó una toallita higiénica, y le dijeron cosas malas.

Javiera: ¿Y tú crees que ahí el profesor o profesora debió haber hecho algo al respecto?.

EM4 A: Sí.

Javiera: Claro.

EM4 B: O sea, es que todas las personas se empezaron a reír y nadie quiere decir, así como que, oye tu eres enana, tu eres alta, tu eres jirafa, tú eres gorda, eres cachetona, cosas así.

Catalina: ¿Ustedes sienten que por ejemplo lo que tendría que cambiar para que se sintieran mejor es como que también no existan ese tipo como de comentarios, por ejemplo como me decías tú?.

EM4 A: Solidaridad.

Catalina: ¿Solidaridad también?.

EM4 A: Sí.

Catalina: ¿Con respecto a los compañeros? O por ejemplo ¿A qué te refieres con eso? Para que sepamos (Dirigiéndose a EM4 A).

EM4 A: Con los compañeros porque se llevan mal. Un día sí y día no, son amigos un día sí y otro día no.

EM4 B: Sí porque hay como muchas peleas entre todos.

EM4 A: Todos.

EM4 B: Sí. Y a golpes a palabras o garabatos.

EM4 A: Físicamente

Catalina: Como el trato que tienen entre estudiantes.

EM4 A: Sí.

EM4 B: Sí.

Catalina: Ahh ya entiendo. Y si pudieran decirnos algo más que les gustaría que cambiara por ejemplo para que ustedes se sintieran mejor? Porque por ejemplo me comentaron que ustedes sienten una diferencia en el trato.

(Pasa el tren y todas se sonríen por el ruido)

Catalina: ¿Ese es el tren no cierto?.

EM4 B: Sí.

Catalina: Igual hace harto ruido. No pensé que se escuchara tan fuerte de afuera.

EM4 B: Y también tiembla, cuando estamos arriba tiembla.

Catalina: ¿Se siente que tiembla? (Se ríe).

Javiera: Si po, si en verdad está aquí nomás el tren.

Catalina: Si po, el colegio está al lado del tren. Ay se me fue lo que iba a preguntar. Ah sí, era, por ejemplo ustedes nos mencionaban, las dos, de que sentían que había un trato diferente de los profesores hacia ustedes. ¿Y eso cómo les gustaría que cambiara para que se sintieran mejor? Si es que nos pusiéramos en un mundo ideal y ustedes pudieran decidir.

EM4 A: El día del profesor yo le tenía un regalo a mi tía (Nombre de profesora), mi profesora jefe y justo yo le iba a dar un abrazo pero me hizo (hace gesto de rechazo del abrazo). No, no quiero, no quiero abrazo (La profesora dijo o le hizo entender).

EM4 B: Nos ignoran, este, no te toman en cuenta, quieren que le presten atención a lo que están haciendo, lo que importa más.

Catalina: Mmm, entiendo. Y por ejemplo de la escuela en general como que ustedes mencionan que les gustaría que cambiara como el trato por ejemplo, los estudiantes, como, si nos pudieran hablar más de eso para tenerlo claro porque de hecho esa es la última pregunta.

EM4 B: Que no se dieran (Inentendible)

Catalina: ¿Como? No te escuché, perdón.

EM4 B: O sea que no se dieran (Inentendible)

Muchos sonidos externos que obstaculizaron la comprensión de la grabación.

EM4 A: cosas feas.

EM4 A: Han rayado las murallas con partes íntimas.

Catalina: ¿Cómo que en la escuela a veces rayan las partes íntimas que ustedes dicen?.

EM4 A: Sí.

EM4 B: Sí.

Catalina: Ah ya, si me acuerdo que igual pasaba harto en el colegio, eso de que a veces rayan un lugar, y estaba todo rayado con dibujos.

EM4 A: Sí, los baños están rotos, los vidrios.

EM4 B: Hasta las paredes.

EM4 A: Cuando se van a lavar las manos, en el baño de los hombres, porque el lavadero queda afuera, aprietan el chorro y le hacen así (Hace la mímica de apretarlo) y dejan todo mojado.

Catalina: Mmm sí, ay! me dí cuenta de que no era la última pregunta.

Javiera: Bueno, aquí como cambiando ya el lugar donde estamos, ahora pensando en su barrio o el lugar donde viven ¿Cómo ustedes sienten que es el trato que tienen en el lugar en el que viven? ¿Cómo conviven con las personas de su barrio?.

EM4 A: Nos tratan bien, por ejemplo cuando tu me ayudas, yo te ayudo. Este, tu estás enferma yo te doy una sopa o algo para que te sientas mejor. Por ejemplo el otro día, mi mami estaba haciendo el aseo y yo estaba en la casa, tocaron nuestros vecinos y la sorpresa que nos dieron fue un fogón para que ella cocine. Ese era su mayor deseo, cocinar anticuchos.

Javiera: Que lindo, entonces ¿Hay una buena relación ahí entre la vecindad?.

EM4 A: Sí. O sea nosotras vivimos en departamentos (Se señala a sí misma y a EM4 B).

Javiera: Ah, en el mismo sector.

EM4 A: Sí.

Javiera: ¿Y tú cómo sientes que es? (Dirigiéndose a EM4 B)

EM4 B: O sea, cuando yo necesito ayuda ellos me ayudan y si ellos necesitan mi ayuda yo los ayudo, así bien arrecho.

Javiera: Suena súper lindo.

Catalina: Y las personas que viven donde ustedes viven, ¿Cómo dirían que es el ambiente? O ¿Qué personas dirían que son? ¿Son personas chilenas o también son personas extranjeras?.

EM4 A: Chilenas, extranjeras, este, siempre cuando hay basura, todos salimos a recoger al patio, regamos las plantas, ahí estamos poniendo unos columpios para los niños.

Catalina: Que bien.

EM4 B: Sí, como una zona de...

EM4 A: Juegos, como una zona verde.

EM4 B: Porque hay niños ahí, hay niños chiquititos.

EM4 A: Sí, bueno mi hermana juega mucho así que mejor.

Catalina: ¿Entonces ustedes sienten que tienen la oportunidad de compartir con sus vecinos, con los niños también que están por allá?.

EM4 A: Por ejemplo cuando fue el 18 se combinaron todos, ya cinco días de festejo, al primer día terremoto y anticucho, al segundo día empanadas, al tercer día, este, choripan, y al cuarto día hicimos empanadas, y el quinto no hicimos nada y fuimos a un parque de diversiones, pero queda más, un poquito más lejos. Para los cumpleaños casi todo se juntan todos, la navidad, el amigo secreto, o sea, yo compro un regalo y quien me toca el papelito se lo tengo que dar a él, y él a mí.

Javiera: Y hay algo que ustedes les gustaría cambiar de su barrio, algo que podrían, o sea no que ustedes hagan, pero algo que sucediera para que fuera aún mejor.

EM4 A: El estacionamiento porque muchos pelean. Por ejemplo hay vecinos que tienen dos autos, ay no es mi sector y no me importa que no tengas espacio para tu auto. Hay una como de 15, 16 años y que tiene problemas mentales, un día se le olvidó el cargador donde su abuela y fue a buscarlo, mientras fue a buscarlo se subieron a un coche y a ella le tocaba su pastilla para no pegarle a nadie o descontrolarse, y justo no se la había tomado, entonces mejor se defendió, y después al llegar a la casa, un vecino siempre pone piedras en su auto para que nadie se lo robe por el seguro, y la niña se le ocurrió sacar las piedras y estrellar un auto que era de un vecino recién nuevo, o sea era bien nuevo. La bienvenida no fue tanto, se fueron del lugar, primer día se fueron.

EM4 B: O sea que en la noche no escucharon música

EM4 A: Y hay vecinos que por ejemplo antes porque estaba, nosotros estábamos durmiendo, yo tengo dos hermanos y yo vivo en esta habitación, y allá está una casa que siempre, este, toman alcohol y cosa así, y uno está durmiendo y no pueden escuchar música, hay bebés durmiendo, no deberían hacer eso. Tienen todas las latas, las tiene ahí arrumbadas, así que estamos empezando a llamar a la policía, y a eso ya le pararon un poco, sábado y domingo no más, porque antes era todos los días, todos los días, todos los días.

EM4 B: O sea porque nosotros tenemos vecinos nuevos y ponen siempre música, siempre están de fiesta todos los días.

EM4 A: Si, vacilan mucho, son dominicanos, mi papá igual es dominicano pero no, no es así tan vacilador.

Catalina: Entonces ustedes dicen que una cosa es como la música, como el hecho de respetar el estacionamiento, ¿A ustedes se les ocurre por ejemplo una última cosa con respecto al trato que ustedes sienten de los vecinos hacia ustedes? Para que nos cuenten.

EM4 A: Nos tienen mucho cariño, aparte de eso, este, la otra semana a mí, nos van a llevar a un lago a pescar. O sea nos tratan bien, nunca ha habido un fallo.

EM4 B: Siempre como que nos ayudamos entre vecinos.

EM4 A: 24:10 Si, y hay una, osea si es que la puedo llamar abuela, mi abuela de verdad está en Bolivia. Y ella no vive aquí, tiene el pie delicado y va para Viña, Santiago, donde sea y no deja a sus nietos tranquila. La nieta todo el día en un cama en el teléfono, o sea ningún aporte, la mamá no le dice nada, o sea yo igual tengo la misma edad, pero yo ayudo a mi mamá, veo el teléfono, juego con mis hermanas, salgo al patio, pero no todo el tiempo en el teléfono. ¡Ay! que la (Nombre de niña) tiene problemas mentales, claro porque si vive metida en el teléfono, eso no le ayuda nada a recuperarse. Tiene una enfermedad, no me acuerdo pero tiene una enfermedad que ella tiene que dejar de usar ese teléfono todo el tiempo, 24 horas en el teléfono.

Catalina: ¿A tí se te ocurre una pregunta más? Como para realizar (Dirigiéndose a Javiera).

Javiera: A mí no se me ocurre, pero ¿Ustedes no tienen alguna cosa que nos quieran compartir, o alguna pregunta que quieran hacer a nosotras?.

EM4 A: Compartir eso (Señala las galletas y ríe).

Catalina: Creo que se nos olvidó decir que nosotras somos estudiantes y estamos haciendo este estudio para poder titularnos, porque esa es una información que nosotras igual les tenemos que contar. Y que bueno la Javiera igual lo dijo pero dejarlo en claro que toda la información es confidencial, como que nosotras queríamos saber sus nombres para saber como comunicarnos con ustedes, pero no es que vaya a estar escrito en algún lugar, era solamente para que nosotras supiéramos. Aparte de eso, algo más que les tengamos que decir, ah, ¿Ustedes entienden esta información que les dimos? ¿Queda todo claro? ¿Alguna pregunta que nos quieran hacer?.

EM4 B: Por mi lado queda todo claro.

Javiera: A mí me queda una pregunta, una duda en verdad.

EM4 A: Y a mi igual.

Javiera: Ya, primero yo, quería saber su edades, creo que no lo dijimos.

EM4 A: Yo tengo 9 años y los cumplo en noviembre.

Javiera: Ah verdad que nos dijiste que ibas a estar de cumpleaños.

EM4 A: ¿Y tú cómo te llamas? (dirigiéndose a Catalina).

Catalina: Yo me llamo Catalina.

EM4 B: Yo había escuchado Carolina.

Catalina: Es que igual como estamos lejos, igual siempre confunden mi nombre con Carolina, siempre me terminan llamando Carolina.

Javiera: ¿Y cuál era tu edad? (Dirigiéndose a EM4 B).

EM4 B: Yo tengo 10.

Javiera: 10.

EM4 A: Sí, los cumplo el 21 de octubre.

Catalina: 21 de octubre.

Javiera: Ah, recién estuviste de cumpleaños. Bueno, nosotras tenemos ¿Cuánto? 24.

Catalina: Nosotras tenemos 24.

EM4 B: 24.

EM4 A: ¿Qué estudian en su liceo?

Catalina: Nosotras estamos estudiando en la universidad y estamos estudiando trabajo social.

EM4 A: Yo cuando sea más grande le decía a mi mamá que quería estudiar dibujo, cosas así.

