



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

REPRESENTACIONES SOCIALES QUE TIENEN DOCENTES, ASISTENTES DE LA  
EDUCACIÓN Y DIRECTIVOS DE UNA ESCUELA BÁSICA MUNICIPAL DE  
SANTIAGO CENTRO SOBRE LOS/AS ESTUDIANTES PROVENIENTES DE LA  
MIGRACIÓN

Memoria para optar al título de sociólogo

Eduardo Salas Allende

Profesora guía: María Emilia Tijoux

Enero 2022

# Contenido

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capítulo I: Antecedentes sobre el problema de investigación.....	6
1.1. Migración en Chile. Historia y actualidad.....	6
1.2. Políticas y discursos de Estado sobre la inmigración actual en Chile.....	11
1.3. Sistema escolar chileno y migración.....	14
1.4. Representaciones sociales y actitudes de docentes frente a la presencia de estudiantes provenientes de la migración.....	20
Capítulo II: Marco Teórico.....	27
2.1. Teoría de las Representaciones Sociales.....	27
2.1.1. Antecedentes teóricos del concepto de Representaciones Sociales provenientes de la sociología.....	27
2.1.2. El concepto de Representación Social.....	30
2.1.3. Las Representaciones Sociales como proceso o pensamiento constituyente.....	32
2.1.4 Las Representaciones Sociales como producto o pensamiento constituido.....	33
2.2. Migraciones Internacionales.....	36
2.2.1. Las migraciones como objeto de estudio en ciencias sociales.....	36
2.2.2 El concepto de migrante.....	38
2.3. Escuela, comunidad educativa y gestión de la diversidad.....	44
2.3.1 Escuela, reproducción social e identidad nacional.....	44
2.3.2 Agencia dentro de la escuela y modelos de gestión de la diversidad.....	47
Capítulo III: Problematización.....	50
3.1. Problematización.....	50
3.2. Objetivos.....	52
3.3. Relevancias.....	53
Capítulo IV: Marco Metodológico.....	55
4.1. Tipo de investigación.....	55
4.2. Técnica de producción de información.....	56
4.3. Diseño muestral.....	57
4.4. Análisis de información.....	61
Capítulo V: Análisis y Resultados.....	63
5.1. Conjunto de conocimientos que docentes, asistentes de la educación y directivos comparten sobre los contextos de procedencia, dinámicas familiares y condiciones de vida.....	63

5.1.1. Contextos de procedencia: países, zonas de origen y escuelas .....	63
5.1.2 Nociones sobre padres y familias migrantes .....	67
5.1.3 Condiciones de vida en Chile .....	74
5.2. Conjunto de conocimientos que docentes, asistentes de la educación y directivos comparten sobre sus estudiantes provenientes de la migración en la escuela .....	78
5.2.1. Comportamiento y “formas de ser” de estudiantes provenientes de la migración ....	78
5.2.2. Nivel académico de los/as estudiantes provenientes de la migración.....	87
5.3. Actitud de docentes, asistentes de la educación y directivos sobre estudiantes provenientes de la migración .....	90
5.3.1 Actitud y valoración de la diversidad cultural en la escuela .....	90
5.3.2 Valoración de las familias y padres de estudiantes provenientes de la migración .....	93
5.3.3 Valoración de estudiantes provenientes de la migración .....	96
Capítulo VI: Conclusiones .....	102
Bibliografía.....	113
Anexo .....	122
I. Consentimiento informado .....	122

## Resumen

El presente estudio, de carácter cualitativo y descriptivo, tuvo por objetivo comprender las representaciones sociales que tienen docentes, asistentes de la educación y directivos de una escuela básica municipal de Santiago Centro sobre los/as estudiantes provenientes de la migración. Mediante entrevistas en profundidad y análisis de contenido se buscó, describir tres dimensiones: el conjunto de conocimientos que comparten docentes, asistentes y directivos sobre los contextos de los/as estudiantes provenientes de la migración; el conjunto de conocimientos sobre los/as estudiantes provenientes de la migración; y la actitud que tienen hacia los/as estudiantes provenientes de la migración.

Así, las representaciones sociales sobre estudiantes provenientes de la migración se encuentran condicionadas por los elementos contextuales, considerados como una herencia cultural. Éstos se relacionan con los lugares de procedencia y sus escuelas, los padres y familias migrantes y las condiciones de vida en Chile. A su vez, los/as estudiantes son descritos de tres formas articuladas dentro del mismo discurso: como un grupo asimilado dentro de la escuela, donde no hay diferencias; como un grupo internamente homogéneo que se diferencia de estudiantes nacionales; y como un grupo diferenciado internamente según nacionalidad. Por otro lado, los docentes, asistentes de la educación y directivos tienen una actitud negativa hacia las familias y padres migrantes, salvo en el caso venezolano. Sobre los/as estudiantes, existe una valoración diferenciada según la nacionalidad – positiva, ambigua y negativa –, evaluando nivel académico, participación y respeto. Sin embargo, incluso la actitud positiva no es plena, ya que igualmente se asignan rasgos indeseados o problemáticos en comparación a los chilenos.

A partir de los resultados de la investigación es posible afirmar que los conocimientos y actitudes que tienen docentes, asistentes y directivos muchas veces se sustentan en prejuicios y estereotipos que asocian una determinada cultura y formas de ser a la nacionalidad y situación socioeconómica. De este modo, se puede decir que las representaciones sociales están teñidas por el racismo y rechazo a la pobreza.

Palabras Clave: Representaciones sociales, estudiantes provenientes de la migración, docentes, escuela.

## Introducción

El interés por desarrollar el presente estudio parte con la sensibilización al ser testigo de distintas formas de violencia y discriminación hacia personas migrantes, principalmente de origen latinoamericano, que han llegado al país en los últimos años. Crece esta inquietud por comprender las razones de dichas reacciones, no desde la perspectiva de las personas que migran, sino desde los establecidos, el nosotros nacional al cual pertenezco y que, como investigador, me interesa indagar, sobre todo entendiendo la posición que ocupamos en la jerarquía nacional-migrante. Así, fui consultando fuentes teóricas y bibliográficas, realicé mi práctica profesional en el Servicio Jesuita a Migrantes, específicamente en el programa Migración y Escuela del área de Educación e interculturalidad. Fue en este espacio de aprendizaje donde pude investigar la realidad de una escuela básica de Santiago Centro, conversar con distintos miembros de la comunidad educativa y, a su vez, ver los resultados de intervenciones que el programa Migración y Escuela ya venía realizando en pos de la interculturalidad en las escuelas. El contexto de la escuela me pareció el más indicado para

desarrollar el estudio, por la relevancia que tiene para los niños que ahí se forman y sus familias. En este sentido, fue tomando forma la pregunta que dirige el presente estudio: ¿Cómo son las representaciones sociales que tienen docentes, asistentes de la educación y directivos de una escuela básica municipal de Santiago Centro sobre estudiantes provenientes de la migración?

Actualmente, la migración en Chile no solo involucra a adultos que cruzan fronteras, sino que también a niños/as que lo hacen junto a sus padres, los cuales deben insertarse en un nuevo sistema educativo. La matrícula de estudiantes provenientes de la migración en escuelas públicas del país es un fenómeno que se mantiene al alza y que ha dejado de manifiesto problemas de acceso, maltrato y discriminación hacia los nuevos integrantes (Castillo et al., 2018; Cerón et al., 2017; Pavez-soto, 2019). El proceso se ha caracterizado, además, por la ausencia de políticas de Estado, herramientas y formación adecuada de docentes y trabajadores de la escuela para abordar adecuadamente esta situación (Cisternas et al., 2019; Expósito, et al., 2019). En este contexto, las comunidades educativas, lideradas por docentes, asistentes de la educación y directivos, han debido hacerse cargo y elaborar medidas para abordar los desafíos que se presentan.

Dado lo anterior, se vuelve relevante indagar en la intersubjetividad de docentes, asistentes de la educación y directivos, entendiendo su lugar de autoridad al interior de la escuela, su relación directa con los/as estudiantes y la toma de decisiones al interior de los establecimientos, y porque sus nociones, opiniones, actitudes y todo aquello que compone su sentido común tiene expresiones prácticas en los discursos y el trato con estudiantes provenientes de la migración.

El presente estudio tuvo por objetivo comprender las representaciones sociales que tienen docentes, asistentes de la educación y directivos de una escuela básica de Santiago Centro sobre sus estudiantes provenientes de la migración. Para esto, se buscó describir las representaciones sociales en tres dimensiones, a saber: (1) el conjunto de conocimientos que comparten docentes, asistentes y directivos sobre los contextos de los/as estudiantes provenientes de la migración; (2) el conjunto de conocimientos que comparten docentes, asistentes y directivos sobre los/as estudiantes provenientes de la migración; y (3) la actitud que los mismos tienen hacia los/as estudiantes provenientes de la migración.

Se trata de una investigación de carácter cualitativo y principalmente descriptiva, estudiando el caso específico de una escuela básica municipal del Barrio Yungay que cuenta con una matrícula significativa de estudiantes provenientes de la migración. Así, mediante entrevistas en profundidad y análisis de contenido se tuvo acceso al discurso de docentes, asistentes y directivos y la forma en que representan a los/as estudiantes provenientes de la migración.

A nivel teórico, se tomó el concepto de representaciones sociales (Abric, 2001; Jodelet, 1986; Moscovici, 1979) como punto de partida, dada su utilidad para acceder al sentido común y abordar los procesos intersubjetivos de una manera completa y profunda. Las representaciones sociales son más que simples opiniones o imágenes y dan cuenta de un cuerpo organizado de conocimientos, una forma de pensamiento práctico que permite a los sujetos comunicarse, hacer comprensible y dominar su entorno social: no se trata de un mero reflejo de la realidad social, sino que implica su producción y construcción. Moscovici (1979) nos dice que “una representación siempre es una representación de alguien, así como es representación de una cosa” (1979, p. 17). Así, en la presente investigación docentes, asistentes y directivos son los sujetos que representan y los/as estudiantes provenientes de la migración son los sujetos/objeto representado.

Junto con lo anterior, se aborda el concepto de migración y el de migrante (Castles, 2010; Sayad, 2008; Simmel, 2012; Thayer Correa et al., 2017), los cuales permiten comprender a los sujetos representados en su especificidad por provenir de la migración, cuestión que va más allá del simple hecho de cruzar fronteras y que conlleva una serie de consecuencias. Por último, se revisa la escuela como institución (Bourdieu & Passeron, 1996) y su rol histórico en la reproducción de la estructura social y, en específico, de la identidad nacional. Sin embargo, en este contexto hay espacio para la agencia de las comunidades educativas y la gestión de la diversidad cultural (Tubino, 2005; Walsh, 2009): bajo lógicas asimilacionistas, multiculturales o interculturales.

Como se verá posteriormente, los principales resultados del estudio dicen relación con una serie de nociones, informaciones y prejuicios que docentes, asistentes y directivos comparten sobre elementos contextuales de los/as estudiantes provenientes de la migración, como lo son sus lugares de origen, el tipo de familias de las cuales provienen y sus formas de crianza y participación en la escuela y las condiciones de vida en Chile; por otro lado, se maneja una serie de ideas sobre los/as estudiantes provenientes de la migración en sí: como un grupo asimilado dentro de la escuela, como un grupo internamente homogéneo pero diferenciado de sus compañeros chilenos, y por país de origen. Ambas dimensiones, contextuales y de los/as estudiantes en sí, están estrechamente relacionadas, viéndose en muchos casos las primeras como causas de las segundas.

Esta serie de conocimientos compartidos están asociados a distintas actitudes, valoraciones y toma de posición de docentes, asistentes y directivos: por lo general, existe una valoración negativa sobre los contextos de procedencia, que se consideran atrasados, y las familias migrantes, vistas como maltratadoras y despreocupadas.

Respecto a los/as estudiantes, las valoraciones varían dentro de un mismo discurso: desde la indiferencia cuando son vistos como asimilados, pasando por una valoración positiva cuando son vistos como un grupo internamente homogéneo y valoraciones positivas, ambiguas y negativas dependiendo del país de procedencia. Cabe destacar que, tanto familias como estudiantes de origen venezolano, son valorados positivamente en la escuela, distinguiéndose del resto de países. Sin embargo, igualmente son criticados por ciertas actitudes que se les atribuye.

A partir de los resultados, es posible concluir: primero, que los conocimientos que los entrevistados tienen sobre los contextos y sobre los mismos estudiantes provenientes de la migración, muchas veces tienen más forma de prejuicio que de información corroborada. De este modo, las afirmaciones se sostienen en que “se notan” tales y cuales características y que los entrevistados “se dan cuenta”, es decir, infieren a partir de lo que observan. Segundo, aun cuando en algunos casos se realiza una valoración positiva sobre los/as estudiantes provenientes de la migración, esta valoración es inestable y subyace la idea de que se trata de una presencia ilegítima, que se legitima en la medida que aporta en la escuela. Esto abre camino para la tercera conclusión, referida a la estructura de la representación social: más allá de las valoraciones circunstanciales sobre los/as estudiantes provenientes de la migración y sus contextos, se mantiene un núcleo central en donde son vistos como una alteridad, que posee una cultura y una corporalidad distinta y menos valorada que la nacional. De este modo, es posible afirmar que las representaciones de docentes, asistentes y directivos están teñidas por el racismo que además se ve acompañado por el rechazo a la situación de precariedad y pobreza que viven las familias migrantes y que tiene consecuencias en los/as estudiantes.

A lo largo del documento se ha tomado la opción de hablar de “estudiantes provenientes de la migración” dado que, el hecho de que estén hoy en las escuelas chilenas es una consecuencia del proceso migratorio de sus padres. En este sentido, no se trata de estudiantes migrantes propiamente tal.

El presente documento se organiza en seis capítulos: el primero aborda los antecedentes sobre el problema de investigación, el segundo el marco teórico y los conceptos centrales del estudio. Luego, el tercer capítulo que contiene la formulación del problema y los objetivos del estudio. Posteriormente, en el capítulo cuarto se desarrolla la metodología del estudio, en el quinto se exponen los principales resultados y se cierra con el capítulo de conclusiones, hallazgos y reflexiones finales.



## Capítulo I: Antecedentes sobre el problema de investigación

A continuación, se hace una revisión de los principales antecedentes sobre el problema de investigación del presente estudio. Se parte desde lo más general que es la migración en Chile, la forma en que este fenómeno ha sido abordado por parte del Estado, tanto discursiva como políticamente. Teniendo esto en cuenta, se adentra específicamente en el sistema escolar chileno y la inserción de estudiantes provenientes de la migración en sus aulas, para cerrar con una revisión de investigaciones que han estudiado las percepciones, actitudes y representaciones que, principalmente docentes, tienen sobre la diversidad cultural en sus escuelas, inclusión y estudiantes provenientes de la migración.

### 1.1. Migración en Chile. Historia y actualidad

La migración internacional es un fenómeno que, aun siendo constante y al alza a lo largo del tiempo, no es de un carácter masivo: al año 2020 el 3,6% de la población mundial viviría fuera de su país de origen (OIM, 2020). En un contexto globalizado y desigual, la migración posee un carácter laboral, donde la búsqueda de mejores condiciones de vida y oportunidades de surgimiento personal y familiar –que se ven limitadas en el país de origen– empujan a trasladarse a lugares donde hay una demanda por mano de obra barata y en los que, supuestamente, sería posible cumplir con las expectativas de una mejor vida (Stefoni & Brito, 2019b; Tijoux & Díaz Letelier, 2014).

En el caso de Chile, si bien históricamente no se ha caracterizado por presentar flujos de grandes dimensiones, la migración sí ha estado presente a lo largo de su historia (López, 2016), pudiéndose identificar tres grandes momentos migratorios.

El primer flujo consiste en la migración por ultramar, marcado por la llegada de migrantes europeos promovido por el Estado chileno, además de comunidades de Asia y de la misma región. Durante la segunda mitad del siglo XIX se implementa en Chile la llamada “Ley de Colonización” de 1845 que fue la primera política estatal en torno a la migración. Esta ley, patrocinada por el “agente de colonización” Vicente Pérez Rosales, se hizo efectiva durante los decenios siguientes con la ocupación de territorios en el sur de Chile por parte de colonos europeos. Se trató de una migración selectiva y no masiva que tenía por objetivo latente un mejoramiento de la “raza” como política de Estado, a través de la llegada de alemanes,

holandeses, suizos y británicos, dado el aporte cultural, económico y social que se veía en esta categoría de extranjeros. (Isabel Aninat & Sierra, 2019; Tijoux, 2019; Tijoux & Díaz Letelier, 2014). A este respecto, Pérez Rosales argumenta:

“En países como el nuestro, es de todo punto indispensable la activa cooperación del elemento extranjero; poderosa entidad que, al procurar enriquecerse, enriquece al país donde se asila, que puebla los desiertos y forma estados que, aunque con el modesto nombre de colonias, asombran por su industria, por su comercio i por su bienestar, hasta a sus metrópolis” (Pérez Rosales en Mascareño, 2019, p. 352).

Junto con la llegada de colonos europeos a mediados del siglo XIX e inicios del siglo XX, se produce una inmigración de tipo fronteriza marcada por la incorporación de nuevos territorios luego de la Guerra del Pacífico y la explotación salitrera, con personas provenientes de Perú y Bolivia. Paralelamente, la inmigración de origen árabe y asiática empieza a adquirir mayor fuerza, dedicándose a actividades comerciales o como trabajadores asalariados. En ambos casos, la recepción no fue igual que la de migrantes europeos: fueron calificados como “plaga comercial” o bien como una “raza inferior”, dejando entrever una categorización y jerarquización de quienes migran al país (Mascareño, 2019; Tijoux & Palominos, 2015).

El segundo momento migratorio tiene lugar durante la dictadura cívico militar de Augusto Pinochet, y se caracteriza por una “disminución en las tasas de inmigración debido a la instalación de una política inmigratoria restrictiva cristalizada en la Ley de Extranjería de 1975” (Tijoux & Palominos, 2015, p. 249), alcanzando su punto más bajo en 1982 cuando la población migrante fue de tan solo un 0,7% de la población total del país. Al mismo tiempo, hubo una alta emigración de chilenos dada la persecución política ejercida por la dictadura, sumado a la aguda crisis económica que azotó al país durante los primeros años de la década de 1980 (Cano & Soffia, 2009).

Así, a lo largo del siglo XX la población inmigrante fue disminuyendo, y no es hasta el retorno de la democracia durante los años noventa que esta tendencia cambia. Este tercer

momento migratorio cuenta con el retorno del exilio político de chilenos/as expulsados por la dictadura, pero además está marcado por la llegada de migrantes de otros países latinoamericanos, partiendo por los países fronterizos (Perú, Argentina y Bolivia) y posteriormente, sobre todo desde 2010, diversificando sus flujos desde países de la región más lejanos – Ecuador, Colombia, República Dominicana, Haití, Venezuela –.

Lo anterior se enmarca en un contexto global y regional, en el que han aumentado las migraciones internacionales sur-sur. En el caso latinoamericano, desde la segunda mitad del siglo XX aumenta la importancia de la migración intrarregional (Martínez, Pizarro & Rodríguez, 2017; Stefoni, 2018; CEPAL, 2018). Esta tendencia se explica por distintos motivos: por un lado, el desarrollo económico de ciertos países de la región ha atraído a personas que en otras circunstancias habrían migrado a países de Europa o a Estados Unidos. Un segundo factor consiste en el endurecimiento de las políticas de seguridad y control en los países del norte, dificultando el ingreso de inmigrantes. Por último, se puede considerar los distintos procesos de integración regional a nivel económico y político (por ejemplo, el MERCOSUR), dando condiciones favorables para el movimiento y residencia dentro de los países firmantes, a pesar de la reciente imposición de visados consulares en países como Perú, Chile y Ecuador. (Stefoni & Brito, 2019a). En este contexto Chile se transforma en uno de los países más atractivos dentro de la región para migrar, con una imagen de estabilidad y prosperidad económica y social (Servicio Jesuita a Migrantes, 2020; Stefoni & Brito, 2019a).

De acuerdo con la estimación poblacional del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), al año 2020 habría 1.462.103 personas extranjeras residiendo en Chile, representando cerca de un 8% de la población total del país (Instituto Nacional de Estadísticas, 2021). Respecto del año 2019, existe un aumento absoluto de 11.770 personas y un aumento relativo de 0,8%, significando un crecimiento relativo acumulado de 12,4% respecto de 2018.

A pesar de lo anterior, el crecimiento en la población inmigrante en Chile se ralentiza en comparación a la tendencia observada hasta 2017, debido a las medidas restrictivas hacia la inmigración – como el caso de las visas consulares de turismo para personas venezolanas y haitianas, las cuales en su mayoría son rechazadas (Stefoni et al., 2021) – y el cierre de fronteras por COVID-19 en 2020, bajando un 71% los ingresos de extranjeros a Chile ese año (Servicio Jesuita a Migrantes, 2021b). Las colectividades venezolanas y haitianas han

sido las más afectadas con esta situación: si bien registran un aumento en su flujo desde el año 2015, presentan a partir de 2019 un saldo migratorio negativo, de modo que entre 2019 y 2020 el ingreso de personas haitianas disminuye en un 71%, mientras que el de personas venezolanas lo hace en un 88% (Servicio Jesuita a Migrantes, 2021b).

De este modo, junto con registrarse una baja en los ingresos de extranjeros a Chile, también la manera de migrar ha cambiado, volviéndose más precaria y vulnerable al aumentar los ingresos por pasos no habilitados, la trata y tráfico de personas:

“Solo entre enero 2018 y enero 2021 se dan más de 35.400 ingresos por pasos no habilitado, concentrando el 79% de estos registros desde 2010. Son también venezolanos y haitianos quienes más aumentaron el ingreso irregular, los primeros en un 134.622% en 3 años (enero 2018-enero 2021) y los segundos en un 8.975% en el mismo período. También venezolanos y haitianos fueron quienes, según datos entregados por Policía de Investigaciones (PDI), más víctimas de tráfico ilícito tuvieron en 2020, constituyendo el 42% y 29% del total de víctimas registradas respectivamente.” (Servicio Jesuita a Migrantes, 2021b, p. 5)

Asimismo, durante el primer semestre de 2021 se registraron 20.876 ingresos por pasos no habilitados, principalmente de personas venezolanas. Sus puntos más altos fueron durante enero y febrero del presente año (más de 4.000 y 5.000 ingresos respectivamente), por el paso de Colchane<sup>1</sup>,

Junto con los impedimentos establecidos para ingresar al país, se ha gestionado una serie de expulsiones masivas que han ido cobrando cada vez mayor fuerza durante los últimos años:

“Entre 2018 y 2020 se dan 18.725 órdenes de expulsión, la mayoría administrativas (75% de éstas), y en cuanto a nacionalidades comienza a tener preponderancia la venezolana, constituyendo el 43% de éstas en 2020. Por su parte, las expulsiones ejecutadas, aunque en menor intensidad, también aumentaron desde 2018, superando las 2.200 en 2019 y volviendo a bajar a 1.400 en 2020” (Servicio Jesuita a Migrantes, p 5, 2021).

---

<sup>1</sup> Revisar cifras del Servicio Jesuita a Migrantes en <https://www.migracionenchile.cl/visas-e-ingresos/>

Por otro lado, del total de personas extranjeras residiendo en el país a diciembre de 2020, el 50,9% son hombres. Sin embargo, la proporción de mujeres ha ido aumentando levemente desde 2018, año en que se estimaban 51,3% de varones y 48,7% de mujeres extranjeras. Respecto a los países de procedencia, la población venezolana representa el 30,7% del total de extranjeros residentes en Chile. Le sigue la población proveniente de Perú (con un 16,3%), luego Haití (con un 12,5%), Colombia (11,4%) y Bolivia (8,5%) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2021).

A diferencia de la población chilena que avanza hacia una pirámide poblacional invertida (baja tasa de natalidad y una tasa de mortalidad estable), la población migrante es principalmente joven, encontrándose la mayoría entre los 20 y 39 años – el 57% del total –, a diferencia del caso chileno que es tan solo el 31,3% de la población. Del mismo modo, solo un 2,8% de la población migrante tiene 65 años o más, en contraste con el 11,8% de la población chilena que se encuentra en este tramo etario. Esto se debe a las motivaciones que movilizan a quienes migran al país: se trata de población que viene a trabajar y en busca de mejores expectativas de vida. Así lo refleja el porcentaje de ocupación laboral del primer trimestre de 2021, donde el 71% de la población migrante se encontraba ocupada versus un 50% de la población nacional (Servicio Jesuita a Migrantes, 2021).

Así, la población migrante tiene mayor participación laboral que la nacional, aunque variando según nivel educacional, sexo y región de residencia (Servicio Jesuita a Migrantes, 2021a). El principal problema que afecta a la población migrante es la informalidad, es decir, la falta de contrato al trabajar, lo cual repercute en su acceso al sistema de salud, ya que quienes poseen en Chile un empleo formal ingresan automáticamente, sea de carácter público o privado. (Rojas & Silva, 2016). En el caso del empleo formal, resulta difícil encontrar un trabajo en el período de llegada, siendo aún más complejo conseguir un empleo acorde a las competencias de quienes poseen estudios de educación superior. Además de esto, la población migrante tiene un promedio de horas trabajadas mayor a la de la población chilena, lo que habla de peores condiciones laborales (SJM, 2020).

En cuanto al lugar de residencia, al 2020 el 77% de la población migrante se concentraba entre la Región Metropolitana y las regiones de Arica, Tarapacá y Antofagasta, siguiendo con la tendencia de años anteriores (COES, 2017; SJM, 2020). Esto se diferencia de lo que

sucede con la población nacional, que de acuerdo con la información del Censo 2017, un 45,5% se concentraba en esas mismas regiones.

En cuanto a la dimensión habitacional, los problemas se encuentran en campamentos, opciones informales como el arriendo sin contrato de piezas o espacios hacinados. De acuerdo con el Catastro Nacional de Campamentos 2020-2021 del Centro de Estudios Territoriales de TECHO-Chile y Fundación Vivienda, del total de 81.643 familias que habitan en campamentos, 24.964 son familias migrantes, lo que en comparación al año 2019 significa un aumento de un 20,8%. Así, en valores proporcionales, las regiones de Antofagasta (66,7%), Metropolitana (56,8%) y Arica y Parinacota (35,4%) poseen el mayor porcentaje de hogares migrantes en campamentos, mientras que, visto según la composición según nacionalidades, “el 29,4% de los asentamientos populares de Chile cuenta con al menos una familia que proviene de Perú, en el 27,7% al menos una de Colombia, y el 23,7% alberga al menos un hogar que provienen de Bolivia.” (Servicio Jesuita a Migrantes, 2021b, p. 31)

Por último, es relevante mencionar que, si bien Chile se ha convertido en un lugar de destino para migrantes latinoamericanos, esto responde al contexto de alta movilidad intrarregional en el cual el país está inserto, por lo que no se trata de un caso único o el gran centro de atracción en Latinoamérica: por el contrario, sigue la tendencia de la mayoría de los países de la región, de recibir migrantes al tiempo que es fuente de emigración (Stefoni & Brito, 2019). Con todo, es una realidad que requiere atención y la formulación de políticas que respondan a las necesidades actuales en materia migratoria.

## 1.2. Políticas y discursos de Estado sobre la inmigración actual en Chile

En 2021 entró en vigencia la nueva Ley de Migración, cuerpo normativo que viene a aglutinar y dar consistencia a una serie de medidas restrictivas y vulneradoras que se venían dando durante el último gobierno de Sebastián Piñera a nivel administrativo, legislativo y de relato (Thayer Correa, 2021)

Hasta el año 2020, la normativa de migración se encontraba contenida en el Decreto Ley 1.094 del año 1975 o ley de extranjería y el Decreto Supremo N° 597 de 1984 o reglamento de extranjería, que nacieron en contexto de dictadura militar bajo la lógica la Doctrina de

Seguridad Nacional. Tres ejes son los principales: por un lado, la mirada hacia el extranjero y migraciones como amenaza, por otro la excesiva discrecionalidad a la autoridad, lo que da forma al tercer eje de control de entrada y salida de personas en la frontera. (Rojas & Silva, 2016; López, 2016; Sandoval 2016; Galaz et al., 2017; Aninat & Sierra, 2019).

Esta normativa tuvo algunas modificaciones que intentaron atender la llegada de inmigrantes desde los años 90. Entre los años 2003 y 2015 se genera una serie de acuerdos y protocolos que intentaron velar por los derechos de personas migrantes y acceso en distintas áreas como educación, salud y seguridad social, al mismo tiempo que se formulan los lineamientos para una nueva política migratoria orientada a avanzar en un país multicultural (SJM et al., 2019; Aninat & Sierra, 2019; Rojas & Silva, 2016).

Sin embargo, las modificaciones hechas durante el gobierno de Sebastián Piñera el año 2018 desechan los principios y lineamientos de los esfuerzos previos. El objetivo de estas medidas, en palabras de Piñera, sería “establecer una nueva legislación que garantice una migración segura, ordenada y regular” y

“equilibrar el legítimo derecho del Estado y de los ciudadanos de normar forma cómo los extranjeros ingresan y permanecen en nuestro país, con los derechos de los inmigrantes y con la mitigación de riesgos asociados a los movimientos de personas, combatiendo migración la irregular y reprimiendo las acciones delictuales en las fronteras<sup>2</sup>”.

Las medidas para “poner orden en este hogar”<sup>3</sup> se basaron en la regularización a través de la visación consular para personas de Haití y Venezuela, que obliga a solicitar las visas para ingresar y permanecer de forma regular en Chile solo en el consulado chileno del país de origen, eliminando la posibilidad de solicitar el visado temporal por motivos laborales en Chile y cambiar la calidad migratoria de turista a residente (Servicio Jesuita a Migrantes, 2020).

---

<sup>2</sup> Extracto del discurso de Sebastián Piñera durante el anuncio de medidas migratorias en abril de 2018. Recuperado de <https://prensa.presidencia.cl/discurso.aspx?id=73020>

<sup>3</sup> Noticia del diario emol del 9 de abril de 2018. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/04/09/901814/Pinera-al-firmar-proyecto-de-migracion-Ha-llegado-el-momento-de-poner-orden-en-este-hogar-que-compartimos.html>

Las críticas a este visado van desde cuestiones prácticas como los altos niveles de desinformación y poca difusión de las medidas tomadas, hasta elementos más profundos que hablan de un uso político y criminalización de la migración: “el argumento de que la ley no respondía a las demandas actuales de los movimientos migratorios fue reemplazado por la idea de que los migrantes estaban engañando al sistema porque ingresaban como turistas y después se quedaban como migrantes” (Stefoni & Brito, p 37, 2019). Se profundiza así en la idea de caos generado por la migración y el estigma del inmigrante como una amenaza, justificando expulsiones masivas y acentuando la discriminación hacia las personas haitianas en el país. Por otro lado, opera concretamente un cierre de fronteras que, lejos de frenar la migración, la empuja hacia la precariedad y la irregularidad (Stefoni & Brito, 2019; Tijoux, 2019).

La actual Ley de Migración es la consolidación de una política migratoria que toma forma en 2018, donde lejos de buscar la integración de personas migrantes, se centra en “la supuesta capacidad del Estado de controlar, seleccionar y restringir la movilidad de las personas que proyectan en Chile su vida” (Thayer, 2021). Si bien a primera vista se pueden observar ciertos avances en comparación con la legislación anterior, como las nociones de derechos e integración, estos son de carácter formal y declarativo, ya que o consagran en ley lo que ya estaba consagrado administrativamente – en materia de salud y educación escolar no se reconocen nuevos derechos – o existen ambigüedades que podrían implicar una vulneración aun mayor – como en el caso del nuevo estatuto de protección complementaria, el cual podría ser mal utilizado como sustituto de la condición de refugiado; o el hecho de que el ingreso clandestino deje de ser delito pero que quienes incurran en esta falta sean sometidos a expulsión administrativa – (Thayer, 2021). Asimismo, la ley establece, además del visado consular ya implementado, que las personas que ingresen con un permiso transitorio a Chile no podrán acceder, estando en el país, a un permiso temporal de residencia y trabajo. Tampoco hay mecanismos para regularizar la situación migratoria. De este modo, se desatiende el cumplimiento de los acuerdos internacionales suscritos por Chile sobre derechos humanos e internacionales tratados internacionales y se hace oídos sordos a la realidad regional en que los flujos de personas son algo cada vez más común (Stefoni & Brito, 2019b).



### 1.3. Sistema escolar chileno y migración

Otra dimensión que ha cobrado más importancia en los últimos años es el sistema escolar y los procesos de inclusión – o exclusión – de niños/as provenientes de la migración en las escuelas (Stefoni & Corvalán, 2019). Si bien la mayor parte de la población que migra hacia el país se encuentra en el segmento de edad económicamente activa, también niños, niñas y jóvenes cruzan fronteras: al año 2019 un 14% de la población migrante mundial tenía menos de 20 años (OIM, 2020).

Así, los niños provenientes de la migración deben insertarse en un nuevo sistema escolar que la mayoría de las veces no está preparado para recibirlos, viéndose expuestos a una situación de doble vulnerabilidad que proviene del hecho de ser menores de edad (criterio adultocéntrico) y migrante (criterio racista) a la vez (Expósito et al., 2019; Poblete, 2019). En lo concreto, el sistema educacional chileno ha visto durante los últimos años un incremento de la matrícula de niños extranjeros, la concentración en establecimientos municipales y los desafíos que implica dentro de las escuelas en términos de ajustes institucionales y formación de espacios interculturales (Stefoni & Corvalán, 2019).

#### *Matrícula y concentración de estudiantes provenientes de la migración en escuelas municipales*

Según datos del Ministerio de Educación, la matrícula de estudiantes provenientes de la migración ha pasado de ser un 0,6% de la matrícula total en 2014, a ser un 5,3% en 2021. A pesar de este aumento sostenido, la distribución del estudiantado migrante según dependencia administrativa dista de ser homogénea y se concentra mayoritariamente en establecimientos públicos, en los cuales ha amentado un 182,1% la matrícula. Al año 2019, un 59% de la matrícula migrante se concentraba en establecimientos públicos, un 35% en particulares subvencionados y tan solo un 5% en particulares pagados, a diferencia de la matrícula de estudiantes chilenos, que se concentra principalmente en establecimientos particulares subvencionados – con un 55% –.

La llegada de estudiantes provenientes de la migración a la educación pública, lejos de significar un copamiento de las escuelas, ha implicado un nuevo respiro para establecimientos que, ante la caída de matrícula de estudiantes nacionales, corrían el riesgo

de cerrar (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019; Cisternas et al., 2019; Eyzaguirre et al., 2019; Servicio Jesuita a Migrantes, 2021b).

Por otro lado, es importante considerar que el 80% de la matrícula de estudiantes provenientes de la migración se concentra en cuatro regiones del país: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Región Metropolitana. Casi el 60% del total de estudiantes extranjeros a nivel nacional están matriculados en la Región Metropolitana. Ahora bien, en relación con el porcentaje de matrícula de estudiantes extranjeros, la región de Tarapacá lidera (11,9%), seguido Antofagasta (11,8%), luego Arica y Parinacota (8,3%) y finalmente la región Metropolitana (6,9%), algo que se explica por la residencia en zonas fronterizas y con mayores oportunidades laborales (SJM, 2019).

Al año 2019 el 71% de las escuelas a nivel nacional tienen menos de 3% de matrícula migrante, mientras que el 30% de las escuelas no tendría ninguno. Del mismo modo, habría un 2% de escuelas que poseen más de un 30% de matrícula extranjera, de las cuales el 72% estarían ubicadas en la región metropolitana, concentrándose en la comuna de Santiago Centro. En relación con la tendencia de años anteriores, los datos actuales nos hablan de una leve y paulatina dispersión de los/as estudiantes provenientes de la migración, sin perjuicio la cual sigue habiendo una alta concentración de estudiantes extranjeros en pocas escuelas (Eyzaguirre, Aguirre & Blanco, 2019; SJM et. Al, 2019; SJM, 2019; Expósito et al., 2019).

Como señalan distintos estudios (Joiko & Vásquez, 2016; Poblete & Galaz, 2017) la concentración de estudiantes provenientes de la migración no obedece únicamente a un factor territorial y económico de las familias migrantes, sino que tiene que ver también con “variables de pertinencia cultural”, es decir, a través de la “fama positiva” que adquieren ciertas escuelas entre los padres al contar con planes de acogida abiertos a la población migrante. Sin embargo, existe el riesgo de exclusión en esta concentración (Cisternas et al., 2019; Expósito et al., 2019), donde en algunos casos se “contribuye a una suerte de “guetificación” ya que se transforman en “escuelas para migrantes”” (Poblete & Galaz, 2017, p. 247).

Dado esto, se vuelve imprescindible la elaboración de políticas interculturales que se traduzcan en medidas concretas y herramientas para las comunidades educativas. En este

sentido, cabe preguntarse por la manera en que el Estado ha abordado la inclusión de estudiantes provenientes de la migración y si se garantiza su derecho a educación.

### *Acceso de estudiantes provenientes de la migración al sistema escolar chileno y el rol del Estado*

La constitución de Chile establece que el derecho a la educación debe estar garantizado para quienes residen en el territorio (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019). Sin embargo, este derecho no siempre se ha respetado para niños/as provenientes de la migración. Poblete y Galaz (2017) detectan una serie de dificultades que tienen las familias migrantes para acceder a la educación escolar de sus hijos/as, entre las que destacan los problemas que surgen ante la falta de documentación de las familias en situación irregular y complicaciones al momento de conseguir la documentación solicitada para regularizar la residencia, trabas administrativas para el reconocimiento de estudios de su país de origen y el reconocimiento de los mismos, así como dificultades para acceder a beneficios estatales.