Catalina: Y a tí ¿Qué te gustaría estudiar? (Dirigiéndose a EM4 B).

EM4 B: Enfermería.

Catalina: Enfermería

EM4 B: Sí, me gusta como que ayudar a la gente, así.

Javiera: Que interesante las cosas que les gustan, el arte y la medicina.

Catalina: Ojalá puedan estudiar lo que quieran y les vaya super bien, así que muchas gracias por participar en la entrevista, nos ayudó mucho. Así que ahora si quieren pueden volver con sus compañeros para que no pierdan más tiempo tampoco, así que muchas gracias.

EM4 B: Gracias.

Javiera: Gracias por el tiempo que estuvieron aquí.

EM4 A: Muchas gracias.

Catalina: Que estén muy bien y pasen un buen Halloween.

Camila: Ya, ahí estoy grabando. y primero les voy a entregar algo que les traje a cada uno.

EM7 A: Gracias.

EM7 B: Gracias.

Camila: Una bebida y un quequito por participar con nosotras. Ya entonces, bueno, yo me presento, yo me llamo Camila González, yo vivo acá en Paine desde los 9 años aproximadamente y bueno, me ha gustado mucho Paine, lo encuentro muy tranquilo, y bueno, estoy estudiando Trabajo Social y estoy en mi último año ya, y bueno, nosotras estamos realizando este estudio para poder optar al grado de Trabajadora Social. ¿Ustedes quieren estudiar cuando sean más grandes? ¿Qué les gustaría hacer?.

EM7 B: No sé exactamente pero Administración de Empresas me llama un poco la atención.

Camila: Administración de empresas, ¿y tú? (Dirigiéndose a EM7 A).

EM7 A: No lo he pensado aún pero creo que estoy entre dos, en uno no me acuerdo bien el nombre, era lo que estudiaba mi mamá, que no lo pudo completar por mi culpa porque nació yo, y me gustaría completarlo por ella.

Camila: y qué? No se acuerda del nombre?.

EM7 A: Creo que era, no recuerdo bien, pero... no me acuerdo.

Camila: Chicos, si quieren se sacan las mascarillas, no se si es que les incomoda, o se quieren cuidar mucho? (asienten con la cabeza ambos participantes) es que es por el tema de que no se escucha muy bien, pero si quieren podemos sentarnos más separados si les parece, podría uno quizás sentarse aquí y el otro sentarse ahí, cosa de que igual estemos a una distancia, si les parece. Si? Se quiere sentar ahí para que estemos más distanciados y nos cuidemos de COVID?.

Camila: Ya, bueno, ¿cuáles son sus nombres? Para poder referirme a ustedes mientras les haga la entrevista.

(Participantes mencionan sus nombres).

Camila: ¿Ustedes son de Venezuela entonces?.

EM7A Y B: Sí.

Camila: ¿Y cuánto tiempo llevan aquí en Chile?.

EM7 B: Yo llevo 3 años.

Camila: 3 años, y usted cuánto tiempo lleva? (dirigiéndose a EM7 A).

EM7 A: 1 año.

Camila: 1 año, ya y les ha gustado el colegio?.

EM7 A Y B: Sí.

Camila: Y bueno, ustedes me imagino que allá en Venezuela estaban en otro colegio.

EM7 A: Sí.

Camila: ¿Y cómo ha sido el cambio de llegar aquí a este colegio nuevo? colegio chileno, otras culturas, otras costumbres me imagino ¿Cómo ha sido ese proceso?.

EM7 A: Fue como un cambio medio extraño, porque en Venezuela no es así igual, porque aquí 7mo, allá en Venezuela es 1er año.

Camila: Ahh ya.

EM7 A: Y así, pero bien.

Camila: y con tus compañeros? Todo bien?.

EM7 A: Sí, bien.

Camila: Sí, ¿y usted? (dirigiéndose a EM7 B).

EM7 B: Eh sí igual, osea igual, lo que me costó más o menos fue un poco la comunicación, porque osea tenían distintas palabras y así.

Camila: Ah ya claro, más el tema como del lenguaje, más lo que de entender a los chilenos, como a lo que se referían.

EM7 B: Sí.

Camila: Ah ya, ya entonces me comentan que les ha gustado el colegio, les ha gustado el Colegio Alemania.

EM7 A Y B: Sí.

Camila: Y ustedes llegaron al principio aquí altiro ¿Cuánto tiempo llevan aquí en el colegio?.

EM7 B: Yo llegué el año pasado, pero yo antes estaba en otro colegio, porque yo vivía en Buin.

Camila: Ah ya entiendo,¿y usted? (dirigiéndose a EM7 A).

EM7 A: Yo llevo todo el año aquí.

Camila: Ah ya, usted llegó directamente aquí a Alemania. y ustedes ¿cómo se llevan con sus profesores?.

EM7 B: Nos llevamos bien.

Camila: Si? ¿Se llevan bien?.

EM7 B: Osea yo me llevo bien.

Camila: Ah ya, ¿y usted? (dirigiéndose a EM7 A).

EM7 A: Mmm si, depende porque hay veces que algunos se portan mal, entonces por uno pagan todos.

Camila: Ah claro, pero igual no es algo personal con ustedes, es algo como con todo el curso si es que alguno de sus compañeros se porta mal. Y bueno, ustedes como han sentido el trato que ellos han tenido hacia ustedes? Bueno, como por el hecho de que ustedes sean extranjeros, por ejemplo. ¿Ustedes han sentido alguna diferencia del trato de ellos hacia ustedes?.

EM7 B: La verdad no, siento que a todos los tratan por igual.

Camila: Ah ya, ¿y usted?.

EM7 A: No, no me ha tratado diferente.

Camila: Que bueno, y por ejemplo, por el tema del lenguaje que usan los profesores, ¿cómo les hace sentir eso, los hace sentir cómodos, incómodos? Me refiero quizás como si alguna vez han hecho algún comentario que sea como racista puede ser, xenófobo.

EM7 B: No.

Camila: No? Bueno, me imagino que igual aquí en el establecimiento hay hartas personas que son extranjeras, entonces igual deben estar acostumbrados a que el curso en general sea muy variado. Me imagino, ¿ustedes qué nacionalidades de compañeros tienen?.

EM7 B: Hay bolivianos, creo que solo somos bolivianos y venezolanos.

Camila: Bolivianos y venezolanos, ¿y usted? (dirigiéndose a EM7 A).

EM7 A: Argentino también hay.

Camila: ¿Ustedes son del mismo curso chicos?.

EM7 A Y B: Sí.

Camila: Son compañeros entonces. Bolivianos, venezolanos y un argentino. Me comentan entonces que los profesores no han tenido ninguna actitud hacia ustedes como distinta, que nunca ustedes se han sentido pasados a llevar por ellos. ¿Todo bien?.

EM7 A Y B: Sí.

Camila: Ya, que bueno. y dentro de la escuela en general, ¿ustedes como se han sentido dentro de la escuela?.

EM7 B: Pues yo me he sentido bien, osea nunca me han excluido por mi nacionalidad, o algo así, siempre me he sentido como muy bienvenida por así decirlo.

Camila: Que bueno, ¿y usted? (dirigiéndose a EM7 A).

EM7 A: Al inicio un poco, no me acostumbraba, ya después con el tiempo me fui acostumbrando.

Camila: Ah ya, que bueno, ¿y al principio por qué no se acostumbraba?.

EM7 A: Porque apenas llegué aquí a Chile, entré a la escuela y como era el primer día así no hablaba casi con nadie.

Camila: Aah ya, usted estaba como más tímido, ¿tenía como miedo?.

EM7 A : Si, tenía miedo porque había visto en las noticias que en las escuelas trataban mal a los extranjeros.

Camila: Ah ya, usted llegó al colegio como con la predisposición de que quizás lo iban a molestar.

EM7 A: (asiente con la cabeza).

Camila: Ah ya, pero que bueno que no fue así.

Camila: Entonces me comentan que se han sentido bien aquí en la escuela en general, entre compañeros tienen un buen trato también?.

EM7 A Y B: Sí.

Camila: Sí? Ya, y entre los profesores también me comentan que sí, ¿y con los directivos? Bueno, con la directora, encargado de convivencia escolar, trabajador social, ¿cómo son ellos con ustedes?.

EM7 B: Pues bien, en parte yo siento como que se preocupan por nosotros.

Camila: Ah ¿Ustedes sienten que quizás hay una preocupación un poco más que por los chilenos? ¿Cómo una diferencia?.

EM7 B: Osea no, yo siento que hay una preocupación por los niños en general.

Camila: Ah ya, ¿y usted? (dirigiéndose a EM7 A).

EM7 A: No sabría decirle como nos tratan porque con la directora muy poco nos comunicamos, y con los directivos tampoco así bien.

Camila: Ah ya, pero bueno quizás con las personas como más directo, que serían los profesores, con ellos ustedes me dicen que todo bien.

EM7 A Y B: Sí.

Camila: Ya, que bueno. Y bueno, ustedes me dicen que dentro del espacio escolar se sienten incluidos, pero ¿que tendría que pasar para que ustedes se pudieran sentir más incluidos aún? Si es que hay alguna situación, o algo, como por ejemplo, que pasaran materia de los países de ustedes para que sus compañeros conozcan su cultura, ¿qué tendría que pasar para que ustedes se sientan más incluidos en el establecimiento?.

EM7 A: Yo diría como lo que usted dijo, si se podría hacer pero no se si se podría hacer clases. Osea, como hablar de nuestras culturas y así, pero de esto, si me siento incluido, no al cien por cien, pero sí me siento incluido.

Camila: Ah ya, pero para sentirse al cien por ciento, ¿que se le imagina a usted que tendría que pasar?.

EM7 A: Como le dije, las clases de nuestras culturas, se podría hacer. Si estaría bien.

Camila: Ah ya, ¿y usted? (dirigiéndose a EM7 B).

EM7 B: Yo opino parecido a lo que dijo mi compañero.

Camila: y por ejemplo aquí para el 18 de Septiembre, ¿cómo lo hacen aquí? Porque por ejemplo, yo tengo entendido que hay otros colegios que tienen artos alumnos extranjeros y hacen como esto de realizar bailes de los países. ¿aquí como lo hacen?.

EM7 B: Aquí cuando fue 18 de Septiembre, cuando se celebró, osea como que todos bailamos bailes tradicionales de acá.

Camila: Ah ya, bailaron bailes de acá. Y eso los hizo sentir bien?.

EM7 B: Sí, osea fue como todos trabajamos en grupo.

Camila: Ah ya, que bueno. ¿Y ustedes son de aquí de Paine?.

EM7 A Y B: Sí.

Camila: ¿Y ustedes cómo se sienten, ustedes que llegaron a 3 años y 1 año, como se han sentido en su barrio, como los han recibido? Como por el hecho de ser personas extranjeras, quizás alguna persona pudo tener un mal modo con ustedes, ¿ha estado todo bien respecto a eso?.

EM7 B: Sí, osea a mi nunca me ha pasado.

Camila: Ah ya, ¿y usted? (dirigiéndose a EM7 A).

EM7 A: No, con los vecinos no los conocemos pero no nos ha pasado nada así, en nuestro barrio no nos han dicho nada así. Nos ha ido bien.

Camila: Ah ya, que bueno, me alegro. Entonces, todo bien en los barrios de ustedes, ¿ustedes son de por aquí cerca?.

(Participantes responden lugar de residencia en el sector de Paine)

Camila: Bueno chicos, muchas gracias por participar en la entrevista, bueno, nosotras la intención que tenemos con la investigación que estamos haciendo es poder visualizar de qué manera los profesores generan como prácticas para incluir a los estudiantes extranjeros, ya, entonces me alegro mucho que la situación aquí en el colegio, ha visión de ustedes dos sea tan buena igual, porque me imagino que en otros establecimientos no es así, que puedan darse situaciones de discriminación y todo eso. Pero que bueno que aquí en el colegio no se han dado y que ustedes se han sentido incluidos.

EM7 A Y B: Muchas gracias.