Como señalan varios autores/as (Bravo Arias, 2017; Carrillo Sánchez, 2019; Joiko & Vásquez, 2016; Poblete & Galaz, 2017), el Estado no ha asegurado el derecho a la educación de todos los niños/as independiente de su nacionalidad, estatus migratorio, “raza” y género. No obstante, en los últimos años se han ido generando avances en la materia. Hasta el año 2016 estuvo vigente el “RUT 100 millones”, que se trataba de un identificador que compartían todos los/as estudiantes provenientes de la migración mientras no tuvieran RUN. Al no ser un identificador individual existían problemas como el no poder llevar un registro de la trayectoria educativa ni obtener certificados, la imposibilidad de inscribirse para rendir la PSU ni acceder a beneficios estudiantiles en la educación superior, como becas del Estado (SJM et al., 2019; Eyzaguirre et al., 2019). Esto se acaba con la creación de la Coordinación Migrante del Mineduc, que tuvo por objetivo garantizar el derecho a la educación e inclusión de estudiantes provenientes de la migración. Se reemplaza, entonces, el RUT 100 millones por el Identificador Provisorio Escolar (IPE), entregado a quienes no tuvieran su cédula de identidad. A diferencia del identificador anterior, el actual sí permite acceder a beneficios, registrar la trayectoria académica y rendir la PSU, por lo que soluciona varios problemas y trabas de acceso que tenían los/as estudiantes provenientes de la migración en el sistema educativo chileno.

Sin embargo, el IPE sigue siendo insuficiente pues no permite el acceso a la totalidad de servicios y beneficios del Estado, como a los de la Junaeb ni a los beneficios que dependen de la Ficha de Protección de Hogares del Ministerio de Desarrollo Social. Del mismo modo, la falta de RUN definitivo implica dificultades para las comunidades educativas en términos de financiamiento ya que no se pueden recibir recursos de apoyo como la Subvención Escolar Preferencial (que depende de la Ficha de Protección de Hogares) aun cumpliendo los requisitos de prioridad (Cisternas et al., 2019).

El año 2018 se formula la primera Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, donde se describen lineamientos y orientaciones institucionales para abordar el proceso de escolarización de los/as estudiantes provenientes de la migración. Se establecen tres áreas de gestión: articulación institucional e intersectorial, fortalecimiento de la gestión educativa y vinculación territorial para el diseño de política educativa. A pesar del esfuerzo del Estado de generar una política que responda a la situación migratoria actual, el documento y su implementación posee falencias importantes. Por un lado, “describe un conjunto de acciones a realizar en un periodo determinado, sin plantear información sobre la continuidad de dichas acciones, los objetivos para los próximos años y, más importante aún, las metas de largo plazo” (Cisternas et al., p 91, 2019). Por otro lado, no logra responder a las necesidades estructurales de los/as estudiantes provenientes de la migración, sus familias y las comunidades escolares de las que forman parte en términos de acceso, participación, permanencia y egreso (Cisternas et al., 2019; Expósito et al., 2019).

De este modo, muchas de las iniciativas por parte del Estado tienen un carácter administrativo o de lineamientos, centrándose en la regularización administrativa de estudiantes matriculados en establecimientos públicos y dejando de lado una articulación de medidas que aborden el fenómeno en su globalidad, como los contenidos del currículum o la formación docente. Ha primado, entonces, una “política de la no política”, con “medidas orientadas a situaciones puntuales, gestos segmentados que no cuentan con una coordinación interna y una perspectiva común sobre integración, reduciendo el fenómeno a un *problema social*, e ignorando la multiplicidad de dimensiones con las que cuenta la experiencia migratoria” (Bravo, p. 160, 2020).

*Modelos y medidas adoptadas en las escuelas para gestionar la diversidad cultural*

Ante la ausencia de políticas estatales más consistentes y prácticas, las escuelas y comunidades educativas han tenido que responder de manera autogestionada a este escenario de diversidad cultural (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019; Castillo et al., 2018; Cisternas et al., 2019; Mondaca et al., 2018; Poblete & Galaz, 2017). La forma en que esto se hace puede ser agrupada bajo distintos modelos identificados por la literatura especializada (Dietz, 2002; Jiménez & Fardella, 2015; Stefoni et al., 2016; Tubino, 2005; Walsh, 2009), como posturas segregadoras y asimilacionistas, donde se espera que el estudiante se adapte e incorpore la cultura dominante; enfoques multiculturales que centran su atención solo en el reconocimiento de culturas distintas; medidas interculturales que además de reconocer la diversidad establece canales de comunicación, sin esencializar y cuestionando las relaciones de poder<sup>4</sup> (Stefoni & Corvalán, 2019).

Considerando lo anterior, estudios como los de Jiménez y Farbella (2015), Cerón et al. (2017), Stang et al. (2021) y Bravo (2020) coinciden en que en las escuelas de Santiago se da mayormente un abordaje asimilacionista y multicultural al momento de tratar la diversidad cultural, donde en ocasiones puede desarrollarse una invisibilización de la diversidad cultural en pos de una igualdad universal y al mismo tiempo un reconocimiento de la composición diversa de la escuela. Mientras el ideal de igualdad concibe la diversidad de los/as estudiantes como algo que debe ser superado, el reconocimiento de la misma se queda solo en elementos superficiales y folclorizantes (Pavez-soto & Domaica-barrales, 2019; Poblete, 2018). Esto se observa tanto a nivel del discurso de las autoridades de los establecimientos como a nivel de las acciones que se llevan a cabo.

El estudio de Sofía Bravo (2020) en escuelas y liceos públicos de la comuna de Santiago describe las medidas que generalmente se aplican para gestionar la diversidad cultural – en un sentido amplio, pero con énfasis en el tema migratorio –. Se detectan siete tipos de iniciativas, que van desde acciones orientadas a la visibilización cultural, acciones de reflexión y formación, otras de participación comunitaria, iniciativas focalizadas en los/as estudiantes provenientes de la migración y sus familias, asistencia en la regularización de la

---

<sup>4</sup> Estos distintos enfoques serán desarrollados en mayor profundidad dentro del Marco Teórico.

situación migratoria y en la obtención de beneficios, adaptaciones curriculares y actualizaciones del proyecto educativo y manuales de convivencia.

De estas iniciativas, las de visibilización cultural se llevan a cabo con una frecuencia considerablemente mayor al resto. Sin embargo, como plantea Cerón et al. (2017), “las acciones que toman las escuelas para visibilizar la diversidad se reducen a muestras culinarias o de bailes típicos que terminan folclorizándola, dificultando su uso como herramienta para la transformación curricular y valórica que permita superar las visiones restringidas en torno a ella” (2017, p. 143).

La Fiesta o Feria Multicultural es una iniciativa que se realiza en prácticamente todas las escuelas que han sido estudiadas en las investigaciones revisadas, la cual consiste en

“una actividad [por lo general de carácter anual] en la que participa la totalidad de la comunidad escolar, en la que se asigna por grupo curso o por nacionalidad un país a representar y en stands o presentaciones, se exponen diferentes rasgos culturales asociados a tales países. Esto tiende a incluir gastronomía típica, bailes folclóricos, y otras charlas o exposiciones sobre el país” (Bravo, 2020, p. 173).

Esta actividad, si bien puede efectivamente permitir el encuentro entre comunidades y dar visibilidad a ciertas identidades o grupos nacionales ignorados o valorados negativamente, también corre el riesgo de “reforzar estereotipos, exotismos y otras formas utilitaristas de constatación de las diferencias” (Bravo, 2020, p. 174), al implicar una imagen folclorizada del “otro” y un reforzamiento del “nosotros”, homologando el concepto de cultura al de nación, y exigiendo a los/as estudiantes que representen lo que deberían ser según su país de procedencia (Joiko & Vásquez, 2016; Stang et al., 2019). Por otro lado, el que se trate de una actividad puntual que restringe la participación a determinados espacios sin que se complemente con otras iniciativas más profundas o estructurales también resulta problemático (Cerón et al., 2017).

Así, el problema no radica en la festividad en sí, sino en las condiciones de asimetría y discriminación en que se produce y las incongruencias en los posicionamientos en torno a la diversidad. Es por esto que “se debe reparar en los riesgos que implica tratar la diversidad

cultural de esta forma, y más aún, el hecho de que las escuelas comiencen por este tipo de estrategias antes que todas las demás acciones” (Bravo, 2020, p. 175).

Por último, vale mencionar que en la mayoría de las escuelas no existe una estrategia sostenida en el tiempo dirigida a la realización de adaptaciones curriculares para asegurar la inclusión. Las modificaciones se han hecho de manera aislada y paulatina, principalmente en asignaturas como lenguaje, historia y geografía y artes, las cuales responden a circunstancias que los mismos profesores van experimentando en el proceso de enseñanza aprendizaje, y para las cuales buscan contenidos y competencias que sean accesibles a todos los/as estudiantes. Con todo, la rigidez del currículum, su carácter monocultural y homogeneizador, y la falta de preparación y herramientas de los/as docentes para llevar a cabo adaptaciones dificulta la formulación de un ambiente adecuado para la diversidad cultural (Poblete, 2018; Carrillo, 2016).

#### 1.4. Representaciones sociales y actitudes de docentes frente a la presencia de estudiantes provenientes de la migración.

Una variable decisiva, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la construcción de una escuela inclusiva, es la intersubjetividad de los actores de la escuela, y más específicamente, las representaciones sociales, estereotipos y valoraciones que los profesores/as realizan sobre sus estudiantes provenientes de la migración (Stefoni & Corvalán, 2019).

Como muestra Poblete y Galaz (2017) a partir de los planteamientos de Lipsky (1980) y Torres y García (2013), el acceso a los servicios públicos por parte de personas migrantes se encuentra condicionado por las percepciones y opiniones que los nativos construyen sobre ellos, operando finalmente como facilitadores u obstaculizadores a dicho acceso. Trasladado al ámbito educativo, esto nos habla de la relevancia que tiene el rol de trabajadores de trato directo con los/as estudiantes provenientes de la migración y sus familias, y en especial, el de los docentes, en tanto sus percepciones no solo afectan el trato y rendimiento de sus estudiantes, sino que condiciona también la formación de un ambiente inclusivo e intercultural (Cerón et al., 2017; Jiménez & Fardella, 2015; Poblete, 2009; Salas et al., 2018). Así,

“más relevante que las competencias o conocimientos que puedan tener y desplegar las y los docentes en los espacios educativos, son las actitudes hacia la diversidad y las percepciones que puedan expresar en torno a ésta, porque de esto dependerá la forma en que configuran las relaciones con las y los/as estudiantes , su rendimiento y especialmente la posibilidad de aportar a una cultura inclusiva al interior de escuelas o liceos” (Pavez-soto & Domaica-barrales, 2019, p. 166).

Diversos estudios han constatado una serie de representaciones<sup>5</sup> y valoraciones que docentes realizan sobre estudiantes provenientes de la migración respecto de sus formas de ser, hacer y sentir, las cuales se construyen en torno a la nacionalidad y/o el color de piel de los/as estudiantes. Así, según docentes la pertenencia nacional de los/as estudiantes determina su desenvolvimiento en distintas áreas de la vida escolar, como el rendimiento académico, el comportamiento y la participación en clases (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019).

Ya en 2009, Hevia (2009) advertía la asociación que docentes realizaban entre un determinado color de piel y ciertos rasgos de comportamiento o formas de ser. Niños/as de “raza negra” eran vistos como problemáticos, más insolentes y conflictivos tanto con docentes como con sus pares, relacionando esto con valores como la libertad y la rebeldía propios de su “raza” y lugar de origen. Por otro lado, niños/as provenientes de Perú o Bolivia eran vistos como más tímidos, reservados o ensimismados, atributos bien valorados en el contexto escolar.

En la misma línea, investigaciones más recientes como las de Pavéz y Domaica (2019) y Poblete y Galaz (2017) dan cuenta de la vigencia de los estereotipos y la estigmatización de la infancia migrante desde la diferencia, en consonancia con los rumores sociales manejados fuera de la escuela, que asocian a ciertas nacionalidades – como la peruana, colombiana y dominicana – formas de comportarse indeseadas y nocivas – “son bulliciosos”, “son sucios”, “traen enfermedades”, “aumentan la delincuencia” –. Los docentes adhieren “una serie de

---

<sup>5</sup> Los estudios revisados utilizan distintas conceptualizaciones para referirse al plano intersubjetivo/cognoscitivo de los docentes: representaciones, opiniones, actitudes, percepciones, prejuicios, entre otros. Aun entendiendo la profundidad de dichos conceptos y las diferencias que hay entre ellos, en el presente apartado se utilizará preferencialmente del de “representaciones” para facilitar su lectura. La discusión conceptual al respecto se desarrolla en el apartado de Marco Teórico.



características culturales a distintos grupos de migrantes según su origen nacional, siendo la estigmatización de estos grupos la mayor relación discursiva directa en la categoría. Es decir, las diferencias percibidas por las y los profesionales circulan en una tensión entre lo nacional y lo extranjero” (Pavez-soto & Domaica-barrales, 2019, p. 168).

En este sentido, se señala al niño/a proveniente de la migración como un “otro culturalmente distinto” en comparación con sus pares nacionales y se describe en función de su otredad (Bravo, 2020), “estableciendo una cultura que opera como parámetro de los conocimientos sociales e históricos que los/as niños/as debiesen portar. Esto genera formas de diferenciación que ponen al niño/a migrante en un lugar de desconocimiento y de saber desigual, en la que a su vez, la diferencia cultural es reforzada por medio de estigmatizaciones generalizadas dadas su condición de extranjería” (Poblete & Galaz, 2017, p. 258). Algo similar concluye Domenech (2014) en el caso de las representaciones sobre estudiantes de nacionalidad boliviana e hijos de padres bolivianos en escuelas argentinas, donde se presenta la noción de “intruso”, que posiciona a la inmigración en la escuela como una exterioridad que ingresa a un lugar que no le es propio o que no le corresponde.

Otros estudios llevados a cabo en escuelas de Argentina (Domenech, 2014; Gonza, 2013; González, 2018; Segura, 2016) también constatan la persistencia de representaciones sobre lo que se debería hacer o ser según el país de nacimiento o color de piel. Las investigaciones de Gonza (2013) y Domenech (2014), por ejemplo, concluyen que los docentes tienen una imagen estereotipada de los/as estudiantes bolivianos, a los cuales se identifican a partir de sus rasgos fenotípicos, su vocabulario utilizado o el origen étnico/nacional de la familia. De este modo, se denomina boliviano/a no solo a los/as estudiantes provenientes de Bolivia, sino también a quienes, siendo hijos/as de padres bolivianos, nacieron en Argentina: se trataría de argentinos en términos legales pero bolivianos en términos sociales.

A los/as estudiantes bolivianos se les atribuye una serie de características esencializadas – ajenas a las circunstancias sociales y educativas más amplias –, como el ser sumisos, callados o tímidos, imágenes construidas alrededor del silencio como un rasgo intrínseco que tiene una valoración ambivalente: mientras se considera un atributo positivo en términos de comportamiento por significar mayor respeto a las normas, es también un atributo negativo en tanto se asocia con un nivel intelectual más bajo: incluso reconociendo el esfuerzo y la

posibilidad de obtener un buen rendimiento escolar, es algo que solo se logra con “mucho seguimiento” y “mucho presión”. De este modo, las bajas expectativas de los docentes sobre el rendimiento académica podrían llegar a ser internalizadas por sus propios estudiantes bolivianos y así llegar a una suerte de profecía autocumplida:

“La imagen de los docentes de los bolivianos como “lentos”, o “quedados” termina de alguna manera estableciendo un nuevo tipo de determinismo biológico, al atribuir una responsabilidad individual al fracaso escolar y soslayando las diversas situaciones de desigualdad social que dificultan la integración escolar de esta población.” (Gonza, 2013, p. 11).

El estudio de Cerón et al. (2017) también concluye que los docentes poseen imaginarios que tienden a atribuir a los/as estudiantes provenientes de la migración una serie de déficits académicos que dificultan su rendimiento, y por lo tanto su inclusión en las escuelas. Existe la percepción de que los contenidos curriculares son “muy elevados” para los/as estudiantes provenientes de la migración, lo que se explica por una peor formación en sus países de origen e “incluso por el lugar de del cual provienen dentro de sus respectivos países” (Cerón et al., 2017, p. 241).

Es importante mencionar que el bajo rendimiento que en algunas ocasiones obtienen los/as estudiantes provenientes de la migración no se debe a un menor nivel intelectual – como muchas veces creen los docentes –, sino que responde a la rigidez del currículum escolar, las dificultades propias de la trayectoria migratoria y problemas socioeconómicos. De este modo, lo que es entendido como pereza o una “lentitud” intrínseca en el aprendizaje refleja la idea de que el problema está en los/as estudiantes que no pueden adaptarse rápidamente y deja de observar los elementos institucionales y culturales chilenos que dificultan el aprendizaje en un contexto diverso (González, 2018; Poblete, 2009; Tijoux, 2013a). Para Jiménez y Farbella (2015) este tipo de representaciones hace que lo problemático recaiga sobre la condición de proveniente de la migración del estudiante, lo que constituye una mirada determinista que condena a permanecer en una situación de desventaja, en la medida que el profesorado no realiza cambios sustanciales en los procesos de enseñanza aprendizaje o bien introduce medidas compensatorias que buscan neutralizar el “déficit” sociocultural que supone la condición del alumnado proveniente de la migración.

Otro elemento relevante es la sexualización de la que son objeto los/as estudiantes provenientes de la migración, especialmente niñas afrocolombianas. A través del discurso de docentes, donde se cruza en las categorías de género y origen nacional o “raza”, se crea “una reconstrucción de ciertos cuerpos infantiles femeninos como un objeto sexual, que provoca y desafía las lógicas morales escolares, por lo tanto, debe ser disciplinado y asimilado a las supuestas costumbres recatadas de los cuerpos femeninos chilenos”(Pavez-soto & Domaica-Barrales, 2019, p. 173). Este perfil de las niñas colombianas “más desarrolladas” o que “les gusta llamar la atención” se considera como un factor que puede causar problemas en las relaciones dentro de la escuela, así como los roles de género fuertemente marcados que docentes observan en los niños provenientes de la migración, lo que supuestamente no sucedería en el caso de los/as estudiantes chilenos:

“hay algunos micro-machismos y comportamientos poco adecuados al marco escolar de ciertos grupos concretos -se enuncia a haitianos y peruanos-, pero a la vez, no se considera críticamente de la misma manera al grupo nacional (en otras palabras, se considera que estos niños por su “cultura” se comportan de esta manera, pero no se visualiza que también comportamientos micromachistas similares se gestan entre niños/as nacionales)” (Poblete & Galaz, 2017, p. 258).