P1: En forma paulatina es la base de los niños, el trabajar con ellos, por ejemplo, haitianos nos costó más por el lenguaje, entonces que tuvimos que hacer en un tiempo, cambiar las palabras, ponerlas también en haitiano algunas escrituras para que los niños pudieran adecuarse o tener monitores de niños haitianos que tienen un francés más fluido que nosotros para traducir lo que ellos querían exponer. Entonces, esto fue gradual, al principio costó, ya después con el tiempo estos mismos inmigrantes que llegaron en un principio, continuaron con nosotros, entonces esto ayudó a que hubiera una permanencia en el establecimiento los chiquillos. Que ahora se ha podido alcanzar un aprendizaje, no al 100% pero si se a podido manejar, se ha podido trabajar con esos niños, se le ha dado apoyo de PIE, ayuda con los asistentes, la dupla psicosocial también ha influido harto en esto, en el asunto cuando hubo deserción escolar de algunos niños extranjeros, se metió mucho lo que fue la dupla, trabajaron con ellos con convivencia escolar, para poder llegar a optimizar este tipo de asistencia a clases y trabajo en aula. Igual de vuelta de pandemia fue un retroceso 3000, y ahora vamos con la marcha de la máquina tratando que estos aprendizajes vuelvan a ser un plano, vuelva a tener enriquecimiento, vuelva a que los niños puedan adaptarse a un entorno totalmente diferente que era a través de una pantalla. Nos pasa mucho con los que perdieron 3 años de prekinder y pasaron a 1ro básico, entonces hubo un trabajo arduo de las profesoras que no conocían a esos niños, que eran extranjeros, que no hablaban el lenguaje, y ahora final de año como ya en octubre, septiembre, ya tuvimos avances de los niños. En ese aspecto es más como se ha trabajado, se han entregado todo tipo de herramientas, se ha tratado de darle a los niños como los lineamientos para que puedan adquirir todos los aprendizajes necesarios y también con los papás, que eso también es un causante bien importante, porque muchos papás dejan a los niños, entonces que pasa como comunidad, nosotros tratamos de trabajar y adquirir también que el apoderado sea participe en el aprendizaje de los niños que vienen de afuera, que conlleva todo lo que es tramite de documentos, ser participe de la comunidad educativa, participar en las reuniones de apoderado, a las citaciones de apoderado cuando lo solicita la profesora, etc.

Catalina: Yo creo que, según la discusión que se ha dado ahora, podríamos hacer estas preguntas que van más en profundidad... Bueno, la primera pregunta que les queríamos hacer es con respecto a la interacción que ustedes tienen profesor-estudiante migrante, ¿cómo ustedes perciben esta relación? ¿cómo se da en la práctica?

P1: Como te dije, es algo que va de descendente a ascendente, tratamos de hacer un vínculo, nosotros somos como más afectivos, porque si no tenemos ese afecto con el niño que aquí vemos nosotros, él rechaza. Entonces qué hacemos, trabajamos lo afectivo, lo emocional, y ya después empezamos con carácter pedagógico, más que nada. Por ejemplo, si vamos y le entregamos un papel y el niño nos pide algo y lo ignoramos, no conseguimos nada, entonces también a nosotros nos cuesta el asunto del lenguaje, porque los bolivianos hablan muy rápido, rápido, rápido, rápido, entonces no se entiende a veces cuando todos ellos tratan de explicar algo o un haitiano que uno no habla su lenguaje, ir adecuandonos, entonces que pasa, es un proceso que te va a costar no sé, 2 meses, 1 mes, 3 meses, dependiendo de como viene el niño a integrarse con nosotros dentro del año.

P2: y en cuanto a lo que pueda faltar en la sala de clases también.

P1: Exactamente

P2: Hay algunos que se enferman...

P1: No y nosotros tratamos de entregarles todas las herramientas posibles para que se logre optimizar el aprendizaje, la unión, entre tanto lo emocional, lo social, y

adecuandonos a los procesos de aprendizaje del niño, porque el lenguaje de verdad cuesta mucho, pero nosotros acá en la escuela hemos tratado de llevarlo a cabo.

Catalina: Ya, entonces primero está esta etapa como de conocer al estudiante.

P1: Y hay varios profesionales que también nos apoyan, que son la profesora del PIE, que también interactúan con estos niños para poder optimizar más los aprendizajes, pero nosotros también nos enfocamos en lo emocional, en lo afectivo, en lo que es temas de familias y también lo educacional, porque nosotros tampoco nos podemos quedar estancados en un niño, tenemos que pasar también un currículum, entonces se va trabajando a medida de eso y se va viendo, se toma la pesquisa de qué niño es que le cuesta más, y a cual hay que ayudar más, o qué apoyo hay que darle a ese niño. Por eso también nosotros con asistentes de aula, que están ellas todo el día, entonces ellas también viendo las características del niño, ellas también ofrecen esto

Camila: Y los asistentes de aula ¿Ellos son profesores igual?

P1: Son asistentes que pueden tener algún tipo de carrera del área pedagógica, educadores diferenciales, técnico en párvulo

Camila: En realidad ellos como que están a la par ahí con el profesores

P1: Tienen que estar a la par, tienen que estar trabajando a la par con el profesor y apoyando a los niños que están con mayor dificultad en este caso, pero sí ella les ayuda pero el profesor es el del rol importante, el profesor es el que tiene que darle las herramientas también a la asistente para poder trabajar

Catalina: Dentro de la experiencia que nos ha contado ¿Cuáles han sido los facilitadores y/o dificultades que ustedes destacan más en este trabajo?

P1: Como le dije, el lenguaje, el lenguaje que traen ellos, en la parte de los haitianos, en el lenguaje de ellos y tratar nosotros mismos de irnos adecuandonos al proceso de ellos, proceso de aprendizaje. También va en lo que es la familia, más que nada es un trabajo a la par, porque si yo veo una familia que no me está ayudando y el niño no avanza, van a surgir logros pero muy pequeños, entonces eso es lo que cuesta más que nada. También el distinto tipo de relación de los apoderados, bolivianos que a veces no entienden o no llegan a la percepción de lo que uno quiere entregarles, sino que algunos lo toman como un ataque, no es así, es un tema de llegar a ellos para tener mejores remediales para trabajar con sus hijos y la importancia del aprendizaje en el estudiante

Catalina: Entonces una dificultad, es el tema del lenguaje más allá del idioma, sino el cómo se entienden, la comunicación

P1: Exactamente, como nosotros con comunicamos con ellos, que igual cuesta, igual se trata de pedir ayuda con los mismos niños que ya van cursos más adelantados para que les vayan traduciendo o les vayan diciendo lo que un profesor necesita, pero es más que eso, y también como les decía, la parte de familia, porque hay papás que vienen con el lenguaje haitiano y uno le dice cosas al papá y uno al final termina como.. -¿Qué es lo que necesita? Entonces eso es también un proceso que se va pasando gradualmente

Catalina: La otra pregunta es, en su opinión, osea igual es algo que nos comentó, ¿Cuál cree que es el apoyo que cree que usted puede entregar a los estudiantes como para facilitar su inclusión en el colegio, la sala?

P1: Lo emocional, lo social, tratar de entregarle todo lo curricular, apoyo tanto apoderado, los apoyos profesionales de la escuela, todos deben estar capacitados, los asistentes de aula capacitados para poder trabajar con ellos y tener un entorno grato para poder llevar a cabo y trabajar y sacar adelante todos los aprendizajes de los niños porque en esa relación va. Tenemos un caso de un niño de 5to básico que pasó a 6to, él llegó hablando nada solo transcribiendo, entonces fue un proceso lento, que duró unos 6 meses porque era muy lento él, pero después ya él podía responder una evaluación, podía dar su opinión, ya se entendía a lo que él iba, porque él decía: -Quiero ipi. -¿Y qué es ipi? -Quiero ir ipi. -Ya pero, ¿Qué es ipi? -Ipi. Entonces ahí me mostraba con gestos, entonces.. -A ya quieres ir a orinar. -Sí tía. Ahí el en pocas palabras empezó a tratar de que nosotros le entendiéramos lo que él necesitaba

Camila: Claro, yo creo que igual debió haber sido un proceso un poco frustrante para él como decir cosas y que nadie lo entendiera

P1: Si, entonces él igual a veces se agarraba y ya al baño

Camila: Ya le entendían

P1: Si ya te entendemos que quieres ir al baño. Pero cuesta, pero tratando de dar todos esos ejes como les dije se puede lograr avanzar en los niños

Catalina: Porque el trabajo emocional que usted contó con respecto a que ellos están con su sentimientos, cómo se desenvuelven

P1: Sentimientos, el cómo llegar a un grupo que no conoce, tratar de hacer amigos, eso también impacta en el niño, o la forma emocional que viene del hogar. Porque nosotros no sabemos de qué manera viene el niño extranjero o de qué forma llegó a Chile, o de qué forma pasó a Chile, no lo sabemos, si son ilegales o son legales, entonces todos esos procesos se van viendo

Camila: Igual por ejemplo acá, cuando llegan los niños que son inmigrantes ¿Los informan respecto al tema de la autodenuncia por ejemplo?

P1: Todo esa información se hace a los apoderados cuando ellos los matriculan acá, se les da toda esa información, los apoyos de red que pueden surgir, dónde ellos se pueden dirigir, se les orienta entonces esos aspectos a los padres para que puedan hacer ese tipo de denuncias o apoyos económicos, se les habla sobre su carnet para poder sacarlo, todos esos aspectos se les da orientación desde la escuela

Camila: Ah que bueno

P1: Se les da la dupla psico-social, se les da información, entonces aquí hay un eje de trabajo, que es convivencia, dirección, nosotros como ya somos quienes entregamos los aprendizajes como profesores, pero la parte informativa es dirección, convivencia, dupla psico-social que trabaja con convivencia, hacen todas estas gestiones

Catalina: De hecho esas son las preguntas, ¿No sé si tú o la Javi quieren decir algo?

Camila: O sea, más que nada las mismas preguntas que les hicimos a las otras compañeras, que esa sobre el tema más personal ¿De qué manera, qué les ha entregado a ustedes de forma más personal del trabajo con niños inmigrantes?

P1: Enriquecerme con la cultura de ellos más que nada, porque ellos llegaban y decían... -Tía nosotros bailamos... No sé po, bailamos un baile extranjero. Yo hace mucho tiempo atrás tuve jefatura y llegaron niños bolivianos. -Tía nosotros tenemos

este tipo de comida, le podemos enseñar qué tipo de comida es, podemos buscarla, tía estos bailes, nos enseñan a multiplicar de esta forma, nos enseñan a sumar de esta forma, entonces es enriquecedor también aprender de la cultura de los chicos que uno no conoce realmente, uno no sabe, no está inmerso en eso, entonces eso nos enseñó a nosotros poder surgir y tener más opciones de incluir a los chiquillos. Porque igual es difícil llegar a un niño inmigrante, no es fácil al principio, pero dándoles como les dije la parte emocional, los niños se dan, se entregan, porque hay muchos niños que son vastos de cariño, entonces uno como profesor y asistentes estamos unidos en eso. También las mamás de la parte boliviana como les digo, es algo que a mí me tocó mucho, tuve muchos bolivianos en mis cursos anteriores, eran muy desconfiados con todo, entonces se les dió la confianza hasta que conseguí la confianza del apoderado y tratar de entregarles los remediales, la forma de trabajar con su hijo, la forma de informar o pedir ayuda que se entregó a través de la dupla psico-social. Es que nosotros nos caracterizamos, no sé, yo siento que en mi escuela, que la tomo como parte mía, porque ya llevo casi 15 años trabajando aquí. Nosotros somos como más de piel, más sentimentales, más emocionales con los niños

Camila: Una consulta, ¿Ahora que menciona que lleva hartito en el colegio aquí trabajando, bueno igual usted ha vivido aquí todo este proceso de que los migrantes se instauran aquí en el colegio, quizás pasó de haber 1 a haber 30 personas...