A partir de las representaciones descritas se realiza, además, una valoración y jerarquización de los/as estudiantes provenientes de la migración en función de cualidades que la escuela puede capitalizar, de la posesión de atributos valorados y el *aporte* que puedan realizar (Salas, 2015; Domenech, 2014). Sin embargo, aun valorados positivamente, el estudiante migrante es apuntado siempre como un otro que nunca resulta del todo cómodo. Se trata, entonces de una presencia ilegítima que está en constante deuda con la comunidad educativa que lo recibe, hecho ante el cual se le exige destacar para ser aceptado (Domenech, 2014).

En el caso de estudiantes chilenos, la investigación de Roessler (2018) en escuelas básicas da cuenta de un pensamiento nacionalista-territorializado, donde sus compañeros/as provenientes de la migración son vistos como otro desterritorializado y poco valorado, que no se comparte lenguaje, los rasgos físicos, la geografía ni la ascendencia con el nosotros nacional. Del mismo modo, son percibidos como deudores originales en tanto la recepción que se les da es vista como un regalo y en la cual deben respetar ciertos límites. Así, se

demarca claramente lo permitido y lo no permitido para los/as estudiantes provenientes de la migración, y se condena socialmente en caso de percibirse apropiaciones indebidas en que olvidaría su condición de visita y de deudor.

Existe, por lo tanto, una percepción de que la presencia de estudiantes provenientes de la migración se trata de un fenómeno reciente y sorprendente, con el cual la escuela se ve sobrepasada tanto en aspectos socio-estructurales – aspectos técnicos como presupuesto estrecho, sobredemanda hacia docentes, falta de herramientas, el currículo escolar, falta de política pública, entre otros – como en aspectos socio-culturales – lógicas discriminadoras de la sociedad chilena reproducidas en la sala de clase, brecha generacional entre estudiantes y profesores, folclorización en el trato – (Bravo, 2020).

A pesar de lo anterior, existe un discurso políticamente correcto que predomina en la escuela en el cual se reconoce y valora la diversidad y al mismo tiempo se trata a todos por igual, de modo que la promoción y exposición de la diferencia no necesariamente es un mecanismo contra la discriminación (Bravo Arias, 2017). Los estudios de Tijoux (2013) y Riedemann & Stefoni (2015) coinciden en que este discurso políticamente correcto al interior de la escuela niega toda posibilidad de existencia de racismo, mediante distintos mecanismos que, o no significan episodios racistas como tal – se trata de hechos aislados, bromas, discriminación por otros asuntos –, o son atribuidos a actores externos de las escuelas por lo cual no pueden responsabilizarse.

Siguiendo a Bravo (2020), dentro del profesorado no existe un discurso coherente respecto de la diversidad cultural dentro de la escuela, donde mientras los/as estudiantes provenientes de la migración son definidos en función de su otredad, existe también una relativización de la misma que lleva a caer en la negación de las diferencias culturales: la diversidad cultural es una categoría más entre muchos otros temas igual o más relevantes – género, clase, situación de discapacidad, etc. –.

Este enfoque, que pone la relevancia en la igualdad en el trato con los/as estudiantes, considera también la niñez como algo homogéneo y sin conflictos (Poblete & Galaz, 2017; Salas et al., 2018; Stang et al., 2021). De este modo, “las desavenencias en las relaciones entre iguales (niños/as chilenos/as y niños/as migrados/as) son explicadas no desde el eje de procedencia sino más bien como “clásicas” por tramo etario (infantil- adolescente) y

conductuales” (Poblete & Galaz, 2017, p. 248), con lo cual se refuerza la idea de que los alumnos extranjeros no necesitan un abordaje específico en su incorporación a la escuela en tanto “todos los niños son iguales”.

Por último, es importante mencionar una serie de investigaciones que han intentado poner en el centro la perspectiva de los/as mismos/as niños/as provenientes de la migración dentro de las escuelas, indagando en sus vivencias y la relación con sus propias identidades (Pavez-soto, 2019; 2017; 2013). En este aspecto, se distingue una tensión constante en los niños/as ante la incerteza de cómo serán recibidos, ante lo cual elaboran una serie de estrategias para ocultar su identidad y cualquier elemento que pueda perjudicarlos (Tijoux, 2013b).

## Capítulo II: Marco Teórico

En el presente apartado se desarrollan los conceptos que sustentan el presente estudio y que abordan las representaciones sociales de docentes, asistentes de la educación y directivos sobre estudiantes provenientes de la migración. Así, en primer lugar, se hace una revisión de del concepto de Representaciones Sociales, dado que es la teoría desde la cual se posiciona la investigación y lo que se busca comprender en sus dimensiones. En segundo lugar, se revisa el concepto de migraciones y la categoría de migrante, en tanto se trata del objeto-sujeto representado, y por último se aborda la escuela, entendiéndola como el espacio donde se representa a los/as estudiantes provenientes de la migración.

### 2.1. Teoría de las Representaciones Sociales

El concepto de Representaciones Sociales surge en los años 60 de la mano de Serge Moscovici y desde entonces ha incorporado aportes realizados por distintos autores y autoras, como Denise Jodelet, Jean-Claude Abric, Robert Farr, María Auxiliadora Banchs, entre otros/as. Se trata de un modelo teórico que, proviniendo de la psicología social, es tributario de distintas tradiciones sociológicas y permite analizar el sentido común de los sujetos, lo cotidiano y la intersubjetividad de grupos.

#### 2.1.1. Antecedentes teóricos del concepto de Representaciones Sociales provenientes de la sociología

En el origen del concepto de Representación Social destacan dos corrientes del pensamiento sociológico que permiten relevar el papel de la sociedad en la cognición de los sujetos y su pensamiento social: por un lado, los planteamientos de Emile Durkheim sobre la relación individuo-sociedad (Durkheim, 2001), en particular el concepto de representaciones colectivas, y, por otro lado, el interaccionismo simbólico de George Mead (Mead, 1960).

Emile Durkheim es uno de los pioneros en la noción de representación, sosteniendo que la vida social está hecha en su totalidad de representaciones. Parte de la base de que el conjunto social no es reductible a la suma de sus elementos, esto es, a sus individuos: lo social es lo que da forma a lo individual y no viceversa (Durkheim, 2001). De esto se desprende su definición de los “hechos sociales” como el objeto de estudio de la sociología, entendidos

como “modos de actuar, de pensar y de sentir, exteriores al individuo, y están dotados de un poder de coacción en virtud del cual se imponen” (Durkheim, 2001, p. 41). En este sentido, la forma que tienen los sujetos de comprender, dividir y clasificar el mundo está dada por la colectividad a la cual pertenece y no por aspectos meramente psíquicos del individuo (Vera, 2002). En palabras de Durkheim,

“los hechos sociales se diferencian de los hechos psíquicos no sólo en calidad: *tienen otro sustrato*, no evolucionan en el mismo medio, no dependen de las mismas condiciones. Esto no significa que no sean, también ellos, psíquicos de alguna manera, puesto que todos consisten en modos de pensar o de actuar. Pero los estados de conciencia colectiva son de una naturaleza diferente [...], son representaciones de otro tipo” (Durkheim, 2001, p. 22).

Durkheim desarrolla la idea de que tanto la vida colectiva como mental de los individuos está compuesta de dos tipos de representaciones: colectivas – o sociales –, entendidas como los conceptos y categorías que son producidas colectivamente y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad, y representaciones individuales – o psíquicas –, que serían la expresión individualizada de las representaciones colectivas (Durkheim, 2006). Vera (2002, p. 107) explica la relación entre ambos elementos de la siguiente forma: “las representaciones colectivas son producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias individuales y, al mismo tiempo, las sobrepasan. Las representaciones colectivas necesitan de las individuales, pero no surgen de los individuos tomados aisladamente, sino en su conjunto”. Así, las representaciones colectivas, que tienen un carácter estable – se reproducen socialmente –, impersonal y objetivo, dan forma a las representaciones individuales, versiones personales y variables de una objetividad colectiva externa a los individuos (Araya, 2002). Las representaciones colectivas, al igual que el hecho social, tiene una fuerza constrictiva sobre los individuos, siendo independientes y externos a éstos.

Del mismo modo que Durkheim concluye que las representaciones son fenómenos reales (Durkheim, 2006), Serge Moscovici, décadas más tarde plantea que “las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (Moscovici, 1979, p. 27). Moscovici retoma los aportes de Durkheim y hace una crítica tanto al uso general del

concepto de representación como al determinismo con que Durkheim trató las representaciones colectivas, al entenderlas como imposiciones del grupo al individuo y no como una construcción conjunta (Araya, 2002). Si bien Moscovici reconoce que el ser humano es principalmente social y se encuentra modelado por la sociedad o grupo al cual pertenece, su interés se centra en el proceso cognoscitivo de construcción y reconstrucción social del mundo por parte de los actores (Villaroel, 2007), dándole relevancia a la capacidad de agencia de los individuos. Por otro lado, la definición de Moscovici de Representaciones Sociales tiene un carácter más dinámico que la dada por Durkheim, en la cual no solo reproducen un conjunto de comportamientos y relaciones – mucho menos son una reacción a un estímulo exterior – sino que también producen activamente comportamientos, relaciones y al objeto representado, al mismo tiempo que responde a contextos específicos (Moscovici, 1979). Así,

“si partimos de que una representación social es una “preparación para la acción”, no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el donde de observaciones que hacen estables y eficaces a estas relaciones” (Moscovici, 1979, p. 32).

El carácter dinámico de las representaciones sociales es posible en la medida que los grupos también son dinámicos. En este sentido, otro aspecto relevante es la interacción social y los procesos de comunicación, que tienen un lugar central en las representaciones sociales, ya que “el proceso moviliza y otorga un sentido a las representaciones en el flujo de relaciones entre grupos y personas” (Moscovici, 1979, p. 33).

Para desarrollar su teoría, Moscovici tomó en consideración planteamientos provenientes del Interaccionismo Simbólico, perspectiva teórica que entiende la realidad social como un sistema de significados intersubjetivos formado en la interacción social. Herbert Blumer (1969) plantea tres premisas básicas de esta corriente: (1) las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que estas cosas tienen para ellos; (2) tal significado se define en base a la interacción social del sujeto; (3) y el significado que las cosas tienen para el



sujeto es interpretado por el mismo, en un proceso de traducción y evaluación, lo que permite la modificación del significado, de su conducta y, por tanto, de la realidad social.

## 2.1.2. El concepto de Representación Social

### 2.1.2.1. *Qué son y cuáles son sus funciones*

El concepto de Representación Social busca explicar el vínculo entre discurso, práctica y sentido de la acción social. Para Moscovici, las Representaciones Sociales son más que simples opiniones o imágenes – reflejo –, que suelen ser poco estables, parciales y suponen solo una reacción ante un objeto dado desde afuera (Moscovici, 1979). Por el contrario, la representación social se trata de un sistema de valores, nociones y prácticas, o bien de una “modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.” (Moscovici, 1979, p. 17).

Se trata de un concepto que refiere a conocimientos socialmente compartidos y construidos que tiene una doble función. Por un lado, hacer lógica, coherente y estable a la realidad en que el sujeto se desenvuelve, al dar explicaciones sobre los hechos y las relaciones entre ellos, permitiendo establecer un orden según el cual los individuos comprenden y se orientan el mundo material y social. Por otro lado, permite la comunicación entre los miembros de un grupo al proveerlos de un código común para el intercambio social, para generar un mismo entendimiento sobre el mundo y las cosas y para entender la historia individual y grupal (Moscovici, 1979).

Las Representaciones Sociales no se tratan de un mero reflejo del mundo exterior y el acto de representar no es una reproducción pasiva de la realidad social, sino que responde al modo en que los sujetos comprenden su experiencia, atribuyen significaciones a su realidad social – a eventos, comportamientos, ideas, etc. – y construyen conocimientos en sus interacciones comunicativas respecto del objeto representado. De este modo, se puede comprender la realidad cercana – y también la distante –, mediante un ordenamiento cognitivo y afectivo que permite reducir la complejidad del contexto, simplificarlo y hacerlo más previsible (Moscovici, 1979; Rateau & Lo Monaco, 2013).

Para que esto sea posible, las representaciones sociales no son tan solo producto de la subjetividad de un individuo aislado, son compartidas y recreadas por actores y grupos

sociales en un determinado contexto sociohistórico: el foco está puesto en lo que constituye al grupo, su carácter intersubjetivo y social, que se construye a partir de los procesos de comunicación e interacciones cotidianas, mediante los cuales los sujetos adquieren, transmiten y perpetúan saberes, creencias y valores que permiten compartir una concepción común de las cosas y los demás (Jodelet, 1986; Rateau & Lo Monaco, 2013). De este modo, Jodelet (1986) define las representaciones sociales como

“una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común” cuyos contenidos y procesos de representación se refieren “a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.” (Jodelet, 1986, pp. 474, 475).

Al ser entendidas como “sistemas de opiniones, de conocimientos y de creencias propias de una cultura, una categoría o un grupo social y relativas a objetos del contexto social” (Rateau & Lo Monaco, 2013, p. 24), las representaciones sociales generan un sentido común al interior del grupo, que permite interpretar, pensar y explicar la vida cotidiana, para que los sujetos puedan desenvolverse en ella sin mayores dificultades. Esto, de acuerdo con Rateau y Lo Monaco (2013), tiene una doble consecuencia sobre el sentido de pertenencia de los individuos: por un lado, las Representaciones Sociales producen pertenencia social a los sujetos que las portan – y que, por lo tanto, forman parte de un mismo grupo – garantizando su identidad. Sin embargo, mientras se refuerza el sentido del grupo, se distingue a la vez a “los otros” que no pertenecen al grupo y que no comparten sus mismas representaciones, por lo que son vistos como peores, amenazantes o enemigos.

En síntesis, Rateau y Lo Monaco (2013) identifican cuatro características principales de las Representaciones Sociales:

1. en primer lugar, son un complejo de elementos cognitivos organizado. Esto quiere decir que no se trata de una simple suma de opiniones, imágenes, creencias y conocimientos respecto al objeto representado, sino que se trata de una “estructura” en la cual dichos elementos se relacionan entre sí y son interdependientes, en términos de equivalencia, reciprocidad, pero también de contradicción y antagonismo.

2. Por otra parte, son compartidas por el mismo grupo social y existe cierto consenso sobre su contenido, el cual es parcial ya que depende en última instancia de la homogeneidad del grupo y de la posición de los individuos.
3. En tercer lugar, este complejo es producido colectivamente en un proceso de comunicación e interacción: la puesta en común de elementos de la representación social y su carácter compartido depende de los intercambios interindividuales y de la exposición a las comunicaciones del grupo – internas y externas –, lo que permite la creación de consensos y validez social de los contenidos de la representación social.
4. Por último, la finalidad de las Representaciones Sociales es ser socialmente útil, tanto como guía de lectura, comprensión y evaluación de la realidad – permitiéndole a los sujetos orientarse de manera práctica en la misma –, como por habilitar la comunicación al interior del grupo.

#### 2.1.3. Las Representaciones Sociales como proceso o pensamiento constituyente

El origen de una representación social suele relacionarse con una situación contextual nueva, ante fenómenos desconocidos o poco comunes, momentos en los cuales tienen lugar tres momentos, a saber: *dispersión de la información* – dado que el objeto representado es novedoso, la información que se posee sobre él es limitada, incompleta o desarticulada –, *focalización* – se focaliza o selecciona la información sobre el objeto en función de las expectativas u orientaciones de los grupos a los que se pertenece – y *presión de la inferencia* – se busca comprender, dominar o bien defenderse del objeto si es que resulta amenazante – (Moscovici, 1979; Rateau & Lo Monaco, 2013).

Las Representaciones Sociales se construyen sobre la base de los consensos normativos del grupo al que los sujetos pertenecen, dando lugar a creencias, valores y referencias históricas y culturales que se materializa en instituciones y forman la identidad social. Asimismo, las prácticas sociales relacionadas con diversas modalidades de comunicación – como, por ejemplo, los medios de comunicación masivos – también tienen un rol relevante, al igual que la posición de los sujetos en la estructura social en tanto da forma al tipo de experiencia que se tiene con el objeto de representación (Araya, 2002).

Luego de la emergencia de la representación, existen dos procesos mediante los cuales se consolida, que son la objetivación y el anclaje (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979). Mediante estos, se entiende cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social (Materán, 2008).

En cuanto a la objetivación, el objeto representado es simplificado, traducido en imágenes y esquematizado, logrando pasar de conceptos abstractos a experiencias o materializaciones concretas: “objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos” (Moscovici en Jodelet, 1986, p. 481). Jodelet (1986) define tres fases en este primer proceso: una primera de construcción selectiva, donde se selecciona los elementos del objeto representado en función de criterios culturales y normativas; otra fase donde se conforma un núcleo figurativo del objeto representado – un centro sintético, simple y concreto – que permite su comprensión por parte de los sujetos; y una último momento de naturalización, donde la esquematización del objeto se cosifica en una imagen y se convierte en una realidad con existencia autónoma.

El proceso de anclaje completa el de la objetivación al transformar lo extraño en familiar mediante la incorporación de este nuevo objeto en el sistema de pensamiento o marco de referencia preexistente del grupo y de los individuos, es decir, el objeto es asimilado a formas ya conocidas y categorías familiares (Jodelet, 1986). En palabras de Jodelet (1986), este segundo proceso “se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el *significado* y la *utilidad* que le son conferidos” (1986, p. 486). En este sentido, la jerarquía de valores e intereses del grupo construye una red de sentido a partir de la cual se sitúa y evalúa al objeto

Una vez objetivada y anclada, una representación social puede cumplir su función práctica de orientación del comportamiento, interpretación y justificación de los sujetos en su realidad social, junto con facilitar procesos de comunicación al interior del grupo (Jodelet, 1986).

#### 2.1.4 Las Representaciones Sociales como producto o pensamiento constituido

En cuanto producto estable y estructurado, las Representaciones Sociales se componen de tres dimensiones, a saber: actitud, información y campo representacional.

La actitud es la dimensión afectiva – una reacción emocional – que refiere a la posición evaluativa global de un sujeto o grupo respecto de un objeto, implicando una orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto representado, así como su grado de aceptación a partir del cual se dinamizan y regulan significativamente los comportamientos. Dado esto, es considerada como el componente más fáctico y conductual de la representación (Mora, 2002). Moscovici (1979) plantea que, si bien no hay jerarquía entre las distintas dimensiones, la actitud es la más frecuente y primera en términos cronológicos. En este sentido, nos informamos y nos representamos un objeto solo después de haber tomado posición y en función de la posición tomada.

En cuanto a la información, consiste a la organización de conocimientos que tiene un sujeto o grupo sobre el objeto representado (Araya, 2002). Estos conocimientos se pueden distinguir en la cantidad y calidad de la información que se posee, a la vez que pueden tener un carácter estereotipado o prejuicioso, cuestión que se relaciona con la actitud que se tiene hacia el objeto. La riqueza de los datos o las explicaciones que los sujetos se dan sobre la realidad social se vincula con las pertenencias y posiciones sociales, dado que determinan la información que se dispone sobre el objeto. Asimismo, la fuente de la información puede variar, desde surgir por el contacto directo con el objeto hasta provenir de una relación indirecta por medio de la comunicación social, comentarios, observaciones y otros medios, lo que cambia el carácter de la información misma (Jodelet, 1986).

Por último, el campo de representación es la organización y jerarquización interna de los elementos que configuran el contenido de la representación: actitudes, opiniones, creencias, valores, imágenes, entre otros. El campo de representación se estructura en torno a un núcleo central o figurativo y a un sistema periférico, donde el primer elemento determina su organización coherente y significación global (Abric, 2001; Rateau & Lo Monaco, 2013).

De acuerdo con Abric (2001), el núcleo central es el elemento más estable de la representación – tanto así que su modificación implicaría la transformación completa de la representación – y constituye el lugar de consenso de la representación, es decir, la base común, colectivamente compartida, por lo que juega un rol relevante en la identidad social del grupo y diferenciación con los otros. Cumple dos funciones: una generadora, es decir, crea o transforma los componentes de la representación dándole sentido a la significación de

esos elementos, y otra organizadora de los mismos elementos. Este núcleo central se define en base a tres factores, que son la naturaleza del objeto representado, la relación del grupo que representa con dicho objeto y el sistema ideológico de normas y valores en que se enmarca la relación entre sujeto y objeto (Abric, 2001; Restrepo Ochoa, 2013). Por último, el núcleo central posee una dimensión normativa, compuesta por elementos socioafectivos e ideológicos como normas, estereotipos o actitudes, y otra dimensión funcional con una finalidad operativa del funcionamiento del objeto representado.

El sistema periférico, por su parte, constituye lo esencial del contenido de la representación y sus componentes actúan como “mediadores” entre el núcleo central y el contexto social concreto de la representación, decodificando las situaciones sociales encontradas por los individuos (Rateau & Lo Monaco, 2013; Restrepo Ochoa, 2013). Posee un carácter móvil, evolutivo y flexible, y se define según el núcleo central: su presencia, importancia, jerarquía y valor son determinados por el núcleo. Cumple tres funciones principales: una primera función de concreción, referida a la capacidad de integrar el contexto en el que la representación se produce y así darle términos concretos y comprensibles para los sujetos; la función de regulación, donde los elementos periféricos permiten la adaptación de la representación a la evolución del contexto, integrando información nueva o transformaciones del entorno a la representación. De este modo, cuestiones que podrían desestabilizar la representación pueden ser integrados, asegurando su perdurabilidad; por último, los elementos periféricos cumplen una función de defensa del núcleo central, actuando como “parachoques” al absorber nuevas informaciones y transformaciones del contexto de la representación (Araya, 2002).

En definitiva, para comprender una representación social hay que determinar qué se sabe o se cree saber sobre el objeto representado – dimensión de información –, cómo se interpreta y organizan sus elementos – campo de representación –, y cuál es la toma de posición del sujeto sobre el objeto y su acción a partir de ello – dimensión de actitud – (Araya, 2002).

## 2.2. Migraciones Internacionales

### 2.2.1. Las migraciones como objeto de estudio en ciencias sociales

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la migración consiste en el movimiento de una persona o grupo de personas de una unidad geográfica hacia otra, a través de una frontera administrativa o política con la intención de establecerse de manera indefinida o temporal en un lugar distinto a su lugar de origen. Pero más allá de cruzar fronteras, las migraciones internacionales son un fenómeno que tiene dimensiones a nivel social, político, cultural y económico, y que ha estado presente en distintos momentos históricos.

Autores como Castles (2010) y Blanco (2000) plantean una serie de dificultades que han existido para construir una teoría de los estudios migratorios, y con ello, la falta de una definición capaz de dar cuenta de la complejidad del concepto de migración – a pesar de la proliferación de investigaciones en la materia –. Entre los problemas se encuentra la fragmentación en subcampos aislados y barreras disciplinarias, la cooptación política o burocrática, el sesgo del país-receptor, dando lugar a complicaciones para operacionalizar conceptualmente y desarrollar metodologías adecuadas que reflejen la diversidad y contextualidad de los procesos migratorios.

Para una definición más completa de la migración es pertinente considerar las dimensiones de Jackson (1986). Por un lado, se compone de una dimensión espacial, lo que implica que el desplazamiento se produzca entre dos zonas geográficas delimitadas significativamente, en segundo lugar, una dimensión temporal, ya que el desplazamiento debe tener un carácter duradero, y por último una dimensión social, entendiendo que dicho desplazamiento debe implicar un cambio significativo en el entorno de vida del sujeto. Considerando esto, Blanco (2000) elabora una definición de migración según la cual son “los movimientos que supongan para el sujeto un cambio de entorno político-administrativo, social y/o cultural relativamente duradero; o, de otro modo, cualquier cambio permanente de residencia que implique la interrupción de actividades en un lugar y su reorganización en otro” (p. 17). En una línea similar, Castles (2010) plantea la necesidad de integrar la investigación sobre las migraciones dentro de la comprensión general de la sociedad contemporánea, es decir, se la debe

comprender como una parte importante del proceso de transformación de las estructuras e instituciones de las sociedades en un contexto globalizado de cambios en las relaciones políticas, económicas y sociales.

En la actualidad, los procesos migratorios ocurren cada vez con mayor celeridad en lo que Solimano (2003) llama una “segunda era de globalización”, caracterizada por la aparición del mercado financiero internacional a fines de los años 70, profundizando así la internacionalización económica, la liberalización del comercio y el flujo de capital, y donde la mano de obra transfronteriza se vuelve un elemento clave en muchas sociedades. Sin embargo, no ha existido una apertura a la par cuando se trata de movilidad humana y, por el contrario, las fronteras son reforzadas, se establecen medidas restrictivas y dinámicas discriminatorias tienen lugar en la interacción entre personas migrantes y quienes pertenecen a la sociedad receptora, lo que hace que la migración deba ser abordada “como un proceso basado en la desigualdad y la discriminación, y controlado y limitado por los Estados” (Castles, 2010, p. 143). En este contexto, las trayectorias migrantes dependen de tres factores: “la receptividad del Estado, la acogida de la sociedad y la composición de clase y posición que ocupe el “colectivo” en el que el sujeto se incorpora en la estructura de la sociedad receptora” (Thayer Correa et al., 2017, p. 17).

Como señala Castles (2010), ciertos discursos políticos y mediáticos dominantes entienden la migración como un “problema” que debe ser solucionado con medidas que pueden ir desde el aumento de controles fronterizos y expulsiones, hasta formas más liberales que apuntan a las “causas de raíz”, como la pobreza y violencia en los países de origen para que las personas no se vean empujadas a migrar. Sin embargo, “el problema no es la migración en sí misma, sino las condiciones de desigualdad bajo las cuales la mayoría de las migraciones sur-norte<sup>6</sup> tienen lugar” (Castles, 2010, p. 146), que son las que generan marginalización y explotación. De este modo, propone entender las migraciones como un fenómeno que forma parte de las relaciones sociales propias de las sociedades modernas.

---

<sup>6</sup> Si bien Castles habla sobre las migraciones sur-norte, sus planteamientos pueden ser utilizados en la migración sur-sur que tiene lugar actualmente en la región latinoamericana, donde ciertos países se han convertido en polos de atracción para migrantes regionales.



Ahora bien, aun considerando que las migraciones internacionales se sitúan en un contexto global de división del trabajo internacional y que se ven afectada por las medidas adoptadas por los Estados que receptores, no son un resultado mecánico de desequilibrios de oferta y demanda de mercados laborales y poseen cierta autonomía en su desarrollo (Casas-Cortés & Cobarrubias, 2020). Esta corriente, enmarcada dentro de la Autonomía de la Migración, se puede resumir de la siguiente manera:

“la migración no es solo una “reacción” a fuerzas estructurales y tampoco es una decisión individual en el vacío. La movilidad humana se concibe como una fuerza creativa que interactúa con estas estructuras y por lo tanto, es más que un cúmulo de decisiones individuales [...] Este “exceso” significa que la migración no puede reducirse a “leyes” de oferta y demanda o políticas estatales” (Casas-Cortés & Cobarrubias, 2020, p. 70).

Así comprendidas, las migraciones internacionales, como objeto de estudio de las ciencias sociales, van más allá de la movilidad física de personas de un territorio a otro, implicando todas las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que conlleva este movimiento, al tratarse de un fenómeno propio de la globalización y aceleración del capitalismo. Asimismo, su desarrollo se debe comprender como una interacción entre aspectos estructurales, como el contexto global del capitalismo y las políticas de Estado, y elementos propios de la agencia y la subjetividad de los migrantes que no necesariamente responden al cálculo económico. Siguiendo a Sayad (1991), la migración se trata, en definitiva, de un “hecho social total” al tener implicancias en todas las esferas de la vida social y dado que los elementos que la componen son indivisibles: emigración e inmigración forman parte de un mismo proceso, involucrando al conjunto de elementos históricos, sociales, políticos, económicos, subjetivos e institucionales de los espacios que atraviesan (Avallone & Santamaría, 2018).

## 2.2.2 El concepto de migrante

### 2.2.2.1 Aportes desde Simmel y Schütz

Para comprender lo que representa el migrante es necesario partir de lo que desarrollaron Simmel y Schutz sobre la figura del extranjero y del forastero. Si bien sus observaciones se

basan en sujetos que no necesariamente coinciden con el migrante actual, sí entregan elementos relevantes para comprender lo que significa la llegada y permanencia de alguien nuevo a un grupo al que no pertenece del todo.

Para Simmel, el extranjero se trata de “un elemento del grupo, como también lo son los pobres y los distintos “enemigos interiores”. Es un elementos cuya posición supone al mismo tiempo exterioridad y confrontación” (Simmel, 2012, p. 21). De este modo, el extranjero no es solamente el nómada que “llega hoy y parte mañana”, sino que es aquel que se establece en un determinado círculo espacial, cuya presencia significa la cercanía de lo lejano: aun formando parte del círculo, no ha pertenecido desde siempre y a la vez trae consigo cualidades que no son del grupo al que llega.

Así, el extranjero no es un personaje remoto, sino que, por el contrario, es un sujeto con el que nos hemos encontrado en algún punto: esto posibilita su significación como alguien ajeno. Está presente en la existencia de los individuos del grupo, lo que genera que su hacer y el hacer del grupo estén condicionados recíprocamente. De este modo, el extranjero no es un tipo de persona fija, sino que una forma social, es decir, un tipo de relación social con un vínculo específico: las personas no son extranjeras en sí mismas, sino que lo son para alguien que así lo define (Sabido, 2012). Así, el extranjero representa la frontera de lo social, tanto de lo nacional-estatal como de las definiciones culturales, morales y estéticas del grupo (Correa, 2011; Penchaszadeh, 2008).

La existencia del extranjero, a su vez, es relevante para el grupo de llegada en tanto contribuye a afianzar los sentimientos de pertenencia y cohesión interna. De acuerdo con Penchaszadeh (2008), el extranjero convoca una serie de imágenes vagas, ambiguas y concretas – podría decirse, representaciones sociales cuya información se sustenta en estereotipos y prejuicios – que son capaces de estructurar el espacio social y político, y tiene un rol fundamental en la conformación de un nosotros al marcar un límite o distancia con aquello que no somos. En este contexto, el extranjero genera reacciones ambivalentes, que circulan “entre la fascinación atrayente de la sociedad de instalación y la vivencia concreta de experiencias como la discriminación, la xenofobia o el racismo, en sus diferentes formas” (Reta, 2014, p. 125).

La definición del extranjero de Simmel se complementa con lo que Schütz comprende por forastero, entendiendo la situación en que se encuentra un sujeto que llega a un nuevo grupo social y debe orientarse dentro de él. Schütz (1970) plantea que los sujetos de un grupo poseen una pauta cultural común – valoraciones, instituciones y sistemas de orientación que caracterizan a un grupo social determinado –, la cual se acepta con una “actitud natural” que asume la realidad como algo dado, cierto e incuestionado.

Sin embargo, ¿qué es lo que sucede cuando este “nosotros” se enfrenta a “otros” que no comparten la misma actitud natural y acervo de conocimiento que el grupo? Esto lo aborda Schütz (1974) en su ensayo sobre la figura del forastero. La certeza del mundo cotidiano que posee el grupo, a partir del compartir una pauta cultural común y un pensar habitual, no resulta propia para el caso del extranjero, dado que éste posee su propio pensar habitual y pauta cultural proveniente de su grupo de origen. Esto entra en crisis al momento de llegar a un nuevo grupo, distanciado además por el hecho de estar inevitablemente excluido del pasado de la colectividad al no poseer la misma biografía e historia común, cuestión que no se resuelve aun cuando participe del presente y futuro del grupo al que se incorpora.

En este sentido, la presencia del extranjero tiene consecuencias tanto para él como para el grupo al que llega. Respecto de lo primero, se deriva del hecho de poseer una pauta cultural distinta, que pierde toda su utilidad práctica en tanto ya no le permite orientarse en su nuevo entorno social. De este modo, el forastero carece de estatus como miembro del grupo social al que se incorpora, apareciendo discrepancias en la interpretación de las cosas y situaciones que enfrenta, por lo que deberá aprender la nueva pauta cultural que ya no es “un instrumento que le permite desentrañar situaciones problemáticas, sino, en sí misma, una situación problemática y difícil de dominar” (Schütz, 1974, p. 106).

En cuanto a las consecuencias para el grupo de llegada, la figura del forastero es capaz de cuestionar lo que siempre ha parecido incuestionable, desafiando el sentido común e instando al mundo de la vida a explicar su propia experiencia: “se interrumpe la corriente del hábito y origina condiciones modificadas de conciencia y práctica; o sea, que derriba bruscamente el actual sistema de significaciones” (Schütz, 1974, p. 99).

### *2.2.2.2 La especificidad de la categoría de migrante*

Ahora bien, la figura actual del migrante involucra otras dimensiones que no son observadas por Simmel y Schütz. La migración, más allá de la movilidad de personas que cruzan fronteras de estados-naciones, refiere a “relaciones entre poblaciones con estatus sociales y posiciones de poder diferenciadas” (Avallone & Molinero-Gerbeau, 2021, p. 2). En este sentido, se puede determinar que el migrante se encuentra marcado no solo por ser un extraño sino también por ser inferiorizado y deshumanizado en una jerarquía social marcada por la herencia de relaciones coloniales y la “raza” como criterio de clasificación (Quijano, 2000), todo esto en el marco de los órdenes nacionales (Sayad, 2008).

De este modo, se puede comprender por qué no todas las personas que migran son igualmente valoradas y tratadas, como se ve en la recepción que tienen quienes son de origen latinoamericano y de origen europeo. De acuerdo con Tijoux (2014), se considera como migrante a personas provenientes de ciertos países de la región, a diferencia de personas de origen europeo o norteamericano que son vistas como extranjeros. Siguiendo a Díaz y Tijoux (2014),

“esta distinción entre extranjeros (civilizados, extraños y apreciados) e inmigrantes (bárbaros, extraños y despreciados) pone de manifiesto una ruptura biológico-civilizacional al interior mismo del ámbito de los migrantes, ruptura que marca la oposición entre dos imaginarios que hacen parte de la misma lógica jerárquico-clasificatoria, pero en los umbrales extremos de su escala, hacia arriba y hacia abajo: el mejoramiento de la raza y la amenaza de los nuevos bárbaros.” (Díaz & Tijoux, 2014, p.13).

La categoría de migrante representa lo que está fuera de los límites de la comunidad, lo no deseable y contaminante, lo inferior económica y culturalmente. “Ser inmigrante implica la inscripción corporal de estigmas vinculados a la diferencia negada de la raza/nación/género/clase, y un proceso de naturalización en que características físicas y culturales inmodificables se traspasan por generaciones”. (Correa, 2016, p. 40).

De este modo, el migrante nunca es aceptado totalmente en el grupo nacional al poseer marcas, rasgos y códigos que lo posicionan como otro que debe justificar sus acciones que

son observabas con mucho más recelo. Siguiendo a Sayad (2008), Domenech (2014) plantea que el migrante es visto como

“una exterioridad que ingresa a un lugar que no le es propio o que ocupa un puesto que no le corresponde por derecho [...] Cualquier acción que pudiera ser interpretada como contraria a los intereses nacionales (del Estado o sociedad de recepción) pareciera constituir un pequeño acto de deslealtad o ingratitud frente a un país (un Estado, una economía, una sociedad) que le abrió las puertas a la inmigración como si de un gesto de solidaridad se tratara” (Domenech, p. 178, 2014).

### *2.2.2.3 Personas migrantes y políticas de Estado*

Otro elemento relevante es el modo en que la condición de migrante es producida por el Estado, sus instituciones y su cuerpo normativo, determinando la forma en que las personas migrantes son incorporadas a la sociedad receptora y su acceso a derechos. Siguiendo a Thayer-Correa, Stang y Abarca (2017), la categoría de “migrante”, lejos de estar al mismo nivel que la ciudadanía de los nacionales, implica distintas formas de un “estatus legal precario” y su consecuente acceso restringido a derechos, que transita desde la negación total de derechos bajo la figura de migrantes indocumentados – una “no-ciudadanía” – hasta la condición de migrantes que poseen permiso de residencia definitiva. Se trata de posiciones diferenciadas y jerarquizadas de ciudadanía que terminan “definiendo a los migrantes deseables o necesarios y a aquellos que no lo son” (2017, p. 36). De este modo, “la precariedad en el estatus legal de los migrantes se define por la institucionalización de la negación total o parcial de los derechos reconocidos a los ciudadanos nacionales” (2017, p. 14).

Junto con esto, la categoría de migrante es dinámica, lo que implica un tránsito entre posiciones de estatus que impone la normativa, cuestión que lejos de significar un ascenso en la “escalera de los derechos”, puede implicar la posibilidad de “retroceder en el sistema de estratificación de derechos (Bauböck, 2006) o perpetuarse en una posición supuestamente transitoria o temporal” (Thayer Correa et al., 2017, p. 14). Así, el estatus legal precario puede sostenerse en las trayectorias migratorias, implicando ascenso y descenso, permanencia en el acceso restringido y caída en la irregularidad.