P1: Sí, cuando yo empecé a trabajar acá yo empecé como asistente, en ese tiempo eran muy pocos, eran contados con los dedos, pero ahora podemos ver un curso en el que pueden haber 15 extranjeros emigrantes y los demás 35 son chilenos, o al revés, 35 inmigrantes y 15 chilenos. Entonces ellos mismos, los niños, aprenden palabras de los chicos y lo tratan de decir, y nosotros... -¿Qué dijiste? -No, estoy aprendiendo. Entonces ellos también se enriquecen con la cultura de los demás. Ha sido como bien gradual la inserción de los chiquillos

Camila: Pero ha sido en realidad un gran cambio, como que igual le ha dado su enfoque, su sello aquí al Alemania, porque en verdad de aquí de Paine un colegio de tenga tantos niños migrantes, no hay, o sea es como el Alemania el que recibe y tiene niños migrantes y le da como ese sello más intercultural

P1: Si po, de los 17 colegios que hay en la comuna son contados con los dedos los que tienen gran cantidad de inmigrantes, hay muy poquitos, por ejemplo para Pintue no hay muchos, para Aculeo tampoco, Challay no hay muchos niños inmigrantes. Pero aquí Paine centro, el Paula y la 822 son los colegios que tienen más inmigrantes. Dije 822 porque anteriormente era 822, pero eso chiquillas

Catalina: Eso sería, nos ayudaron mucho, estábamos en un momento de crisis de la tesis, como las preguntas que nos faltaban así que nos ayudó hartito. Lo último sería firmar el consentimiento como para tener esa constancia

Camila: Sí de hecho igual los anteriores la directora igual les había sacado fotocopia así que yo creo que igual vamos a hacer eso porque ella los tiene guardados

P1: Espero que les haya servido

Camila: ¡Uy si mucho! Muy agradecida

P1: Acá se trabaja mucho lo que es la dupla psico-social también con los profesores con los profesores que son inmigrantes que son la tía que es de Venezuela. Entonces son nosotros mismos como adultos también estamos siento integradores de ellos. Porque ella llegó que no podía sacar sus papeles, se hizo una inversión para

poder gestionar y que ella pudiese hacer clases dentro del aula, y es una excelente docente

Catalina: Que bien que se apoyen tanto con los estudiantes, entre profesores también, porque es algo necesario para lo difícil que es relacionarse a veces

P1: Exactamente

Javiera: Ahí si puede poner su nombre y la fecha de hoy día, hoy estamos a 29 (Indicando a P1)

Catalina: Usted es profesora de ...

P1: Yo hago clases de 5to a 8vo, antes hacía de 1ro a 8vo

Javiera: Una duda que nos quedó, la otra profesora que entrevistamos, creo que ¿Estrella? De educación física, ella comentó que era profesora jefe...

P1: De 7mo

P2: ¿La voy a buscar?

Javiera: No, no se preocupe, es que se nos olvidó preguntarle de qué curso era

P1: Yo hubiera tenido jefatura pero lamentablemente, o sea no lamentablemente, lamentablemente porque deje la jefatura y a mí me encanta tener jefatura, pero porque tuve a mi bebé tuve que salir de jefatura, porque si se me enfermaba la niña no iba a poder estar al 100% con mi curso, entonces en ese momento lo tomó la Miss Javiera que es la de inglés y ella lleva el curso hasta 8vo

P2: Les va a ir excelente chiquillas

Camila: Ya muchas gracias

P1: Esperamos que hayamos aclarado un poquito las dudas

Camila: Sí, totalmente, muy agradecida

P1: No, ha cambiado hartito esta escuela desde que yo entré a trabajar a esta escuela, lo multicultural aquí, y para enriquecernos de sus culturas. Porque a veces yo les hacía taller de multiplicación de repente porque yo soy profesora de ciencias y me tocaba hacerles matemáticas y hacía una multiplicación y ellos hacían una multiplicación totalmente diferente

Camila: Pero igual llegaban al resultado

P1: Llegaban al resultado y ellos nos enseñaban... -Tía hay que hacerlo así, así, así. Y le digo... -Tan fácil que era y nosotros nos complicamos tanto haciendo la multiplicación. Y lo que a uno le interesa como profesor es que llegue al resultado de la forma que sea, pero que lleguen al resultado. Entonces a veces me entregaban los trabajos y las revisaba y esas multiplicaciones yo nunca las había visto y ahí comenzamos a conversar, porque uno le enseña de una forma pero ellos le enseñan de otra, entonces uno igual se tiene que adecuar

Camila: Claro porque igual si usted hubiera insistido en enseñarle la otra modalidad...

P1: Estarían muy perdidos, muy confundidos porque ya venían con una base de cómo les enseñaron la multiplicación o cómo redactar, también les enseñan de otra manera a la que uno les enseña. Igual los periodos académicos, que ellos están en no sé, 3ro de primaria y son 6to básico. O las calificaciones... -Pero tía ¿Yo no tengo un 10?. No, le digo yo... -Es que la nota más alta aquí en Chile es un 7 y la nota mínima un 2. Ahh decían, porque eran ellos era de 0 a 10

P2: No, y los papás ya me imagino esperando el 10

Camila: ¿Porqué un 7?

P1: entonces eso, las evaluaciones que son diferentes, entonces se trata de hacer todo eso posible con los chiquillos

Camila: Si, se pasaron de verdad, muchas gracias

P1: Ya chiquillas que les vaya bien

Camila: Un gusto

P1: Mucho gusto, que les vaya bien. Que si les va bien, que en su campo laboral tienen la oportunidad de trabajar con muchos de estos niños

Entrevista Profesore Jefe de 4º básico (PJ4)

Catalina: La primera sería ¿Qué opina usted sobre el fenómeno migratorio? ¿Cómo se vive hoy día?.

(Comienza a responder mientras guarda su computador y objetos personales en su bolso)

PJ4: Importante, importante eh, también es importante la voluntad con la que se reciba, también creo que no estábamos preparados, nadie como sociedad, para que vinieran tantos migrantes, no solo de un país determinado sino que de tantos países hermanos por supuesto, al nuestro, y que tal vez las condiciones sociales que teníamos no eran las óptimas para recibir a tantas personas, no por el idioma, porque gracias a dios nos entendemos con el idioma, pero sí de culturas distintas y de conceptos distintos desarrollados, entonces y los niveles educacionales de distintos países sudamericanos son totalmente distintos unos de los otros, y cómo impartimos los contenidos también. El concepto de ser maestro aquí o en Venezuela es totalmente diferente, tenemos una colega que es de Venezuela y ella nos da a conocer obviamente lo que se relata en su país, y este proceso migratorio ha sido desde los estudiantes y también de los alumnos, también de los apoderados, entonces ha sido súper fuerte el no tener el manejo tal vez de poder conocer creo yo de forma acabada su propia cultura, aún cuando tenemos cosas que son similares, tenemos la Cordillera de los Andes que nos une a la gran mayoría, pero lo importante es que todos somos personas todos tenemos derechos y deberes y en muchas de esas cosas de repente topamos porque nuestros conceptos a los conceptos de otros países son distintos, los interpretamos de manera diferente, tal vez son únicos pero se interpretan de otra manera. Creo que no estábamos preparados como sociedad para recibir a tantas personas, de hecho nuestra población estudiantil, tenemos un alto porcentaje de niños migrantes. Ha sido un gran problema el idioma, el idioma ha sido un tope, pero creo que ha sido fuerte, creo que no estábamos preparados, creo que si estamos preparados desde la consigna de que tenemos que poner en práctica la tolerancia, el respeto, la empatía, los valores, yo creo que eso nos ha puesto en ejercicio todos los días, pero que no estábamos preparados como sociedad tampoco, eso.

Catalina: Yo creo que esta pregunta ya se respondió, quizás podríamos pasar a esta, esta igual se respondió un poco pero para profundizar (Dirigiéndose a Javiera). La otra pregunta sería, que igual va relacionada con esto, ¿Según su percepción que ha cambiado en el colegio a raíz de la presencia de estudiantes migrantes?.

PJ4: Ha cambiado la forma de la estructuración de las clases, ha cambiado los tiempos, ha cambiado la forma de plantearnos las prácticas pedagógicas, como hemos tenido que abarcar y ahondar en los contenidos porque cuando tu enseña historia de Chile tienes que tomar como base que niños que no conocen nuestro país, sino que conocen el pueblo en el que estamos que es Paine, y lo conocen desde el trayecto de su vivienda a la escuela, no conocen nada más, entonces el bagaje a tenido que ser tomado desde en cuenta desde el de ellos, entonces muchas veces tenemos que enlazar desde el país proveniente del estudiante para enlazarlo con el nuestro, mostrar mucha imagen, mucho material audio-visual. No se ha podido concretizar la salida pedagógica porque estamos pos pandemia y ha sido un año super complejo para nosotros y también para todos los niños que han llegado nuevos, han sido cambios en todo, yo siento que desde que entran hasta que se van, también el trato con los apoderados ha sido complejo poder llegar hasta ellos porque tienen una forma distinta de ver la educación a lo que la vemos nosotros, así que hemos tenido que buscar juntas estrategias como para poder llegar a ellos, eso.

Catalina: Por ejemplo, si usted me diría la visión que tiene del porcentaje de estudiantes migrantes que hay acá en el colegio ¿Cuántos serían? ¿Es como más de la mitad?.

PJ4: Yo no tengo el dato duro, no tengo el dato duro, pero hace poco tiempo nos pidieron que diéramos la cantidad por sala, por ejemplo mi sala de clases hay 20

estudiantes de 40 que son extranjeros, creo que es el curso que tiene más porcentaje de estudiantes extranjeros, haitianos, venezolanos, bolivianos, una brasileña, no peruanos increíblemente pero bolivianos sí, pero en todos los cursos hay. Al principio, al principio hace no sé, desde el año 2009 que fue como... , hemos cómo tenido 1 extranjero, pero después era como todos en patota y ahora la mayoría tenemos, en todos lo curso hay 2, 3, 4, 5, 6, 12, 15, ya cambió mucho, tenemos un sincretismo super importante, super importante, ha cambiado muchísimo nuestra idiosincrasia, nuestras formas, el porcentaje del alumnado, o sea tenemos 370 alumnos redondeando pero hay una alta población de extranjeros, todavía muchos en situación con RUT provisorio y algunos ya con RUT chileno.

Catalina: Eso igual es importante.

PJ4: Así es, yo sé que es super importante.

Catalina: ¿Cómo podría caracterizar usted según su visión a los estudiantes migrantes? ¿Cómo se observan en la sala por ejemplo estas diferencias que usted dice?.

PJ4: Bueno, al principio llegan siempre super tímidos, tímidos, callados, ellos llegan tanteando el terreno, algunos llegan con muchas ganas de aprender cosas, pero nos vamos dando cuenta en el camino de que vienen de haberla pasado mal y se toma la decisión de venir a Chile en donde es un país lleno de oportunidades, es un país donde pueden salir adelante económicamente, siempre está la consigna de que ve el paso económico para salir adelante porque es un buen país que se mantiene bien, que tiene buenos tratados, que tiene una buena estabilidad de trabajo, entonces sus padres cuando les traspasan el niño porque se viene, porque muchas veces se vienen sin saber porque se vinieron, es que había problemas de plata en casa, por eso se vienen a Chile, y eso es lo que traspasan a nosotros, porque no es por un tema de violencia, no es por un tema de guerra, no es un tema de eso, ellos se vienen a Chile porque vienen buscando nuevas oportunidades, y siempre es para mejorar la calidad de vida, sobretodo en la parte económica, ni siquiera la social, y después con el tiempo se dan cuenta de que reciben muchos beneficios, porque reciben muchos beneficios, beneficios desde el día que ponen el pie aquí, pasan cosas por su puesto, pero cuando ya están integrados, los aceptan los niños, reciben salud tengan o no tengan en RUT, reciben educación tengan o no tengan el RUT, no importa, ellos son bienvenidos y son atendidos exactamente igual que cualquier otro niño.

Javiera: Y dentro de la convivencia aquí en la escuela ¿Cuáles diría usted que son los aportes que traen los estudiantes extranjeros acá en la escuela?.

PJ4: Bueno los aportes que ellos nos traen obviamente es su cultura, lo que nos cuentan de sus países, lo que nos cuentan cómo eran sus experiencias allá, siempre nos cuentan de sus festividades, esos son sus aportes, también el aporte del sentido de cómo ellos traspasan sus experiencias a nosotros, nosotros tenemos yo creo que si tenemos niños extranjeros pero llegan chiquititos con nosotros, entonces se van traspasando de curso a curso y ya pasan a ser uno más, pero siempre a través del juego ellos lo manifiestan, en el juego, en las clases cuando aportan, cuando tu haces una pregunta de forma generalizada ellos también aportan y todo lo demás, eso.