#### 2.2.2.4 Niños/as provenientes de la migración

Hasta ahora se ha revisado los elementos comunes de la categoría de migrante que son transversales en personas y poblaciones migrantes. Para efectos del presente estudio, que busca comprender las representaciones sociales que se tienen sobre estudiantes, niños y niñas de la migración, es necesario detenerse en las dimensiones específicas de la niñez en la migración y cómo son entendidos. De acuerdo con Pavéz-Soto (2017), la participación de la infancia en la migración se debe conceptualizar en tres dimensiones: una construcción social expresada de distintas formas en cada contexto sociopolítico; una categoría sociológica permanente en la estructura generacional de las sociedades; y la consideración de niños y niñas como actores sociales con capacidad de agencia y en relaciones de poder generacionales y de género con otros actores, sus familias y espacios en que se desenvuelven.

La edad como una categoría de poder y dominación se acopla con la exclusión producto del racismo, generando situaciones de doble vulnerabilidad en cuanto niños/as y provenientes de la migración – vulnerabilidad que puede ser triple y cuádruple si se añade género y clase – (Bravo Arias, 2017). En este contexto, la infancia migrante es comprendida como una categoría social que ciertos sujetos habitan o debieran habitar dados ciertos criterios de pertenencia, a saber:

1. “El lugar de nacimiento. Se ha demostrado que las niñas y los niños que nacen en el país de destino igualmente son identificados socialmente como “inmigrantes”.
2. La experiencia de desplazamiento geográfico. Aunque las niñas y los niños hayan nacido en los lugares de destino y no se hayan desplazado geográficamente, son considerados socialmente como “inmigrantes”.
3. La nacionalidad. Si en los países de destino rige el principio jurídico de *ius solis* se concede la nacionalidad a las niñas y los niños que nacen en su territorio, empero, son considerados socialmente como “inmigrantes”” (Pavez-Soto, 2017, p. 104).

De este modo, los niños provenientes de la migración son portadores de una diferencia esencializada que no depende de su lugar de nacimiento, si se ha desplazado geográficamente o de su nacionalidad: aun habiendo nacido en el país de destino de sus padres, poseyendo la nacionalidad y sin haber cruzado las fronteras nacionales, siguen siendo observados como

niños/as migrantes. Esto desconoce las identidades híbridas que poseen niños y niñas provenientes de la migración, donde la cultura de sus lugares de origen – o del de sus padres si es que no se han movilizado geográficamente –, y la de sus países de residencia se transforman en puntos de referencia: “Si bien es cierto que las niñas y los niños migrantes tienen como referente la cultura de sus lugares de origen, también participan de la cultura de destino, a través de sus amistades, los contactos con el barrio y los procesos de escolarización” (Pavez-Soto, 2017, p. 105).

## 2.3. Escuela, comunidad educativa y gestión de la diversidad

### 2.3.1 Escuela, reproducción social e identidad nacional

La escuela como institución dentro de las sociedades actuales tiene su origen en el surgimiento y consolidación de los estado-nación modernos, y la búsqueda de las elites de dotar a esta nueva formación de una identidad de origen, una cultura e intereses superiores, intentando crear una comunidad natural mediante un meta-relato de lo social y una ciudadanía normativa. Así, se instalan una serie de dispositivos identitarios que apuntaron a una homogeneidad nacional, cultural y étnica, que al mismo tiempo que lo identificaba internamente, lo diferenciaba de otros estados naciones (De Sousa Santos, 2004; Bravo, 2017).

Para esto, la principal herramienta para transmitir el orden social dominante y asegurar su estabilidad fue la institución de la escuela. Como plantea Poblete (2009),

“la escuela siempre fue utilizada como un instrumento útil -acaso el mejor- para promover la formación identitaria y la anulación de las manifestaciones que no calzaban con los patrones ya establecidos: maestros que sólo hablaran castellano en escuelas con presencia de niños y niñas indígenas, entrega de contenidos que no guardan relación con las particularidades del contexto o las culturas locales y una oferta curricular homogénea, fueron estrategias oficiales utilizadas prácticamente hasta la década del noventa del siglo pasado (2009, p. 183).

Mediante el sistema educativo nacional, se buscó aglutinar a quienes formaban parte de un determinado territorio bajo la pertenencia cultural a una nación homologable a la figura del Estado. De este modo, se logra consolidar un proyecto identitario que marca fronteras claras

con otros Estados-nación, elaborando una alteridad y un “nosotros” (Stang, Roessler & Riedmann, 2019; Agencia Nacional de Educación et al., 2019). Si se revisa en la historia de Chile, fueron distintos los esfuerzos por “chilenizar las aulas” y hacer calzar a poblaciones pluriétnicas que componían el territorio delimitado por el Estado con la idea de nación uniforme, de la mano de estrategias que fueron desde reformas educativas con énfasis en el fomento de la educación cívica y valores patrióticos, hasta la instalación de emblemas y símbolos patrios como la bandera, el himno nacional y el homenaje a la guerra como recurso del temple nacional (Stang et al., 2019; Cid, 2012).

Esta homogenización cultural y homologación entre Estado y nación se observa claramente en el proceso de la chilenización del norte de Chile, donde la escuela y la instrucción tuvo por función la invisibilización de lo peruano-boliviano e indígena, siendo remplazado por lo que se empezaba a entender como lo chileno (Bravo, 2017). De este modo, nacionalizar “ha significado el deseo político de homogeneizar, y el anverso de ese deseo ha sido la invisibilización de las particularidades culturales que componen un territorio, fundiéndolas, traduciéndolas como agentes folclóricos que hicieron posible el presente, pero que se diluyen y se tornan en alteridades inferiorizadas” (Stang et al., 2019, p. 317). Actualmente, en la escuela continúa imperando una idea sobre la “identidad nacional” anclada a la matriz colonial racializada y jerarquizada, legitimando la subordinación de pueblos indígenas y afrodescendientes ante el europeo y el chileno (Tijoux & Córdova, 2015; Walsh, 2003).

Así, existe consenso sobre el rol que cumple la escuela como institución en la producción de la estructura social, a través del control y producción de subjetividades (Valera & Uría, 1991; Pineau, 2001). De este modo, se busca normalizar, homogenizar y disciplinar a los sujetos en función de los valores dominantes para asegurar el orden social establecido y que los sujetos puedan formar parte de la sociedad que los contiene, proceso que, al tener lugar dentro de estados-nación modernos, coincide con la reproducción de la idea hegemónica de identidad nacional (Durkheim, 2002; Giroux, 1983; Bourdieu & Passeron, 1996).

En la misma línea, autores como Goodman (1989) plantean que, al ser la escuela el principal espacio de socialización para niños, niñas y jóvenes se transmite y consolida la ideología dominante de los Estados modernos y el capitalismo mundial. De este modo, se termina por aceptar o no cuestionar elementos como la desigualdad social y la discriminación al mostrarse



como el resultado natural e inevitable de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzo. Como desarrolla Pérez Gómez (2009),

“el énfasis en el individualismo, en la promoción de la autonomía individual, en el respeto a la libertad de cada uno para conseguir, mediante la competencia con los demás, el máximo de sus posibilidades justifica las desigualdades de resultados, de adquisiciones y, por tanto, la división del trabajo y la configuración jerárquica de las relaciones sociales” (Pérez Gómez, 2009, p. 4).

Como describe Giroux (1983), las escuelas entregan el conocimiento e instrucción necesarias para que los distintos grupos y clases que pasan por ella puedan ocupar sus respectivos puestos considerando la división según clase, raza y sexo. Por otro lado, las escuelas reproducen las pautas culturales dominantes, lo cual permite distribuir y legitimar las formas de conocimiento y valores vigentes. En otras palabras, las escuelas son un dispositivo del aparato estatal, encargado de legitimar los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

En la misma línea, Bourdieu y Passeron (1996) plantean que la escuela, más que una herramienta de movilidad y cambio social, actúa asegurando la estratificación social y legitimando tales jerarquías, dándole respiro a las contradicciones y desajustes sociales mediante distintas formas de violencia simbólica: “la institución educativa socializa preparando al ciudadano/a para aceptar como natural la arbitrariedad cultural que impone una formación social contingente e histórica” (Pérez Gómez, 2009, p. 5).

Sin embargo, se puede identificar distintas formas en que la escuela como institución reproduce un determinado orden social, dentro de las cuales cobra relevancia el currículum escolar, que se entiende como “un sistema de mensajes que constituye aquellos que cuenta como conocimiento válido a ser transmitido por la escuela” (Poblete, 2009, p. 184), los cuales suelen estar alineados con las ideas de los grupos dominantes para producir un determinado tipo de ciudadano. De este modo, el currículum es un proceso intencional que, lejos de ser algo neutro o azaroso, está cargado normativamente y responde a cierta visión de sociedad, desatendiendo las condiciones concretas de los contextos educativos y excluyendo o adaptando a quienes no se ajustan al relato hegemónico (Poblete, 2009)

Se puede distinguir dos niveles del currículum, uno explícito o abierto y otro implícito u oculto. Mientras el currículum explícito hace referencia a los contenidos pedagógicos que tienen un carácter visible para el adquiriente, es decir, donde las reglas de jerarquía y los criterios de evaluación son explícitos por parte de la escuela (Poblete, 2009), el currículum oculto tiene un carácter de invisibilidad para el adquiriente: son el conjunto de normas, costumbres, creencias y símbolos que forman parte de las relaciones y prácticas sociales dentro de las escuelas, presente y transmitido de manera inconsciente o sin una intencionalidad reconocida, lo cual puede estar en consonancia o contradicción con el currículum oficial (Acevedo, 2011).

Así entendidos, los procesos educativos son “hechos políticos que denotan acciones de poder y control que se expresan en principios de comunicación” (Poblete, 2009, p. 185) que generan dos tipos de estudiantes: aquellos que adquieren el código de comunicación legítimo de la escuela – es decir, que alcanzan una forma válida de ser, hacer y pensar – y aquellos que no son socializados en el código – en otras palabras, que no logra concretar su proceso de adaptación-asimilación – sino solo en su posición en las relaciones de poder, de modo que “para muchos grupos culturales y sociales llegar a la escuela constituye un verdadero choque; ésta, al no tener en cuenta los mecanismos de socialización por los cuales ha transitado la vida de sus estudiantes (su historia), está negando una parte importante y llena de vitalidad de éstos” (2009, p. 185).

### 2.3.2 Agencia dentro de la escuela y modelos de gestión de la diversidad

Ahora bien, dentro de la escuela no tan solo se reproduce de manera mecánica una determinada ideología, sino que se trata de un espacio compuesto por distintos actores que, desde posiciones desiguales, interpretan, actualizan o desafían cotidianamente el proyecto de Estado, de modo que aun con la importancia de la reproducción de la estructura social y de la ideología nacional dominante, no se puede perder de vista la capacidad práctica de los agentes dentro de la escuela (Giroux, 1983).

En este contexto, la llegada de estudiantes provenientes de la migración a sus aulas tensiona y pone sobre la mesa el modo en que ha venido operando y abre una serie de interrogantes sobre cómo abordar la diversidad cultural – cuestión que, si bien siempre ha estado presente,

ahora es cuando se tematiza –, siendo cada vez más cuestionado el carácter homogenizador y excluyente que ha tenido históricamente la institución escolar.

Así, se distinguen tres perspectivas que comprenden acciones o la ausencia de éstas en torno a la diversidad cultural dentro de la escuela: el asimilacionismo, el multiculturalismo y el interculturalismo. El modelo asimilacionista es el que guarda mayor relación con la idea de la escuela como aparato normalizador y homogenizador. De acuerdo con lo planteado por González (2018), consiste en la búsqueda de la integración mediante el abandono de las expresiones culturales de quienes se integran, haciendo énfasis en la necesidad de adaptación de los recién llegados a la sociedad receptora. Otra variante dentro de este enfoque dice relación con un discurso igualitarista o de enfoque de derechos sobre la diversidad, donde lo que importa es la igualdad en derechos y la no discriminación por sobre otros aspectos, desatendiendo cualquier tipo de diferencia (Salas, 2013; Stang et al., 2021). De este modo, “los agentes escolares niegan la constatación o importancia de las diferencias culturales, no con el fin de indicar que somos todos identitariamente iguales, sino para decir que todos tienen el mismo valor como personas” (Bravo Arias, 2017, p. 44), lo que de todos modos termina siendo una invisibilización de estudiantes provenientes de la migración.

Por su parte, el modelo multicultural emerge durante el siglo XX de la mano de las políticas de reconocimiento. En este, se reconoce la existencia de diversidad cultural y se busca su coexistencia armónica y el respeto. Sin embargo, este modelo no busca promover el diálogo e intercambio entre culturas y tampoco cuestiona o revisa la asimetría y desigualdad estructural, el racismo ni dominación, por lo que no se propone un cambio de escenario (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019; Tubino, 2005). Para autores como Wade (2011), el multiculturalismo puede ser considerado como campo a disputar, entendiéndolo siempre como una posición y declaración de en dirección a la integración o inclusión. Sin embargo, dentro del modelo multicultural se continúa subordinando a la otredad por medio del exotismo y la folclorización, que consiste en la descontextualización y fragmentación de ciertas prácticas hasta convertirlas en mercancías o piezas de museo (Romero, 2016). De este modo, se renueva el discurso jerárquico del proyecto civilizatorio, dando lugar a “una suerte de “buen salvaje” étnicamente respetable cuyas manifestaciones culturales son susceptibles

de ser consumidas, mientras al mismo tiempo su cuerpo racializado puede seguir siendo explotado laboralmente y silenciado políticamente” (Palominos, 2016, p. 206).

Dentro de las escuelas el modelo multicultural se manifiesta en instancias como las “ferias multiculturales” – donde se realizan muestras gastronómicas, exposiciones de elementos culturales tradicionales, emblemas patrios y bailes típicos –, las cuales si bien pueden considerarse como un antecedente de apertura a la diversidad cultural y un avance ante discursos más conservadores dentro de la escuela (Poblete & Galaz, 2007), la identidad de los/as estudiantes provenientes de la migración queda reducida a lo anecdótico, exótico y folclórico, a la vez que homologa la nación a la cultura (Stang et al., 2019).

Por último, el modelo intercultural se puede entender como “un designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, y asentado en la construcción entre todos de condiciones – de saber, ser, poder y de la vida misma –, de sociedad, Estado y país radicalmente distinto” (Walsh, 2012, p. 73). Se parte, entonces, de la necesidad de evidenciar de relaciones conflictivas de dominación, exclusión y desigualdad, a la vez que establecer procesos de comunicación y diálogo entre los distintos grupos, asegurando el intercambio y simetría en las relaciones, prácticas y saberes.

De este modo, se puede afirmar que la escuela como institución ha sido un pilar fundamental en la consolidación del Estado-Nación moderno y la reproducción de una determinada identidad nacional homogénea y universal, dentro de una matriz racista y colonial. Sin embargo, en la actualidad los modos de abordar la diversidad cultural dentro las aulas no apuntan tan solo a la eliminación de la diferencia – como podría suceder en el caso de una perspectiva asimilacionista más dura –, sino que existen otras formas dependiendo de la agencia de las comunidades educativas.

## Capítulo III: Problematización

### 3.1. Problematización

Como se revisó en los antecedentes, actualmente el 5,3% del total de la matrícula en el sistema escolar chileno corresponde a estudiantes provenientes de la migración, con 192.040 matriculados. Dicha matrícula se concentra principalmente en establecimientos municipales, siendo en algunos casos sostén de las escuelas y liceos públicos de ciertas regiones y comunas con mayor presencia de población migrante que han sido testigos del éxodo de estudiantes chilenos a la educación particular subvencionada (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019; Cisternas, Jara & Vuollo, 2019). Así, en la Región Metropolitana un 8,1% del total de su matrícula está compuesta por estudiantes provenientes de la migración, lo que se concentra, además en comunas particulares.

En este escenario, Santiago Centro es la tercera comuna de la Región Metropolitana que mayor porcentaje de matrícula extranjera posee, alcanzando un 21,3%, y al mismo tiempo, es la que cuenta con más estudiantes extranjeros a nivel nacional, con 17,477 matriculados<sup>7</sup>, lo que ha implicado una serie de desafíos y dificultades para la inclusión de estos estudiantes.

La escuela, que históricamente ha sido el principal espacio de socialización de niños/as que residen en el país, y uno de los principales espacios de inserción a la sociedad receptora en el caso de familias migrantes, ha tenido un papel protagónico en la construcción del Estado-Nación y la identidad nacional, homogenizando y reproduciendo la estructura social (Bourdieu & Passeron, 2005; Giroux, 1983). Así, se ve tensionada en contextos donde la diversidad está presente, y nuevamente se pone en cuestión al convertirse en el espacio encargado de recibir, acoger e incluir a un estudiantado proveniente de distintos países y culturas (Diez, 2004; Walsh, 2012).

Distintos estudios han podido dar cuenta de conflictos tanto explícitos como solapados de racismo y discriminación hacia el estudiantado proveniente de la migración dentro de escuelas, que van desde problemas en el acceso a la educación (Joiko & Vásquez, 2016;

---

<sup>7</sup> Datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación entregados a La Tercera. Recuperado de <https://www.latercera.com/nacional/noticia/matricula-de-ninos-migrantes-llega-hasta-el-30-en-comunas-de-la-rm/VI4K46DZ6BDGHDKGFH42D7X5AA/>

Stefoni et al., 2010) hasta problemas de maltrato, menosprecio, prejuicios y violencia hacia estudiantes provenientes de la migración dentro de los establecimientos (Castillo et al., 2018; Muñoz & Ramos, 2017; Stefoni et al., 2016; Tijoux, 2013; Benavides & Galaz, 2013).

En términos institucionales, ha primado una “política de la no política”, es decir, un abandono efectivo del Estado en la materia, que deriva en la falta de herramientas prácticas en los establecimientos y en el hecho de que sean las mismas comunidades educativas las que tengan que hacerse cargo, a tientas, de gestionar y generar estrategias en este escenario, como programas de acogida, adaptaciones del currículum escolar, ferias multiculturales, entre otras (Agencia de Calidad de Educación, 2019; Castillo et al., 2018), camino para el cual muchas veces se tienen dificultades por la poca preparación por parte de las escuelas (Cisternas, Jara & Vuollo, 2019; Linares et al., 2018; Bravo Arias, 2017).

La literatura y la experiencia indican que la sola convivencia en un ambiente multicultural no asegura el resguardo de derechos de estudiantes provenientes de la migración (Diez, 2004; Salas et al., 2018; Walsh, 2009). Así, por ejemplo, estudios han dado cuenta de que los/as docentes tienen un trato diferenciado con estudiantes provenientes de la migración según su nacionalidad, lo que se puede ver en tanto en las actitudes y discursos, como en la interacción mayor o menor dependiendo del país del que provenga (Cerón et al., 2017; Mondaca et al., 2018; Ortega et al., 2020).

Considerando lo anterior, cobra relevancia el rol que cumplen quienes trabajan en la escuela en cargos de implican cierta autoridad – docentes, asistentes de la educación y directivos – en tanto establecen una relación directa con sus estudiantes provenientes de la migración y, sobre todo ante la ausencia de política pública, toman las decisiones de cómo llevar la inclusión y lo que se debe hacer (Cerón et al., 2017; Soto, 2013).

En este sentido, la subjetividad de docentes, asistentes de la educación y directivos es fundamental a la hora de tratar a los/as estudiantes provenientes de la migración y tomar medidas: cuáles son las creencias, conocimientos, estereotipos y opiniones que tiñen sus percepciones, la actitud que toman en base a determinadas valoraciones y evaluaciones que realizan de su contexto y de los/as estudiantes provenientes de la migración. Toda esta dimensión intersubjetiva, compuesta por la percepción y sentido común – que está a la base de las prácticas y dinámicas al interior de la escuela –, en el presente estudio es abordada

desde el concepto de representaciones sociales, que permite hacer una revisión profunda, ordenada y exhaustiva de este plano.

Dicho esto, la investigación se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo son las representaciones sociales que tienen docentes, asistentes de la educación y directivos de una escuela básica municipal de Santiago Centro sobre los/as estudiantes provenientes de la migración?

Se estudia el caso de una escuela municipal básica de la comuna de Santiago Centro, específicamente del Barrio Yungay, que cuenta con una matrícula considerable de estudiantes provenientes de la migración, la cual ha ido en acenso durante los últimos años. Ocupando de guía la elaboración teórica de las representaciones sociales, se busca comprender las mismas a partir de tres dimensiones: por un lado, el conjunto de conocimientos – es decir, lo que se sabe o se cree saber – que los docentes, asistentes y directivos comparten sobre los contextos de los/as estudiantes provenientes de la migración, por otro lado, el conjunto de conocimientos que se comparten sobre los/as estudiantes provenientes de la migración en sí, y por último, la actitud que tienen docentes, asistentes y directivos hacia sus estudiantes provenientes de la migración – entendiéndola principalmente desde la valoración que realizan –.

### 3.2. Objetivos

#### **Objetivo General**

Comprender las representaciones sociales que tienen docentes, asistentes de la educación y directivos de una escuela básica municipal de Santiago Centro sobre los/as estudiantes provenientes de la migración.

#### **Objetivos específicos**

- 1) Describir el conjunto de conocimiento que docentes, asistentes de la educación y directivos de una escuela básica municipal de Santiago Centro comparten sobre el contexto de los/as estudiantes provenientes de la migración.

- 2) Describir el conjunto de conocimiento que docentes, asistentes de la educación y directivos de una escuela básica municipal de Santiago Centro comparten sobre los/as estudiantes provenientes de la migración.
- 3) Describir la actitud que tienen docentes, asistentes de la educación y directivos de una escuela básica municipal de Santiago Centro hacia los/as estudiantes provenientes de la migración.

### 3.3. Relevancias

En la misma línea de investigaciones recientes que abordan la migración dentro de establecimientos educacionales (Pávez, 2012; Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015; Castillo, 2016; Poblete & Galaz, 2016; Stefoni, Riedmann & Stang, 2016; Salas et al, 2017; Tijoux et al., 2017; Stefoni et al, 2017; Pavez et al, 2018; Castillo, Santa Cruz & Vega, 2018; Roessler, 2018), el presente estudio, mediante un enfoque cualitativo, busca profundizar en el plano de los significados y las representaciones sociales que docentes manejan al momento de referirse y pensar en los/as estudiantes provenientes de la migración. De este modo, se complementa la visión general de un fenómeno que ha sido abordado desde distintas aristas.

La primera relevancia teórica es que el estudio se sitúe en la escuela, ya que es uno de los principales espacios donde se aprenden, producen y reproducen las pautas de relacionamiento de una sociedad, por lo que la forma en que son concebidos y tratados los/as estudiantes provenientes de la migración puede tener efectos significativos en cómo estos son percibidos y tratados por la sociedad en su conjunto (Bourdieu & Passeron, 2005; Stang, Roessler & Riedmann, 2019). La escuela es uno de los principales espacios donde se insertan las familias migrantes a la sociedad receptora (Alvarado, 2016), de modo que su observación puede ser no solo para comprender la situación de los/as estudiantes provenientes de la migración sino que la inserción de sus padres en la sociedad chilena. Así, estudiar las representaciones sociales en la escuela permite comprender su sentido común – sus permanencias y cambios – y de qué forma es recibida la migración en Chile.

La segunda relevancia teórica atañe al sujeto o unidad de análisis de la presente investigación, que consiste en docentes, asistentes de la educación y directivos de la escuela. La escuela no es solo reproducción de una determinada estructura social sino que también es recreada por quienes la componen. En este contexto, los sujetos que forman parte del estudio están en una



posición de autoridad frente a los demás integrantes de la comunidad educativa, se relacionan directamente con sus estudiantes, toman decisiones y de cierta forma establecen el modo en que sus estudiantes se aproximan al hecho de convivir en un espacio con personas de distintas nacionalidades. Varias investigaciones en materia de educación y migración se han enfocado en cómo los/as estudiantes provenientes de la migración enfrentan su situación en las escuelas donde son recibidos y su trayectoria migratoria (Stefoni et al, 2008; Pavez, 2012; Poblete & Galaz, 2016). La presente investigación busca profundizar en ese nosotros nacional desde las representaciones sociales como herramienta teórica, la cual permite dar cuenta de distintas dimensiones de la intersubjetividad que comparten al interior de la escuela.

La tercera relevancia teórica consiste en la utilización rigurosa del concepto de representaciones sociales, sobre todo en lo que respecta a sus dimensiones. En numerosas ocasiones dicho concepto es utilizado de manera laxa como sinónimo de percepciones, opiniones, estereotipos o imaginarios, elementos que, en su conjunto, están contenidos en el concepto de representación social y que terminan siendo tratados de manera parcelada (Moscovici, 1979). De este modo, el uso adecuado del concepto permite dar cuenta de manera compleja cómo se construye la intersubjetividad y el sentido común de un determinado grupo, y el modo en que creencias, opiniones, informaciones, estereotipos, etc., se relacionan y arman un cuerpo organizado.

Respecto a la relevancia política de la investigación, el presente estudio puede ser un insumo en la elaboración de medidas concretas para favorecer la inclusión efectiva de estudiantes provenientes de la migración dentro de los establecimientos educacionales, promoviendo la interculturalidad. La discriminación y racismo al interior de las escuelas, que numerosos estudios constatan, se trata de un problema que excede las buenas intenciones que puedan tener las comunidades educativas y se encuentra anclado a nivel inconsciente (Tijoux & Palma, 2019), por lo que iniciativas que a tientas y con esfuerzo se levantan pueden no llegar a buen puerto. A partir de los resultados de la investigación, donde se comprende las representaciones de docentes, asistentes y directivos, se podrán observar, a manera de diagnóstico, el sentido común de sus miembros, pudiendo formular programas de intervención y formación con miembros de las comunidades educativas para la construcción de escuelas efectivamente inclusivas.

## Capítulo IV: Marco Metodológico

### 4.1. Tipo de investigación

El enfoque de la presente investigación es de tipo cualitativo, que a grandes rasgos “se presenta en la investigación social asociada a la búsqueda de las dimensiones simbólicas (de los significados sociales) y motivacionales de los sujetos investigados” (Gainza, 2014, p. 238). Esto se ajusta a los objetivos del estudio si se considera que se busca acceder, desde el discurso de docentes, asistentes y directivos, a las representaciones sociales que comparten sobre los/as estudiantes provenientes de la migrantes dentro de la escuela en que trabajan. De este modo, lo que está al centro del objeto de investigación es la subjetividad de los actores, los esquemas cognitivos y morales con los cuales se desenvuelven en el espacio de la escuela.

Por otro lado, la investigación tiene un carácter descriptivo y a la vez exploratorio, en tanto busca especificar características de un fenómeno más amplio y ya estudiado como la situación de la migración en relación a la escuela, pero desde el discurso del docentes, asistentes y directivos de la escuela – es decir, desde el nosotros nacional –, perspectiva que, si bien cuenta con cierto desarrollo en Chile, aún no ha sido desarrollada lo suficiente. De este modo, se espera profundizar en temáticas ya revisadas y a la vez generar conocimientos específicos en la materia.

La presente investigación se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2020 en la Escuela Israel – antes llamada República de Israel –, un establecimiento de enseñanza parvularia y básica – de prekínder a octavo básico – de dependencia municipal ubicado en la comuna de Santiago Centro, específicamente en el Barrio Yungay, calle Catedral entre Rafael Sotomayor y Libertad.

Se trata de una escuela de doble jornada con una matrícula total de 603 estudiantes, de los cuales cerca de un cuarto – 24,05% – son de niños/as provenientes de la migración, es decir, niños/as que nacieron fuera del país y que se trasladaron junto con sus padres. De este grupo, en su mayoría son de origen venezolano, seguido de estudiantes provenientes de Perú, Colombia, Haití y Panamá. Esta cifra no considera a aquellos niños/as nacidos en Chile con padres migrantes, es decir, que son legalmente chilenos, pero que como se verá en los resultados, es significado de manera similar a los/as estudiantes que nacieron fuera del país.

Por otro lado, de acuerdo con el relato de sus trabajadores la llegada de estudiantes provenientes de la migración a la escuela – como sucede a nivel nacional y de la comuna – empieza con niños/as de origen peruano hace unos diez años aproximadamente, pero no es hasta el año 2015-2016 que se habla del “boom” de estudiantes extranjeros, con la llegada primero de niños/as haitianos/as y posteriormente de niños/as venezolanos/as. Es este último grupo nacional el que el día de hoy ha cobrado mayor relevancia y visibilidad en la escuela.

#### 4.2. Técnica de producción de información

Respecto a las técnicas de producción de información, para la investigación se llevaron a cabo entrevistas en profundidad en formato presencial en la escuela – principalmente a asistentes y directivos – y online mediante la plataforma Zoom, dependiendo de la preferencia del entrevistado/a, de una duración entre cuarenta minutos a una hora. Si bien en un primer momento se quiso realizar observación participante y grupos focales, la crisis sanitaria vivida a lo largo del 2020 y la complicada situación que vivieron las escuelas en particular hizo imposible llevar a cabo estas opciones.

De todos modos, para efectos del estudio de las representaciones sociales de docentes sobre estudiantes provenientes de la migración, la entrevista en profundidad resulta una buena opción en tanto

“posee los rasgos principales de apertura y flexibilidad por los cuales se busca establecer una relación particular con el sujeto bajo estudio, accediendo a una información que incluye aspectos de profundidad cuyo acceso requiere de un despliegue verbal y oral flexible al tiempo necesario que requiere para expresarse y configurar en sus ideas de realidad los sentidos a través de los cuales se da a entender.” (Gainza, 2014, p. 221).

En tal sentido, la entrevista en profundidad daría la flexibilidad necesaria para lograr identificar las representaciones del mundo adulto de la escuela sobre sus estudiantes provenientes de la migración y familias, en tanto permite a los entrevistados extenderse en su propio lenguaje, dejando ver los sentidos y representaciones sobre el tema en que son consultados. Por medio de la entrevista en profundidad, por tanto, se puede acceder a la

intersubjetividad de quienes componen la escuela, logrando superar la deseabilidad social latente al abordar temas delicados como los que aborda el estudio.

Se realizaron además trece entrevistas en profundidad a docentes de primer y segundo ciclo directivos, y asistentes de la educación, obteniendo así una visión general de los/as adultos que trabajan en la escuela. Para su realización, se contó con una pauta de preguntas realizada a partir de la operacionalización de los objetivos de la investigación y organizada en los tres ejes centrales, que fueron conocimientos sobre los contextos de origen de los/as estudiantes provenientes de la migración, conocimientos sobre los/as estudiantes provenientes de la migración en sí y la actitud hacia los mismos. La pauta contaba con ciertas preguntas claves y generales de las cuales se desprendían preguntas más específicas, permitiendo a la vez el espacio para el surgimiento de temáticas emergentes en el curso de las entrevistas y que, en algunos casos, aportaron dimensiones no consideradas inicialmente.

Para llevar a cabo la producción de información se contó con consentimientos informados que fueron entregados y leídos a los participantes, de modo de dejar en claro la voluntariedad, confidencialidad y la no implicancia de ningún riesgo ni perjuicio – así como de beneficio directo –.

#### 4.3. Diseño muestral

Como se comentó en el marco teórico, la escuela lejos de ser una institución uniforme y de mera reproducción social, cuenta con distintos actores que se ubican en posiciones distintas desde las cuales poseen experiencias cotidianas y significaciones particulares, que se puede entender como el habitus en que son socializados. De este modo, el presente estudio consideró la participación de distintos estamentos de la comunidad educativa, a saber:

1. Cargos directivos.
2. Asistentes de la educación, profesionales y técnicos.
3. Profesores/as.

No se consideró la participación de otros miembros de la comunidad educativa como estudiantes y apoderados/as en tanto se alejaba de los objetivos de investigación, en tanto las representaciones sociales que se busca describir son las de quienes, formando parte del

nosotros nacional, trabajan e interactúan a diario con estudiantes provenientes de la migración.

Del mismo modo, es importante señalar que inicialmente el estudio consideraba la participación solo de docentes, lo cual fue modificado en el transcurso de la investigación debido a dos factores: por un lado, un factor práctico que consistió en la disponibilidad para participar del estudio, dado que al haber coincidido la producción de información con el proceso de cierre de año, varios/as de los potenciales entrevistados/as no pudieron sumarse; por otro lado, en las instancias de trabajo de campo y conversación con integrantes de la escuela, fui adquiriendo una visión más global de la misma y entendiendo la relevancia que tienen quienes son asistentes de la educación y directivos: los primeros, al igual que docentes, están en un trato cotidiano y directo con sus estudiantes, mientras que los segundos son quienes toman las decisiones más relevantes al interior de la escuela, por lo que considerar sus representaciones permite entender a una sección importante de la comunidad educativa que son los adultos/trabajadores de la escuela.

Dado lo anterior, se contó con la participación de trece personas, de las cuales tres están en cargos directivos (Encargado/a de Convivencia, Unidad Técnico Profesional (UTP) e Inspectoría General), tres son asistentes de la educación (asistente social, encargado/a del Programa del Programa de Integración Escolar (PIE) e inspector/a de patio) y siete profesores/as. El tamaño de la muestra estuvo delimitado por la saturación de la información, entendida como el “agotamiento de información “nueva” que agregue isotopías o variaciones en las ya conocidas. En su forma más difusa, es la tendencia a la “redundancia”, o repetición, que opera a nivel de los clasemas y las variaciones estructurantes” (Canales, 2014, p. 283).

Se establecieron criterios muestrales para la selección de los/as profesores/as, que fueron la edad – considerando que a mayor edad el recelo con los/as estudiantes provenientes de la migración puede ser mayor o más evidente –, tiempo que llevaban trabajando en establecimiento – considerando que las representaciones pueden variar dependiendo de si se vienen integrando hace poco o si llevan una larga trayectoria en la escuela – y ciclo en el que se desempeñan – considerando que las representaciones sociales sobre los/as niños/as pueden ser distintas al tratarse de niños/as más pequeños (primer ciclo) o más grandes (segundo ciclo) –.

Sin embargo, al tratarse de un contexto alterado por la crisis sanitaria del COVID-19, y estando las escuelas cerradas ajustándose al contexto online, la disponibilidad horaria y disposición de docentes, asistentes y directivos para concretar entrevistas era acotada. Dado esto, el muestreo que se realizó fue de tipo no probabilístico por bola de nieve donde “se identifican los casos de interés a partir de alguien que conozca a alguien que puede resultar un buen candidato para participar.” (Martínez-Salgado, 2012, p. 614). De este modo, junto con el/la encargado/a de convivencia de la escuela como informante clave se fue elaborando una lista de entrevistables en base a los criterios muestrales antes mencionados.

Si bien con la muestra obtenida se logra acceder las representaciones sobre estudiantes provenientes de la migración desde las distintas posiciones relevantes para la investigación, dadas las dificultades que el contexto sanitario actual generó para acceder a los/as entrevistados/as, se sospecha que puede existir cierto sesgo, en tanto las personas que formaron parte del estudio fueron contactados por un/a miembro del equipo directivo y participaron de forma voluntaria. Esto puede significar la participación de profesores/as, asistentes y directivos con posturas más abiertas y progresistas en torno a la migración y la diversidad, en tanto personas interesadas o vinculadas con la temática – factor de voluntariedad –, y donde además puede existir un fin de proyectar una buena imagen como escuela – factor de contacto de entrevistados/as por encargado/a de convivencia –, dejando fuera a quienes presentan mayor resistencia a la presencia de estudiantes provenientes de la migración. Con todo, esto no significó que los/as participantes estuvieran exentos de contradicciones, nociones racistas, asimilacionistas y multiculturalistas, como se verá en los resultados.

Con todo, la siguiente tabla resume la muestra del estudio:

CARGO	EDAD	TIEMPO EN LA ESCUELA	CICLO EN QUE TRABAJA
<b>Encargado/a de Convivencia</b>	Mayor	14 años	-
<b>Inspector/a General</b>	Mediana	9 años	-

<b>Encargado/a UTP</b>	Mediana	2 años	-
<b>Asistente Social</b>	Mediana	7 años	-
<b>Inspector/a de patio</b>	Mayor	5 años	-
<b>Encargado/a PIE</b>	Mediana	10 años	-
<b>Docente lenguaje</b>	Mediana	13 años	7 años primer ciclo/ 6 años segundo ciclo
<b>Docente matemática/ ciencias naturales</b>	Joven	4 años	Segundo ciclo
<b>Docente arte, música y tecnología/ jefatura 7° básico</b>	Joven	4 años	Segundo ciclo
<b>Docente religión</b>	Mayor	9 años	Primer y segundo ciclo
<b>Docente inglés/ jefatura 5° básico</b>	Joven	7 años	Primer y segundo ciclo
<b>Docente lenguaje/ jefatura 2° básico</b>	Mayor	6 años	Primer y segundo ciclo
<b>Docente generalista / jefatura 4° básico</b>	Mayor	5 años	Primer y segundo ciclo

Tabla 1: composición de la muestra y criterios muestrales

Por último, para efectos de mantener la seguridad y anonimato de los/as participantes en el estudio, los nombres y cargos que ocupan han sido sustituidos por el número de entrevista (E1, E2, E3 hasta E13).

#### 4.4. Análisis de información

La técnica que se utilizó para analizar la información producida fue el análisis cualitativo de contenido, la cual a través de la lectura recoge información directa y manifiesta, por un lado, al mismo tiempo que accede al contenido latente del discurso, es decir, aquellos elementos de las representaciones que no se expresan abiertamente (Andreu, 2000). De este modo, se accede a principios organizadores que dan sentido al discurso que el sujeto efectivamente expresa, sentido que la mayoría de las veces no se encuentra en el texto mismo. Entendiendo entonces que el habla de los sujetos va más allá de la propia enunciación, esta técnica permite acceder a los principios simbólicos que la organizan. En este sentido, este tipo de análisis no se dirige a comprender los efectos del discurso sobre un sujeto en particular, sino más bien a desentramar el sentido compartido dentro de la cual se desenvuelve.