Catalina: Según, o sea se que está corta de tiempo, entonces en el momento que usted tenga que irse igual quizás podría darnos su número y le hacemos el resto de las preguntas.

PJ4: Pero tratemos de terminar ahora, porque tengo, estamos terminando el año, tengo que hacer muchas cosas.

Catalina: Según su parecer ¿Qué oportunidades y desafíos ha significado la participación de estudiantes migrantes en la escuela?.

PJ4: En desafíos siento que es super importante para uno como adulto profesional porque en el fondo tú también tienes que ser super empático con el que viene, porque tú estás en tu país, tú estás recibiendo a alguien de fuera, y no ha sido fácil la decisión de ellos o de sus padres llegar a una parte donde no conocen a nadie, porque no conocen a nadie. Y muchas veces obviamente ellos confían en uno, que uno trata de hacer lo mejor posible aunque, los niños no se arrepientan. Yo creo que tiene que ver con eso, como una está preparada para recibir al otro y al final te lo va dando la experiencia, te lo va dando la experiencia de los años, eso siento yo.

Javiera: ¿Usted cuánto tiempo lleva trabajando aquí?.

PJ4: 20 años llevo de servicio.

Javiera: ¿Y en este colegio?.

PJ4: 20 años llevo en la escuela. Conozco cada espacio de mi amada escuela.

Catalina: Según su experiencia... Creo que eso ya lo habíamos dicho ¿o no? (Dirigiéndose a Javiera). Según su experiencia la convivencia de diferentes culturas aquí ¿Cómo se puede observar?.

PJ4: A ver, no hemos tenido grandes espacios para tal vez poder compartir, por ejemplo en fiestas patrias siempre hacíamos las fiestas costumbristas hasta el año 2019, obviamente los 2 años de pandemia no se pudo y este año se pudo hacer pero de forma bien reducida como todavía estábamos con el tema de la mascarilla y con ese protocolo no podíamos compartir alimentación, entonces la idea era poder compartir otros tipos de comida para poder integrarnos a través de las culturas, porque la comida es lo más, yo creo que es lo más, eh, la comida, los bailes y todas esas tradiciones es como lo que más te queda significativo al estudiante, entonces era la posibilidad que teníamos de haberlo hecho de forma concreta pero solo se hizo a través de los bailes, obviamente muchos, todos los niños migrantes participaron en nuestra festividad, todos por igual, y obviamente representaron a nuestro país en los bailes típicos porque es nuestra celebración de las fiestas patrias. Pero siento que la cultura se va traspasando cuando traen la colación, por ejemplo los niños haitianos tienen la costumbre de almorzar en la mañana, ellos comen comida de desayuno, y para los niños chilenos es cómo -¿Por qué está almorzando? -¿Por qué almuerzan? -Tía hay olor a comida tan temprano en la sala, porque pasa. Entonces eso ha sido importante, en los recreos cuando nos toca hablar por ejemplo en quinto básico la parte de la colonia cuando vemos las comidas ellos dicen, oye pero esta comida yo nunca había visto, esto se prepara así, esto se prepara acá, esto en Chile, que es la chilena, por ejemplo ¿Por qué le dicen chilena a esta ensalada si también la comemos acá? Esas cosas, así se va transmitiendo la cultura siento yo, los juegos también de los niños son como universales porque en realidad más que un juego típico chileno, la pinta.

Javiera: Claro, tiene como distintos nombre no más.

PJ4: Distintos nombres pero sigue siendo exactamente los mismos juegos, pero siento que en las comidas y en la costumbre la comida ha sido un tema importante, por ejemplo las arepas aquí como, ay si son arepas y ya las conocen, sí, eso.

Javiera: Y aparte de esa iniciativa que nos decía que hacían los 18, ¿Ha surgido alguna otra tipo de actividad?

PJ4: Mira, hicimos en algún momento cuando se inició el año escolar se hace el acto de inicio del año escolar, se han hecho actos donde la comunidad extranjera de nuestros estudiantes han sido los protagonistas de las festividades en ese minuto donde ellos han preparado, o se ha preparado a través de un profesor, un colega, una presentación donde ellos sean los que participen, con sus banderas, con su música, con distintas formas de expresión cultural que ellos tienen, y lo han hecho a la comunidad educativa, eso.

Catalina: Después quedaría... ¿Dentro del establecimiento se han desarrollado como acciones preventivas o de sensibilización por el encuentro de estas culturas?

PJ4: Por supuesto, a través de convivencia escolar y uno como profesor jefe y por sentido común por ser persona, sí, la no discriminación, el respeto por el otro como te decía, ustedes sabrán que hoy día en formación ciudadana que es parte de historia, geografía y ciencias sociales, se trabaja todo aquello, entonces tu tienes que tener super claro que los valores que vienen desde casa nosotros los reforzamos, porque ese es el concepto que tenemos que entender todos, que nosotros reforzamos todo lo que ya venga desde allá y desde esa mirada siempre las clases están apuntando al respeto, a la tolerancia, a la empatía, a la honestidad, al trabajo de los valores en todo momento. Y desde convivencia escolar si se hace sensibilización hacia los profesores, nosotros como adultos por supuesto que tenemos que tener. Y hay cosas que yo creo que no hay que permitir como persona, el saludo, tu tienes que otorgarlo, entonces, y la inclusión porque en el fondo tu estas en la sala de clases vamos a trabajar en equipos de trabajo con quién sea, incluso cuando la escuela es mixta, yo creo que es importante porque tampoco tenemos el sesgo del género, aquí todos compartimos con todos sea del país que sea son personas y punto, eso es el punto y desde esa mirada siendo sujetos de derecho por supuesto.

Catalina: Por ejemplo, ¿qué iniciativas se han desarrollado para prevenir la discriminación? Por ejemplo estas prácticas que usted cuenta en la sala de clases?

PJ4: En las clases de orientación tu tienes la posibilidad porque el plan y programa lo trae incluido, también los talleres CESI (Centro de Educación Sexual Integral) que tiene que ver en el fondo con todo lo que tiene que ver con el autocuidado y todo lo demás porque en el fondo son experiencias que ellos van, y todo lo que ellos aporten, todo lo que ellos quieran participar, -Yo quiero decir mi experiencia. Todo lo que tiene que ver con la organización y la participación también de los estudiantes, ellos por sí solos dan la posibilidad de hablar porque ellos tienen mucho que comentar, entonces es parte del desarrollo que uno va haciendo de clases, en el mismo recreo también muchas veces pasan situaciones que se dicen cosas, porque si existe, yo no los puedo decir que no hay discriminación, si ocurre, si porque dice -Tu eres de otro país. Te dicen la palabra, uno llama al estudiante, se hace la mediación, está trabajando el equipo de la psicóloga, el trabajador social y la trabajadora social, una practicante que está ahora en esta escuela, y ellos hacen la mediación con el profesor jefe, todas las personas que estén vinculadas a la situación.

Catalina: ¿Usted sabe de la existencia de algún protocolo?

PJ4: Si hay protocolo, para todo hay protocolo, aquí hay para todo hay protocolo para todo, desde siempre.

Catalina: Eso según tengo entendido es la última pregunta, así que ¿Hay algo que quieras preguntar aparte? (Dirigiéndose a Javiera).

Javiera: No.

Catalina: Yo quedé con todo claro igual.

Javiera: Sí, yo igual

PJ4: ¿Enserio? ¡Qué bueno po chiquillas!.

Catalina: Sí.

Javiera: Sí, se nos respondieron todas las dudas que teníamos.

(Suena el timbre de la escuela)

Catalina: Sí, fue super concisa también, así que muchas gracias.

PJ4: Me alegro mucho po chiquillas, que bueno que les sirva y que sea en beneficio de sus estudios y que salgan pronto ya a trabajar.

Catalina: Sí, pronto, estamos cansadas.

PJ4: Si po, pasa, así pasa pero bueno.

Entrevista a Profesore Jefe de 7° básico (PJ7) y Profesore Diferencial (PD)

Catalina: La primera pregunta sería ¿Qué opina usted del fenómeno migratorio? de como se vive a nivel nacional, en la escuela.

PJ7: Bueno, acá en la escuela hay, yo creo que un 40% de niños inmigrantes, eh... se han adaptado bien encuentro, encuentro que se adaptan mejor que los chilenos, tienen mejor conducta y mejores notas acá en la escuela, por esa parte. Eh... qué más... no tienen problemas, a lo mejor algunas palabras que ellos no logran entender, o cambian o llaman de otra forma, pero integrarse yo encuentro que están completamente integrados, solamente los haitianos nuevos que llegan con... les cuesta un poquito, pero el resto, súper.

Catalina: ¿y dice que les cuesta por un tema de idioma?

PJ7: De idioma, sobre todo a los haitianos, de idioma. Bueno, ellos hablan más con la profesora de inglés, tienen más manejo de francés - inglés, pero sí, yo creo que a los haitianos les cuesta entender las instrucciones, el idioma de acá chileno, no es español, es chileno (risas de entrevistadoras y entrevistados)

Catalina: Eh... la otra pregunta que igual ha respondido un poco sería ¿cuántos estudiantes migrantes hay en la escuela? Si usted cree que esta se ha mantenido, aumentado durante los últimos años.

PJ7: Bueno, yo llevo 3 años acá en el colegio y este es mi primer año presencial después de la pandemia.

Javiera: Claro.

PJ7: Entonces, este año sí yo creo que ha llegado bastante inmigrantes, puede ser como el 40% de la escuela de venezolanos, colombianos, haitianos, tengo un argentino también en sala, bolivianos también.

Catalina: La otra pregunta sería ¿según su percepción, que ha cambiado en el colegio a raíz de la presencia de estos estudiantes?

PJ7: Yo creo que nos hemos adaptado bastante bien, eh... yo creo que depende de la clase, la asignatura, que abarca mayormente a otro país o idiomas o culturas generales. Eh... este año llegamos al acuerdo que en septiembre como también pensamos en hacer como actividades para niños inmigrantes, enfocándonos en sus comidas típicas, en su tradición, pero no alcanzamos por el tiempo. Pero si lo pensamos, pero por el tiempo que lo tomamos muy de prisa en septiembre, no llegamos a ese acuerdo, pero si estamos contemplando así como abarcar las tradiciones de ellos. Es importante conocerlos también.

Javiera: ¿Usted cuáles diría que son los aportes que traen los estudiantes migrantes/extranjeros aquí en la escuela?

PJ7: Yo creo que la cultura, yo creo que los extranjeros son más educados que los chilenos, mucho más educados que los chilenos. Eh... los venezolanos y colombianos sí son bastante educados, por lo menos no he tenido ningún conflicto con ellos extranjeros, y acá, a lo más que pelean son como los haitianos pero como muy bajo. Pero en el comportamiento como le voy diciendo, no tienen ningún problema, más los chilenos sí con ellos, son como más peleadores, contestadores. Pero en general con los inmigrantes, no, son más respetuosos.

Catalina: ¿Cómo usted caracterizaría a estos estudiantes migrantes?

PJ7: Eh... son participativos, colaborativos

(Ingresa PD a entrevista)

PJ7: Participan bastante, les gusta estar en todas las actividades, participan en la clase también, son los primeros que contestan, piensan en las actividades, que muestran los trabajos, y creo que sí, traen gran aporte los inmigrantes.

(Se entrega su respectivo consentimiento y procede a ser firmado)

Catalina: Bueno, le contamos que nosotras somos estudiantes, tesistas, somos de 5to año de Trabajo Social, y estamos haciendo la tesis sobre proceso como de inclusión de los estudiantes migrantes y como los profesores también como que aportan y todo eso. Y hasta aquí ya hemos hecho como 5 preguntas, este es el consentimiento informado, donde explicamos como lo que estamos estudiando, también explicamos el anonimato que ustedes tienen, y también el hecho de que vamos a grabar para después transcribir como la información, entonces ahí tendría que poner su nombre, su fecha y la firma si es que está de acuerdo.

Javiera: Voy a cerrar un poquito la puerta.

PJ7: Sí.

Catalina: Bueno, la pregunta qué vendría ahora sería ¿según su parecer, el parecer de las dos, ¿que oportunidades y desafíos ha significado la participación de estudiantes migrantes en la escuela?

PJ7: Yo creo que entender un poco su cultura, bueno, como le iba explicando, ellos tienen bastante buenas calificaciones, son respetuosos, pero si bien no se la cultura de comida, de hábitos higiénicos yo creo que ahí es como que lo tenemos bajo, pero en nivel educacional está super alto.

PD: Sí, en el nivel disciplinar, ellos vienen con una disciplina demasiado marcada, muy estructurada. Y también lo otro que se ve mucho, es como el respeto que tienen o como se dirigen al adultos, en este caso a nosotras que estamos en sala o cualquier otro adulto que esté dentro de la escuela, y claro, como dice acá la profesora (dirigiéndose a PJ7) se ve eso el tema cultural, alimento, fechas también de ellos, de celebraciones por mencionar algo, se ve bastante marcado. Y el tema del alimento sí

PJ7: Desayuno, su papa frita, su arroz, entonces...

PD: Ellos tienen un desayuno muy muy power al que por ejemplo dan acá como JUNAEB, y acá que se está respetando el tema de la vida sana, incluyendo esos tipos de alimentos pero ellos no, al contrario, agregan otros alimentos a los desayunos, eso también se ve bastante.

Javiera: Y en la experiencia que ustedes tienen ¿cómo se da la convivencia aquí entre las distintas culturas dentro de la escuela, cómo se convive?

PJ7: Yo creo que bien, y todos se adaptan, el lenguaje...

PD: A las charlas son colombianos o venezolanos? (se dirige a PJ7)

PJ7: Venezolanos. Entonces ellos ya también se adaptan a los lenguajes de ellos, se comparten, yo creo que lo más complicado los haitianos que no manejan bien el lenguaje español- chileno, pero el resto de los estudiantes extranjeros no, no hay problema en eso.

PD: No, los niños son bastante eh... por ejemplo, de acá en la escuela entregan ese acoger, preguntar, porque igual son curiosos, por ejemplo los más chiquititos, con más curiosos, los más grandes tienden ahí a compartir gustos, intereses. Sí, son muy buen apoyo.

Catalina: Por ejemplo, ¿ustedes como pueden abordar cuando tienen, por ejemplo, a los niños haitianos que tienen este idioma diferente?

PD: Es un proceso sí, de comunicación largo, si porque hay se pregunta al apoderado o si alguno de los apoderados maneja mejor el lenguaje, un poquito más comprensión en español y ahí de a poco se va trabajando.

PJ7: Sí o también los niños que llevan más años acá ayudan como a interpretar, a veces andamos como, yo acá, ven para acá, para que ellos logren entender también y los compañeros que llevan más años también ayudan bastante así como "oye dile a él que haga esto".

PD: Aparte como que ellos se planearán en comunidad, se van dando el dato, o quizás son familia, "oye tengo a mi hijo en tal colegio" el niño ya lleva un tiempo

PJ7: O viven cerca.

PD: O viven cerca también.

Catalina: Creo que ahora sería

Javiera: Sí eh... usted mencionaba que había surgido una iniciativa que no se pudo llevar a cabo, que era compartir los tipos de alimentos, las comidas. Hacer una tipo feria cultural. ¿hay algún, además de esa ha habido otro tipo de iniciativa o actividad que han llevado a cabo?

PJ7: Eh... como se mencionó en 18 de septiembre nosotros pensamos, pero como estamos muy encima decidimos hacerlo solamente de Chile, pero igual han pasado situaciones en el colegio que hemos aplazado y no se ha llegado a concretar. Por este año, esperamos que el próximo año esté más calmado y se pueda hacer, no se po`mmm... comida tradicional de los papás, bailes o cosas tradicionales.

PD: Claro, para invitar a que las otras culturas a que muestren lo que ellos traen acá para, para que también lo disfruten porque para ellos también es como agradable ver algo de ellos.

Javiera: Si po`.

PD: Se ponen contentos, entonces si yo creo como dice PJ7, por tema de tiempo. Eh de no concretarlo este año y también ahí seguir unos protocolos de pandemia, entonces.

Javiera : ¡Ahh!

PD: Eso también es, influye.

Catalina : Porque este año, es el primer año presencial.

PJ7 Y PD: Si.

PD: Es el primer año presencial.

Catalina: ¡Ah! verdad.

Javiera: Y también preguntarles si se ha dado alguna actividad de sensibilización como respecto a los temas de discriminación o.

PD: Sí, sí.

Javiera : Respeto a otras culturas.

PD: En el caso por ejemplo de equipo convivencia ellos entregan, mmm... son como sesiones que hacen.

PJ7: Sí, en orientación.

PD: Orientación claro. Los chicos en la mañana tiene 15 minutos en la asamblea en donde se conversan estos temas o se van abordando diferentes situaciones que vayan apareciendo.

Catalina: ¿Y esta asamblea es como en el patio o cada curso tiene...?

PJ7: En la sala, se hace la asamblea con el profesor jefe. en caso de que el curso sea muy conflictivo o hayan pasado situaciones x, eh... se dirige psicóloga, trabajadora social a conversar con el curso para abordar lo sucedido el día anterior o en la semana.

Catalina: Mmm...

Javiera: Ay, no les preguntamos pero ...¿ustedes profesoras de qué son?

PD: Diferencial.

Javiera: Diferencial.

PJ7: Yo soy profesora de educación física.

Javiera: Educación física. ¿Y ustedes le hacen curso a toda la básica o a cursos específicos?

PD: Yo tengo 3 cursos a cuales entró y estudiantes que participan en el programa de integración, en este caso sería séptimo, sexto y segundo básico.

Javiera: Mmm...

PJ7: Yo estoy desde pre básica hasta tercero básico, y séptimo básico.

Javiera: Ah ya, era para saber.

(Risas grupales)

Catalina: La última pregunta es si... ¿Ustedes saben de la existencia de algún protocolo en caso de discriminación o de prevención que hay en la escuela?

PJ7: Es que convivencia primero pasa por el profesor jefe, se le llama la atención a el niño que está molestando o el niño que pasó, y luego si sigue agrandándose se avisa a convivencia escolar y ellos nos dan el apoyo.

PD: Y ahí se activan los protocolos de acuerdo a la necesidad que se esté presentando o el problema que esté pasando.

(Interrupción de externos)

PD: Como que se va trabajando en equipo, la situación se va abordando en equipo y ahí nosotros vamos recibiendo los apoyos, en este caso de convivencia o de quienes manejen en profundidad que hay que activar en esos casos.

Catalina: Creo que esas son todas las preguntas, no se si quieres decir algo (Se dirige a Javiera).

Javiera: Mmm.... no, no.

PD: ¿Les quedó alguna duda?

Javiera: No, nos quedó claro.

PD: Ya.

Javiera: ah, una cosita es que el consentimiento informado. Aca hay una, para que usted se quede con la copia, para que tenga todo...

Catalina: No se si a ustedes les gustaría hablar o hacer una opinión sobre el fenómeno migratorio, lo que ustedes ven en la escuela.

PD: Si, yo. Miren yo vengo de un colegio de Santiago donde claro, mis procesos migratorios fue bastante fuerte, por que estaba en Santiago centro, era en un Liceo de niñas, y claramente ahí llegaban muchas chicas venezolanas, pero una cantidad de discursos que tenían completo, y ahí estaba iniciándose el proceso de las evaluaciones para que ellos claramente estuvieran un semestre completo con las calificaciones. Entonces, hacer una adaptación de evaluación, lo que me tocó ver a mi, igual era difícil porque por ejemplo, historia de Chile, no iban a tener idea de historia de Chile. Entonces, creo que ahí a lo mejor eso lo vi débil, al pensarlo o al formarlo en ese tiempo, se dio débil porque no había mayor conocimiento. Ya sí, tuvieron un semestre con historia, pero no en profundidad con otros conocimientos, eso es lo que vi y entre ellas mismas, como se llama, cuidándose. Ellos también como comunidad se dan apoyo, de datos, de respeto, familia, y eso, emoción también, como que eso vi en ellas, a lo mejor porque venían llegando primer año, unas llegaban un mes y se integraban al colegio y si, eso también se vio. Pero es como, no sé, siento que tiene que ser bastante acogedor porque viven cosas tan fuertes, que uno tiene que acoger eso, así como que, sensibilizar a los demás si es posible.

PJ7: Yo creo que la alegría de los venezolanos y colombianos es distinta, porque ellos siempre tienen así como la chispeza como de alegría y nosotros los chilenos somos como más serios, entonces ya, ingresan altiro, se adaptan altiro. Si bien las tradiciones chilenas, no se po, el 18 ¿Qué se celebra el 18? ¿Y por qué hay que hacer eso? Esas eran como las preguntas, ¿y por qué hay que mandar esto? No es que en Chile se vive esto, esa es tradición del sur, del norte "Pero tía es que yo no soy de acá". Pero yo creo que, es primer año que ellos están aca, entonces están viviendo todo esas tradiciones. Yo trabajé en Maipú, también por la municipalidad y allá hacían concursos de comida saludable pero de distintos países, y llamaban a los apoderados, quien se ofrecía, no se po, una mamá trajo ceviche, entonces allá hacían competencias, la mamá que ganaba, ganaba un premio, pero eran toda la escuela, entonces igual uno

va conociendo también las tradiciones, la comida tradicional de ellos, la participación que es importante, ojalá que el próximo año se puedan hacer varias cosas acá.

Catalina: Si, ojalá lo puedan concretar.

PD: Es bonito, aparte que así se sienten acogedores, también participativas.

Catalina: Creo que con eso estaríamos entonces.

Javiera: Sí, nos quedó super claro. Gracias por haber participado, nos ayudaron mucho.

PD: No, de nada.

2º Entrevista a Profesore Jefe de 7º básico (PJ7) y Profesore Diferencial (PD)

Javiera: Podríamos empezar por la primera categoría. Ya, no sé si se acuerdan pero nuestra tesis era sobre la inclusión social de estudiantes migrantes.

PD: Sí, sí, me acuerdo

Javiera: Ya, entonces, la primera pregunta sería, en general ¿Qué opina sobre el fenómeno migratorio?

Catalina: Javi es que esa ya la hicimos

Javiera: No, pero, a ella no lo habíamos hecho esa

Catalina: Porque, ¿Usted es la profesora de educación diferencial? ¿O no?

PD: Sí

Catalina: Si a ella también (señalando a PJ7), porque fue la entrevista con ustedes

PD: De hecho la hicimos...

PJ7: No, pero ella llegó más tarde (señalando a PD)

PD: Ah ya

Catalina: Ah ya, si

Javiera: No le habíamos alcanzado a hacer esas

PD: Ya, por el fenómeno de...

Javiera: Migratorio en general, su percepción

PD: Es como igual impactante, es que es como muy fuerte, no es paulatino, es impactante, así como resumido, si, pero creo que es como impactante el cambio que hacen ellos al trasladarse y lo que tienen que vivir acá, es de valentía, coraje, etcétera.

PJ7: Creo que este año fue como más llegadas de extranjeros, término de pandemia llegaron más, nos incorporamos también a su cultura, sus tradiciones, a lo que comen ellos, acostumbrarnos al desayuno de ellos también. Si son más normativos, son más... ¿Cómo lo podría decir? ¿Estudiosos?

PD: Sí, es verdad eso

PJ7: Les va bastante bien, mejor que a los chilenos

PD: Si, su disciplina, es muy diferente a la que nosotros tenemos acá

PJ7: Y los papás también son más estrictos

PD: El compromiso es más fuerte con el tema educación que los mismos chilenos y chilenas acá, yo noto esa diferencia

Javiera: Bueno, ¿Qué ustedes perciben que ha cambiado gracias a la presencia de estudiantes migrantes?

PD: ¿Cambiado?

Javiera: O ¿Qué han aportado?

PJ7: Yo creo que más que nada la oportunidad de conocer la cultura de ellos, la llegada acá, obviamente para ellos es distinto, porque, y acostumbrarse, porque nosotros los chilenos tenemos varias costumbres que a lo mejor ellos no, nunca la han vivido, nunca les pareció, el 18 de septiembre para ellos era extraño, muy extraño. Pero yo creo que más la cultura, que también nos tenemos que acostumbrar a ellos, lo que hacen, lo que comen

PD: Si, como la adaptación, y el respeto igual se ha visto reflejado, como el entender al otro, comprender al otro, los más chicos eso sí, se puede ver un poquito más, porque los más grandes ahí como que pasamos a otros puntos más difíciles

Camila: Claro, es que además cuando son más grandes, ya están como en una edad como más compleja

PD: Si

Camila: Cuando son más chicos como que se inculca a veces como el respeto por el otro.

PJ7: Si, pero igual se sienten incómodos, creo que los más chicos sí cuando molestan, -Ah pero tú eres negro. Como el haitiano, que yo ví a varias niñas así de segundo o tercero llorando porque los compañeros lo trataban como de "negra". Pero yo creo que también es como costumbre también la talla del chileno, que a lo mejor para ellos les puede parecer más fuerte. Entonces, a los más grandes ya les da lo mismo, pero a los más pequeños como que les influye más eso

Catalina: Eh, la otra pregunta es... ustedes nos dijeron que este año ha llegado como mayor número de estudiantes migrantes, entonces ustedes dicen que la cantidad que estaba antes, ha aumentado, se ha mantenido...

PJ7: Yo creo que ha aumentado

PD: Aumentado, si

PJ7: Y mitad de año se incorporaron bastantes niños extranjeros, bolivianos, venezolanos...

PD: Venezolanos, porque se amplió también el...

PJ7: El círculo de haitianos, peruanos y ahora hay venezolanos

Camila: Y por nacionalidad, ¿Cuáles son como las más que son de niños extranjeros? ¿Cómo de que país?

PJ7: Yo creo que venezolano, puede ser

Camila: Venezolanos hay más acá

PJ7: Y haitianos, si

PD: Esos son los dos más altos Catalina: ¿Qué implicancias tiene que por ejemplo un estudiante llegue a mitad de

semestre como a mitad de año? ¿Genera como algún tipo de cambio? O ¿Cómo lo pueden adaptar en ese sentido?

PJ7: Es que se supone que si llega a mitad de año debería llegar con calificaciones de su otro colegio, pero que ellos como un año menor, como un curso más bajo que de acuerdo a la edad de los chilenos, entonces, acomodarse nomás, no exigirles lo que debiéramos exigir habitualmente

PD: Ahí igual se da una flexibilidad, se tienen que validar las notas y con el tema del contenido, si se da una flexibilidad

PJ7: Si, y creo que se adaptan bien, porque los míos por lo menos se adaptaron súper bien, incluso uno sacó mejor promedio del curso, entonces...

Catalina: Ah, qué bien

Javiera: ¿Y ustedes en qué creen que influye que un estudiante se adapte bien o que tenga más problemas?

PD: ¡Ay! en varios factores

PJ7: Yo creo que depende, la familia, que es lo principal el apoyo de la familia, porque la mayoría que viene desde afuera viene con papas titulados, o haber estudiado otra cosa, digamos yo tengo una venezolana que la mamá es enfermera y el papá ingeniero comercial, pero acá son temporeros, entonces ya tienen esa noción de estudiar, acá los chilenos son más flojos, esa es la realidad

PD: Y lo otro además es que en la llegada entre ellos mismos se contactan, entonces o ya tienen un familiar o el amigo del amigo, hay como una información previa a donde vienen, yo creo que eso también como que favorece a ellos en su proceso de adaptación

Camila: Y además a veces las mismas comunidades en las que ellos se insertan donde llegan a vivir, también ven que hay otros niños ellos que vienen a este establecimiento, entonces no llegan tampoco como a estar solos acá

PD: Y acá igual Paine es una comuna pequeña, entonces si hay como redes que se van conociendo, como tú dices, comunidades, claro, eso se ve

Catalina: La otra pregunta va dirigida a como ustedes percibe o caracterizan a los estudiantes migrantes

PD: Ay yo los caracterizo como positivos, si, personas positivas dentro de un curso

Catalina: ¿Con positivo se refiere como a alegres...?

PD: Si, alegres, igual entregan buenos ejemplos, son respetuosos...

PJ7: Son respetuosos, motivados...

PD: Motivados, hay interés, entonces sí, por eso te digo, es bien positivo que estén dentro de una sala de clases

Catalina: Y las otras son ¿Cuáles han sido los portes que ustedes perciben que han entregado los estudiantes migrantes en la escuela?

PD: ¿Los estudiantes a la escuela?

Catalina: Si

PD: Como el trabajo en comunidad, creo que eso

PJ7: Trabajo en equipo, generan lazos, porque claro los chilenos tienen su grupo pero ellos comparten con todos en la sala, con otros cursos, no se po si hay un venezolano en 7mo y el otro en 6to, comparten, se juntan con los otros compañeros. En cambio los chilenos es su curso no más

Camila: Son más aglutinados

PD: Si, ellos son como de compartir, de hacer unión, si yo creo que como eso son una de las cosas que se rescatan

Camila: Que positivo

Catalina: Si que positivo porque igual es como una visión de comunidad también lo que aportan

PD: Si, exacto

Catalina: Ahora son las preguntas principales que nos habían faltado por hacer, la primera es con respeto a la interacción, a la relación que ustedes tienen profesor-estudiante migrante, ¿Cómo ustedes caracterizarían esa relación?

PJ7: Yo creo que es buena pero un poco complicada sobre todo con los haitianos, yo creo que ahí hay como el tope que tenemos nosotros porque posiblemente llega un

haitiano que solamente habla su lenguaje y nosotros expresar la materia o explicarles cuesta un poco, entonces creo que ahí sería como el conflicto, pero con el resto no, bastante bien, llegamos bien, yo creo que nuestro lenguaje chileno, porque no es el español, les complica a ellos

PD: Mucho modismo

PJ7: Sí, pero el resto no, súper bien

Camila: Ya entonces como más ligado al tema de la brecha idiomática con las personas haitianas

PD: Sí

PJ7: Sí

Camila: Más que como la cultural

PD: Sí, de hecho hay que pedir ayuda quizás a un estudiante que ya maneje la lengua de acá, las expresiones, modismos, ahí como que se va haciendo un poco la conexión, pero claro esa barrera es como más a largo plazo

Camila: Claro tanto eso, yo creo que como quizás darse el tiempo de adelantarlo o sacarlo un poco y como que ir explicándole, si como que eso

Camila: Ah ya

PJ7: Creo que para ellos tu eres como lo más complicado porque no sé po, el 18 de septiembre que se hace y –¿Por qué se hace esto? Y entonces explicarles personalmente de que se trata, porque se celebra, pero en general se adaptan bien

PD: O adelantar las rutinas también, que no sé a lo mejor tenemos como rutinas diferentes académicamente a los de su país, eso también, ahí se puede como ir dando algo positivo que sería adaptar las rutinas

Catalina: Y la última pregunta va referida como a profundizar con respecto a cuál es el apoyo que ustedes pueden dar en la inclusión de estos estudiantes, porque ustedes comentan que conversan con ellos con ellas y por ejemplo, ellos si es que llegan al curso hay un proceso como más difícil de adaptación? ¿O es algo que se retoma después, se refuerza?

PJ7: Cuando llegan ellos, bueno yo como profesora jefe los trato de colocar o sentar con una compañera que también es extranjera para que también diga -Yo también me incorporé acá, me costó esto. Porque sentarlo con un chileno o chilena es así como –Ya, como ni sabía eso. Entonces ya también que el compañero extranjero que lleva más tiempo acá enseñarle las cosas que tienen que hacer, como se hace, igual facilita bastante a los chiquillos

PD: Es como un intercambio de experiencias, porque eso también les permite hacerse más acogedores, así como no soy el único, hay otros

Catalina: Como saber que hay otros compañeros que...

PJ7: Que también pasaron lo mismo que ellos, y sobre todo si llegan a segundo semestre que ya están como los grupos formados en los cursos, entonces facilitarles eso

Catalina: Ahora también ustedes nos comentan que quizás es un poco más complicada la relación que hay entre estudiantes, como que a veces se pueden decir como seudónimos, como pronombres y cosas así ¿Ahí ustedes cómo pueden trabajar con eso? Porque igual hay algo que pasa en el recreo que puede pasar en la sala de clases, entonces...

PJ7: Bueno, las normas son para todos iguales pero también hay personas extranjeras que le da lo mismo que lo traten mal o que le digan no sé, yo tenía un venezolano que era pequeño, así como -Buena chico. El venezolano, pero a él le daba lo mismo. Pero hay otros compañeros que si les molestaba que lo trataran así, entonces eso igual el colegio tiene unas normas del respeto entonces si ya se pasa excesivamente molestar al compañero se llama apoderado a las 2 personas, a la involucrada y a la que están molestando para llegar a un acuerdo

PD: Lo que es recreo y sala de clases hay como bastante ojo y oído por parte de inspectores, asistentes, nosotros mismos que a veces hemos estado en patio y claro eso se ve, se hace un seguimiento, si es continuo, sino ahí convivencia escolar se trabaja el respeto, igual hicieron como...

PJ7: Charlas

PD: Charlas, entonces, sí, si se detecta se trabaja de inmediato

Catalina: Y las charlas que hicieron ¿Sobre qué era?

PD: Tú tuviste más charlas (Dirigiéndose a PJ7)

PJ7: Respeto, el bullying, cyberbullying, convivencia, compañerismo, drogas, alcohol, entonces ahí se adapta bastante

PD: Eso es lo bueno de acá del equipo, que trabaja muy a la alerta, que no pase

PJ7: Y en 7mo y 8vo dieron charla de los carabineros, a hacerles de drogas, alcohol, de los 14 años que ya se comienzan a manchar los papeles, entonces igual se hace bastante aquí

Catalina: Y eso son de hecho las últimas preguntas que quedaban, no sé si ustedes quieren preguntar algo más (Dirigiéndose a las otras entrevistadoras)

PD: ¿Algo más?

Camila: No

Javiera: No

Catalina: O si quizás quieren hacer algún comentario sobre la relación, como alguna reflexión que tengan del trabajo que han tenido directamente con los estudiantes

Camila: O quizás a veces a modo personal más que como profesores también, como ha sido también...

PD: A modo personal

Camila: A veces también como la misma visión que tiene uno a veces de las personas migrantes cuando empieza a trabajar con ellas, y después como llevarlo más al plano más personal

PD: A mí la parte emocional de ellos, el dejar familia, el recordar, extrañar, eso si, pa mi como persona es como igual impactante

PJ7: Es fuerte, como que da pena así como no sé po, yo tuve una niña que estuvo llorando y le dije -¿Por qué estás llorando? -No es que hoy día está de cumpleaños mi abuelo y está allá, entonces solamente lo vamos a llamar. -Y hace cuando viniste. -No, tenemos 2 años que no nos vemos. Entonces igual es choqueteante para ellos, y más si tienen problemas en la casa o los papás igual influye bastante, porque es su única familia

PD: Esa realidad impacta bastante, o lo otro de cuando uno ya empieza a conversar con ellos es como -¿Hace cuánto tiempo estás acá? -No, llegue hace poco, viajé

solo, viaje sola, me estaba esperando alguien. Y era un viaje eterno, entonces eso igual es fuerte po

Camila: Y uno no lo piensa quizás, oye tan chiquitito, vivió todo esto...

PD: Así es

PJ7: Y también que los papás trabajan de lunes a sábado, eso es lo otro

Camila: Claro porque la mayoría son temporeros ¿O no?

PD: Si

PJ7: Entonces tampoco tienen la relación de familia como la tenían allá en Venezuela, que trabajaban a lo mejor bien de lunes a viernes, acá trabajan de lunes a sábado, domingo, entonces no tienen ese momento de familia o de salir a un lado

Camila: ¿Y ustedes como que encuentran que quizás los niños migrantes encuentran una familia en el curso? Teniendo esto como de que los papás los tienen medios ausentes, entonces quizás aquí en el colegio pueden...

PJ7: Yo creo que como los profesores son como su aliado

PD: Si, y las asistentes también

PJ7: Y las asistentes también que están todo el día con ellos, que les cuentan los problemas o –Tía sabe que me pasó esto.

Camila: Como que hay una cercanía muy grande de parte de los profesores con los alumnos extranjeros

PJ7: Si

PD: Pero eso como a modo personal, es lo afectivo, lo emocional, sí, eso marca mucho la diferencia

Catalina: Si, bueno eso sería, yo no tengo más dudas, gracias por darse el tiempo igual

Javiera: Si, de nuevo nos ayudaron mucho

PJ7: Ya, que les sirva y que les vaya bien

PD: Si, que les vaya muy bien, ya les queda poco, ánimo ánimo

ANEXO N°2: CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPANTES



Consentimiento Informado

Yo Mónica Balcarce declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación denominada: *Influencia de prácticas y discursos por parte de los profesores de la Escuela Alemania de Paine en la inclusión social de estudiantes migrantes en el contexto escolar*. Este es un estudio de investigación científica el cual se encuentra con el respaldo de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Entiendo que el estudio busca conocer y analizar las repercusiones de las prácticas y discursos de profesores en la inclusión social de estudiantes migrantes y sé que mi participación se llevará a cabo en la Escuela Alemania de Paine en un horario a convenir y consistirá en una entrevista la cual tendrá una duración de 15 minutos aproximadamente.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a una serie de números y letras, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

29/12/22.

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Nancy Fuentes, Doctora en educación y profesora guía de la investigación, nancy.fuentes@utem.cl, +569 9 6219 0019



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

Consentimiento Informado

Yo Claudia González B. declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación denominada *Influencia de prácticas y discursos por parte de los profesores de la Escuela Alemania de Paine en la inclusión social de estudiantes migrantes en el contexto escolar*. Este es un estudio de investigación científica el cual se encuentra con el respaldo de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Entiendo que el estudio busca conocer y analizar las repercusiones de las prácticas y discursos de profesores en la inclusión social de estudiantes migrantes y sé que mi participación se llevará a cabo en la Escuela Alemania de Paine en un horario a convenir y consistirá en una entrevista la cual tendrá una duración de 15 minutos aproximadamente.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a una serie de números y letras, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha: 29/12/22.

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Nancy Fuentes, Doctora en educación y profesora guía de la investigación, nancy.fuentes@utem.cl, +569 9 6219 0019



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

Consentimiento Informado

Yo Paulino Jara A declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación denominada: *Influencia de prácticas y discursos por parte de los profesores de la Escuela Alemania de Paine en la inclusión social de estudiantes migrantes en el contexto escolar*. Este es un estudio de investigación científica el cual se encuentra con el respaldo de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Entiendo que el estudio busca conocer y analizar las repercusiones de las prácticas y discursos de profesores en la inclusión social de estudiantes migrantes y sé que mi participación se llevará a cabo en la Escuela Alemania de Paine, en un horario a convenir y consistirá en una entrevista individual, la cual tendrá una duración de 15 minutos aproximadamente.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a una serie de números y letras, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha: 04/11/22.

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Nancy Fuentes, Doctora en educación y profesora guía de la investigación, nancy.fuentes@utem.cl, +569 9 6219 0019



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

Consentimiento Informado

Yo apoderado Jemifro Eyzaguirre, declaro que he sido informado sobre la participación del estudiante Edward Osuna, en la investigación denominada: *Influencia de prácticas y discursos por parte de los profesores de la Escuela Alemania de Paine en la inclusión social de estudiantes migrantes en el contexto escolar*. Este es un estudio de investigación científica respaldado por la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Entiendo que el estudio busca conocer y analizar las repercusiones de las prácticas y discursos de profesores en la inclusión social de estudiantes migrantes y sé que la participación de mi pupilo se llevará a cabo en la Escuela Alemania de Paine dentro de un horario que no perjudique sus quehaceres escolares y consistirá en una entrevista grupal con una duración de 15 minutos aproximadamente junto a otros/as compañeros/as del establecimiento.

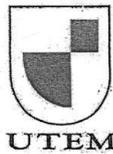
Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los/as participantes serán asociados a una serie de números y letras, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Asimismo, sé que puedo negar su participación o retirarlo en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí y/o mi pupilo.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: Edward Osuna

Fecha: 26/10/2022

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Nancy Fuentes, Doctora en educación y profesora guía de la investigación, nancy.fuentes@utem.cl, +569 9 6219 0019



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

Consentimiento Informado

Yo apoderado Rosario Urgel & Pereira, declaro que he sido informado sobre la participación del estudiante Alesha Urgel Vasquez, en la investigación denominada: *Influencia de prácticas y discursos por parte de los profesores de la Escuela Alemania de Paine en la inclusión social de estudiantes migrantes en el contexto escolar*. Este es un estudio de investigación científica respaldado por la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Entiendo que el estudio busca conocer y analizar las repercusiones de las prácticas y discursos de profesores en la inclusión social de estudiantes migrantes y sé que la participación de mi pupilo se llevará a cabo en la Escuela Alemania de Paine dentro de un horario que no perjudique sus quehaceres escolares y consistirá en una entrevista grupal con una duración de 15 minutos aproximadamente junto a otros/as compañeros/as del establecimiento.

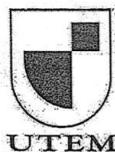
Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los/as participantes serán asociados a una serie de números y letras, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Asimismo, sé que puedo negar su participación o retirarlo en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí y/o mi pupilo.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: Alesha Urgel Vasquez Burgel

Fecha: 27-10-2022

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Nancy Fuentes, Doctora en educación y profesora guía de la investigación, nancy.fuentes@utem.cl, +569 9 6219 0019



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

Consentimiento Informado

Yo apoderado Marielis Mendoza Santos, declaro que he sido informado sobre la participación del estudiante Darielis Torres Mendoza, en la investigación denominada: *Influencia de prácticas y discursos por parte de los profesores de la Escuela Alemania de Paine en la inclusión social de estudiantes migrantes en el contexto escolar*. Este es un estudio de investigación científica respaldado por la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Entiendo que el estudio busca conocer y analizar las repercusiones de las prácticas y discursos de profesores en la inclusión social de estudiantes migrantes y sé que la participación de mi pupilo se llevará a cabo en la Escuela Alemania de Paine dentro de un horario que no perjudique sus quehaceres escolares y consistirá en una entrevista grupal con una duración de 15 minutos aproximadamente junto a otros/as compañeros/as del establecimiento.

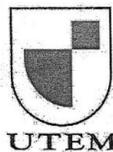
Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los/as participantes serán asociados a una serie de números y letras, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Asimismo, sé que puedo negar su participación o retirarlo en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí y/o mi pupilo.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Nancy Fuentes, Doctora en educación y profesora guía de la investigación, nancy.fuentes@utem.cl, +569 9 6219 0019



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA

UTEM del Estado de Chile

Consentimiento Informado

Yo apoderado JAIRO DÍAZ, declaro que he sido informado sobre la participación del estudiante GENESIS DÍAZ, en la investigación denominada: *Influencia de prácticas y discursos por parte de los profesores de la Escuela Alemania de Paine en la inclusión social de estudiantes migrantes en el contexto escolar*. Este es un estudio de investigación científica respaldado por la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Entiendo que el estudio busca conocer y analizar las repercusiones de las prácticas y discursos de profesores en la inclusión social de estudiantes migrantes y sé que la participación de mi pupilo se llevará a cabo en la Escuela Alemania de Paine dentro de un horario que no perjudique sus quehaceres escolares y consistirá en una entrevista grupal con una duración de 15 minutos aproximadamente junto a otros/as compañeros/as del establecimiento.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los/as participantes serán asociados a una serie de números y letras, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Asimismo, sé que puedo negar su participación o retirarlo en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí y/o mi pupilo.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: Genesis Díaz

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Nancy Fuentes, Doctora en educación y profesora guía de la investigación, nancy.fuentes@utem.cl, +569 9 6219 0019



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

Consentimiento Informado

Yo Natally Guerrero R declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación denominada: *Influencia de prácticas y discursos por parte de los profesores de la Escuela Alemania de Paine en la inclusión social de estudiantes migrantes en el contexto escolar*. Este es un estudio de investigación científica el cual se encuentra con el respaldo de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Entiendo que el estudio busca conocer y analizar las repercusiones de las prácticas y discursos de profesores en la inclusión social de estudiantes migrantes y sé que mi participación se llevará a cabo en la Escuela Alemania de Paine, en un horario a convenir y consistirá en una entrevista individual, la cual tendrá una duración de 15 minutos aproximadamente.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a una serie de números y letras, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Nancy Fuentes, Doctora en educación y profesora guía de la investigación, nancy.fuentes@utem.cl, +569 9 6219 0019



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

Consentimiento Informado

Yo Jose Cortes C. declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación denominada: *Influencia de prácticas y discursos por parte de los profesores de la Escuela Alemania de Paine en la inclusión social de estudiantes migrantes en el contexto escolar*. Este es un estudio de investigación científica el cual se encuentra con el respaldo de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Entiendo que el estudio busca conocer y analizar las repercusiones de las prácticas y discursos de profesores en la inclusión social de estudiantes migrantes y sé que mi participación se llevará a cabo en la Escuela Alemania de Paine, en un horario a convenir y consistirá en una entrevista individual, la cual tendrá una duración de 15 minutos aproximadamente.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a una serie de números y letras, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha: 18-11-22

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Nancy Fuentes, Doctora en educación y profesora guía de la investigación, nancy.fuentes@utem.cl, +569 9 6219 0019



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

Consentimiento Informado

Yo Fernando Silva declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación denominada: *Influencia de prácticas y discursos por parte de los profesores de la Escuela Alemania de Paine en la inclusión social de estudiantes migrantes en el contexto escolar*. Este es un estudio de investigación científica el cual se encuentra con el respaldo de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Entiendo que el estudio busca conocer y analizar las repercusiones de las prácticas y discursos de profesores en la inclusión social de estudiantes migrantes y sé que mi participación se llevará a cabo en la Escuela Alemania de Paine, en un horario a convenir y consistirá en una entrevista grupal, la cual tendrá una duración de 30 minutos aproximadamente.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a una serie de números y letras, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

18/11/2022

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Nancy Fuentes, Doctora en educación y profesora guía de la investigación, nancy.fuentes@utem.cl, +569 9 6219 0019



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

Consentimiento Informado

Yo Estrella Lecaros declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación denominada: *Influencia de prácticas y discursos por parte de los profesores de la Escuela Alemania de Paine en la inclusión social de estudiantes migrantes en el contexto escolar*. Este es un estudio de investigación científica el cual se encuentra con el respaldo de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Entiendo que el estudio busca conocer y analizar las repercusiones de las prácticas y discursos de profesores en la inclusión social de estudiantes migrantes y sé que mi participación se llevará a cabo en la Escuela Alemania de Paine, en un horario a convenir y consistirá en una entrevista grupal, la cual tendrá una duración de 30 minutos aproximadamente.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a una serie de números y letras, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: E. Lecaros

Fecha: 18/11/2022

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Nancy Fuentes, Doctora en educación y profesora guía de la investigación, nancy.fuentes@utem.cl, +569 9 6219 0019



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

Consentimiento Informado

Yo Felici Cruz declaro que he sido informado e invitado a participar en la investigación denominada: *Influencia de prácticas y discursos por parte de los profesores de la Escuela Alemania de Paine en la inclusión social de estudiantes migrantes en el contexto escolar*. Este es un estudio de investigación científica el cual se encuentra con el respaldo de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Entiendo que el estudio busca conocer y analizar las repercusiones de las prácticas y discursos de profesores en la inclusión social de estudiantes migrantes y sé que mi participación se llevará a cabo en la Escuela Alemania de Paine, en un horario a convenir y consistirá en una entrevista grupal, la cual tendrá una duración de 30 minutos aproximadamente.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a una serie de números y letras, lo que significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha: 18-11-22

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Nancy Fuentes, Doctora en educación y profesora guía de la investigación, nancy.fuentes@utem.cl, +569 9 6219 0019