Lo anterior es relevante entendiendo que, tal como lo han demostrado otras investigaciones (Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux, 2013a), existe un discurso políticamente correcto respecto a la diversidad cultural. Esto también es constatado en el presente estudio, donde se pudo ver que al inicio de las entrevistas los participantes plantean la ausencia de diferencias de estudiantes provenientes de la migración o la valoración positiva de las mismas, cuestión que luego se va contradiciendo, dejando entrever representaciones racistas y esencialistas.

El análisis de contenido es una técnica de análisis que, aun teniendo distintos pasos establecidos, permite la realización de ajustes que se consideren necesarios durante el desarrollo de la investigación, el trabajo de campo, la re-revisión de antecedentes y marco teórico. Así, ante el surgimiento de información que no se tenía prevista a partir de tratamiento inductivo del texto, el análisis de contenido permite modificar e incorporar categorías de análisis que en el diseño de la investigación no se tenía contemplado.

Para efectos del presente estudio, este tipo de análisis es adecuado en tanto, como se vio antes, se dirige precisamente a las representaciones, cuestión que en esta investigación es central. En lo concreto, esto permitió que se generaran categorías a partir de quienes formaron parte de la investigación. De este modo, se determinaron los resultados sobre las representaciones de docentes, asistentes y directivos sobre sus estudiantes provenientes de la migración, que se describen en los capítulos siguientes.



Cabe señalar que los tres actores entrevistados – directivos, asistentes y docentes –, si bien manejaban representaciones similares respecto de los/as estudiantes provenientes de la migración – lo que permite notar un discurso común y coherente dentro de la escuela –, se ponen distintos énfasis en base al trato directo o indirecto con los/as estudiantes. De este modo, directivos y asistentes de la educación en general centran su mirada en las condiciones materiales y de vulnerabilidad de estudiantes y familias migrantes, a la vez que el rol de los padres migrantes cobra mayor relevancia. En el caso de los/as docentes la mirada se centra en el estudiante proveniente de la migración y sus dinámicas cotidianas.

El análisis se llevó a cabo mediante la codificación de las entrevistas mediante el programa de análisis cualitativo Atlas Ti. Para esto, se construyeron una base de categorías y códigos a partir de la revisión teórica y los antecedentes empíricos revisados, los cuales fueron desarrollándose y viendo modificaciones de acuerdo con la información emergente del análisis. A modo de ejemplo, el siguiente cuadro muestra las categorías – en mayúscula – y códigos del análisis del primer objetivo:



Cuadro N°1: categorías y códigos de análisis de objetivo 1.

## Capítulo V: Análisis y Resultados

A continuación, se exponen los principales análisis y resultados, en función de los objetivos del estudio y a partir de lo producido en las entrevistas realizadas. Los apartados del presente capítulo se organizan en torno a (1) el conjunto de conocimientos sobre los contextos de procedencia, dinámicas familiares y condiciones de vida; (2) el conjunto de conocimientos sobre el comportamiento, desempeño académico y “formas de ser” de los/as estudiantes provenientes de la migración; y finalmente (3) la actitud que docentes, asistentes y directivos realizan tienen respecto de los/as estudiantes provenientes de la migración en la escuela.

### 5.1. Conjunto de conocimientos que docentes, asistentes de la educación y directivos comparten sobre los contextos de procedencia, dinámicas familiares y condiciones de vida

Los/as docentes, asistentes y directivos de la escuela comparten una serie de informaciones sobre aspectos contextuales de los/as estudiantes provenientes de la migración, como los lugares de procedencia, los padres y familias migrantes y sus condiciones de vida en Chile, elementos que se relacionan estrechamente entre sí, y que son leídos como causas o explicaciones de las “formas de ser”, comportamientos y desempeño académico de estos últimos.

#### 5.1.1. Contextos de procedencia: países, zonas de origen y escuelas

En cuanto a los contextos de procedencia, se distinguen tres elementos a los cuales los/as entrevistados/as otorgan relevancia. Por un lado, está el país de origen, por otro la zona específica de la cual se proviene y por último las escuelas en las que los/as estudiantes provenientes de la migración estudiaron. Estas tres dimensiones del contexto de procedencia implican una “cultura” que los/as estudiantes provenientes de la migración “tienen” y que “traen” consigo.

“Me pasó el caso de un pequeño, él era muy agresivo y ya después nadie quería jugar con él [...] Hoy en día el niño bajó sus deciveles de agresión, pero porque venía desde su país obviamente que ellos tienen una cultura así, un poquito agresiva, entonces aprendió a comunicarse.” (E7)

“Los colombianos, yo creo que es un tema cultural. Ahí yo creo que ellos traen una historia detrás que de repente la quieren hacer lucir, que es toda una historia de narcotráfico y como que los sigue.” (E10)

De manera más específica, los/as entrevistados/as plantean poder identificar la zona geográfica de origen, distinguiendo dos posibilidades: provenir de grandes ciudades o bien de sectores rurales. Al igual como constata Cerón et al. (2017), esto se observa con mayor frecuencia en estudiantes de Perú, donde se diferencia entre quienes provienen de grandes ciudades como Lima o Cusco – la minoría de los casos –, y quienes provienen de la sierra. Según docentes, es este último lugar de origen del cual proviene la mayoría de las familias peruanas de la escuela. Esto explica, para los/as entrevistados/as, las características de sus estudiantes: provenir de sectores rurales o la sierra peruana en específico implica problemas y deficiencias de los/as estudiantes provenientes de la migración, como una mala conducta – ya sea por no seguir normas o bien por tener un retraimiento excesivo – o desnivel académico. Algo similar sucede en el caso de Colombia:

“La mayoría de los colombianos que llegaban no eran como de Medellín, Cali, Bogota, de las ciudades principales. Eran como de las zonas más selváticas, más campo, más selva de Colombia. Y en el tema de su trato con los pares era complicado porque ellos estaban acostumbrados a lo mejor a estar más campo abierto, costaba como centrarlos en la sala.” (E1)

La distinción entre haber venido de ciudades o de sectores rurales, la sierra o la selva – que está en el imaginario sobre familias provenientes de Colombia o República Dominicana – remite también a una distinción de clase, entre familias de menor nivel socioeconómico y cultural – rural, sierra, selva – y otras de un mayor nivel socioeconómico y mejor nivel educativo familiar – grandes ciudades –. Cabe mencionar que la pobreza de quienes provienen de sectores rurales no es visto como algo circunstancial, sino que como una condición originaria que no se vive en Chile.

“Se nota la diferencia, [...] es que pasa en todo el mundo, se centraliza, la gente que vive en pueblos, en lugares mucho mas apartados, la riqueza no se reparte po, solo chorrea un poco.” (E2)

“Se nota el papá peruano que viene más de la sierra que el que viene más de la ciudad. Se nota en el hablar, en el vestir, en sus características físicas, tú te das cuenta al tiro. Porque normalmente los que vienen de la sierra vienen de un nivel de pobreza extrema. Y que si bien aquí a lo mejor pueden vivir hacinados, pero están en la gloria. Son mejores condiciones.” (E10)

Como se puede ver en las citas anteriores, el hecho de que la mayoría de sus estudiantes provenientes de la migración hayan sido de sectores rurales con condiciones de pobreza no es algo explícito – no se constata, por ejemplo, a través de la conversación con estudiantes y apoderados –, sino que por el contrario, se trata de una información que docentes, asistentes y directivos infieren a partir de cuestiones visibles que “se notan” y a través de las cuales “te das cuenta”, como ciertos rasgos corporales – color de piel, rasgos asociados a lo indígena –, la manera de moverse y de hablar, junto con “formas de ser” y actitudes, como una personalidad retraída o desordenada. Esto no sucede en el caso de provenir de ciudades, ya que no supone marcas corporales ni formas de ser que los/as entrevistados/as puedan notar o distinguir, de modo que no establecen diferencias en comparación a los/as estudiantes nacionales – y, de hecho, constatan una similitud –.

“Yo fui a Lima y le digo a un colega, me pregunta cómo me fue, y le digo: muy lindo. Pero como me dice: ¿fuiste a Lima? si es como estar en la escuela. No, le digo yo, tienes que ir a Lima porque es muy distinto, no te vas a dar cuenta que estás en Perú. Y ahí quedó, pasaron un par de meses y fue a Lima. Y cuando volvió me dijo: ¡qué es lo que nos mandan a nosotros!, por qué tenemos a estos niños si en Lima no se ve esto” (E10)

“Yo la otra vez estuve en Perú e hice la consulta de por qué había algunos peruanos que tenían una expresión que era como entre dientes para hablar, que no lograbas entenderle; y un limeño me explicó, esas son personas que viven como en la sierra, tienen esas características lingüísticas.” (E9)

La zona de origen tiene especial relevancia al momento de hablar sobre el estudiantado dominicano. A pesar de tener baja matrícula dentro de la escuela, es extensamente comentado a raíz del caso de un estudiante con problemas de conducta y aprendizaje. Al momento de explicar esta situación, las y los docentes lo atribuyen a *un tema cultural*, que se sustenta en

el imaginario de la selva como telón de fondo. De este modo, el mal comportamiento responde a una actitud “selvática” propia de haberse criado en este contexto de espacios abiertos pero que además implica la ausencia de normas y una cultura incivilizada.

“Nosotros tuvimos el año pasado un caso de un niño problemático, había un niño que venía de República Dominicana no sé exactamente de qué lugar, no me fijé, pero me da la idea de que venía de un espacio muy abierto, entonces él no podía estar en la sala, no aguantaba estar en la sala.” (E8)

En síntesis, existe la idea entre los entrevistados de que la mayoría de los/as estudiantes provenientes de la migración son de zonas de la sierra, selva, campo o sectores rurales, los cuales a su vez son asociados con condiciones de pobreza y vulnerabilidad, cuestión que se hace evidente – “se nota” – en los rasgos físicos, la manera de hablar y de comportarse – mal comportamiento y desempeño académico –. Lo que subyace a esta distinción es la representación sobre civilización versus barbarie (Tijoux & Díaz Letelier, 2014), donde los/as estudiantes provenientes de la migración si vienen de zonas rurales, sierra o selva, son observados como bárbaros que se debe civilizar ya que poseen un comportamiento no deseado – excesivo retraimiento o mala conducta –, un bajo nivel académico y rasgos físicos que los hacen fácilmente identificables.

El tercer elemento del lugar de procedencia al que los/as entrevistados/as otorgan relevancia son las escuelas a las cuales los/as estudiantes provenientes de la migración asistieron antes de llegar a Chile. Siguiendo con la representación de que las familias migrantes provienen de contextos empobrecidos y precarios, está instalada la idea de que los establecimientos educacionales de los lugares de origen poseen deficiencias a nivel de contenidos y currículum en comparación a lo que se enseña en las escuelas chilenas. A esto se suma la creencia de que son escuelas autoritarias o incluso maltratadoras con sus estudiantes, donde “el profesor es una figura muy importante” (E10) y el castigo físico “todavía” se utiliza para corregir el comportamiento. Esto explicaría un mal desempeño académico de los/as estudiantes provenientes de la migración y una actitud “respetuosa” – o más bien sumisa – por parte de estudiantes provenientes de la migración.

“En mis tiempos, años atrás, voy a que eran como súper: *sí señorita, sí profesora*, los peruanos, *sí maestra*. Como que eran súper marcados con el tema de la maestra. Se me imagina a mí, tú le llamabai la atención en esos tiempos, quizás venían de una escuela de tipo matratadora. A lo mejor una escuela antigua en la que todavía a lo mejor se les pegaba y que veían al profe los niños como la imagen superior y que era todo *sí profesora, sí señorita*” (E1).

Pero el nivel de él era más bajo y así pasa con otros niños también, tienen que ponerlos como un curso más abajo para que se nivelen... porque en sus países van un poquito, no sé si más atrasados, el currículum es diferente, entonces quedan más atrasados en matemática, en ciencias, en lenguaje” (E4).

En definitiva, docentes, asistentes de la educación y directivos representan los contextos de procedencia de los/as estudiantes provenientes de la migración como contextos precarios, marcados por la pobreza y la “deprivación cultural”, con lógicas y costumbres “atrasadas” en comparación a la sociedad chilena, lo que se expresaría en la forma de ser de los/as estudiantes: los/as entrevistados/as infieren el lugar de procedencia según lo que observan.

#### 5.1.2 Nociones sobre padres y familias migrantes

Los/as entrevistados/as manejan un repertorio común de nociones sobre de los padres y familias migrantes, donde se distingue entre las familias no venezolanas – principalmente familias peruanas, pero donde también califican familias colombianas y bolivianas –, y familias venezolanas. De este modo, las familias no venezolanas se caracterizan por desatender el cuidado de sus hijos/as y sus deberes como apoderados dentro de la escuela, el maltrato y excesivo castigo con sus hijos/as y las dinámicas machistas; mientras que las familias venezolanas son vistas como respetuosas, comprometidas y responsables con la escuela, con una crianza, si bien severa y en algunos casos con elementos machistas, no maltratadora ni violenta.

A continuación, se profundiza en las representaciones sobre los apoderados y familias migrantes.

### *5.1.2.1 Padres y familias migrantes descuidadas en la crianza de sus hijos/as*

En general, se tiene la noción de que padres y familias migrantes no se preocupan lo suficiente de sus hijos/as en términos de crianza, reflejado en el poco tiempo que les dedican y que están con ellos, además de desatender cuestiones como su alimentación, higiene y vestimenta. Esto se puede ver, por ejemplo, en la soledad – casi abandono – por la cual los entrevistados/as plantean que tienen que pasar los/as hijos/as de migrantes, quedando al cuidado de vecinos o de hermanos/as mayores mientras los padres trabajan.

“Yo me fijo, por ejemplo, cuando entran: los que vienen impecables con su uniforme, peinaditos, y los que vienen como que ellos solos se preocupan, entonces vienen con cualquier cosa, un poquito sucio a veces, entonces ahí uno va notando de repente en la casa sí tienen problemas.” (E 13)

“Generalmente los papás se vienen a trabajar antes, los dejan solos o con sus abuelos en sus diferentes países, sobre todo los que vienen de la sierra que son los que vienen más desprovistos educacionalmente. Entonces los niños se quedan un par de años solos hasta que se los pueden traer. Los traen y resulta que acá quedan nuevamente solos, porque la mamá sale a trabajar todo el día.” (E8)

Como se ve, los/as entrevistados/as reconocen que la falta de cuidado se debe en gran medida a que las familias migrantes vienen con fines laborales y que por lo general lo hacen en condiciones precarias, horarios extensos y trabajos absorbentes, que limitan sus posibilidades de estar presentes plenamente en el acompañamiento de sus hijos/as.

Sin embargo, aún se considera que, dentro de las posibilidades limitadas que tienen para cuidar y atender la crianza, no lo hacen ya que “es parte de sus costumbres” la vulneración de sus hijos/as.

“La gente viene a trabajar, no es prioridad la educación de los niños. Hay muchos niños que se quedan solos porque el papá trabaja y la mamá trabaja todo el día. Entonces para nosotros igual es un tema porque tú citas a un apoderado por diferentes motivos y los papás no siempre vienen porque tienen que pedir permiso, hay muchas mamás que trabajan puertas abiertas y los niños prácticamente están solos y para ellos

es normal, uno acá lo ve como un tema de vulneración, pero para ellos es parte de sus costumbres.” (E 12)

De este modo, está presente la idea de que, si existiera la voluntad, se puede hacer la diferencia aun en las peores condiciones, asomándose la percepción de que el estar en trabajos precarios y absorbentes es su responsabilidad:

“Ellos a la larga igual se vuelven esclavos del trabajo. Ellos son muy trabajólicos porque tienen que tener para solventar todos sus gastos. Entonces obviamente ellos trabajan de lunes a lunes y hay niños que quedan en guarderías y después los van a buscar en la noche.” (E7)

“Esa parte es la más compleja: es poder adaptarlos [a los apoderados extranjeros] a un sistema educativo que es distinto al de sus países y que entiendan que ellos [sus hijos/as] son tan importantes como el trabajo. O sea, yo entiendo que si tú no trabajai no podís toda la parte económica suplirla en la casa. Pero tampoco ellos comprenden, no sé como será en sus países ah, pero ellos tampoco comprenden que es importante también estar al lado de los niños.” (E8)

El abandono de sus hijos/as repercute de manera directa en la vida escolar y los deberes que como padres deberían cumplir. Las representaciones sociales de los/as entrevistados, en este sentido, están asociadas con una falta de compromiso y responsabilidad que en su rol de apoderados les corresponde para/con la escuela, lo que se puede ver en que, por ejemplo, no se presenten a las citaciones de profesores o inspectores, lleguen tarde al inicio de clases o que no vayan a buscar a sus hijos a la hora de salida.

“el apoderado extranjero, no todos, siempre digo que hay excepciones, sientes que te trae el niño al colegio y deja de ser su obligación y es obligación tuya. Entonces cuando tú lo llamas, porque hay alguna dificultad, siempre la culpa la tiene la escuela, nunca asumen que es trabajo en conjunto.” (E8)

“Por lo menos en la sociedad chilena en general sabemos que el período de escolarización es súper fundamental para nuestra formación como sociedad, y los papás de los niños migrantes, no todos entienden ese rol fundamental dentro del



proceso de la vida del niño, entonces las citaciones con ellos, muchas veces no se presentaban porque no es trasdental.” (E9)

De este modo, la despreocupación por sus hijos/as que se observa tanto en la crianza como en la falta de compromiso con sus deberes con la escuela, si bien se entiende que es producto de trabajos precarios y absorbentes, se considera una falta que es producto de una cultura descuidada.

A pesar de que la representación de las familias migrantes en general está asociada a la falta de cuidado de sus hijos/as, en algunos casos se representa como más preocupada de sus hijos/as en relación con sus pares chilenos, lo que se puede ver de distintas formas. Por un lado, se pone de ejemplo la participación que los padres migrantes tienen en actividades puntuales que organiza la escuela, como la feria multicultural o “encuentro de dos mundos”, que se realiza una vez al año y donde se instalan puestos de comidas típicas, muestras culturales tradicionales y bailes nacionales sorteados por curso. En esta actividad, se destaca el involucramiento de padres migrantes, ayudando e incluso liderando la organización, demostraciones culturales y gastronómicas. Sin embargo, no deja de llamar la atención que sea prácticamente la única instancia que se menciona en que se valora positivamente a las familias migrantes. Otro caso más reciente es en el contexto de clases online, donde la preocupación también alcanza a la dinámica de curso al ser ellos quienes están atentos a la situación de las otras familias y formas de ayudar.

Así, la representación sobre los padres migrantes en términos escolares que predomina es la de apoderados despreocupados por el proceso de aprendizaje de sus hijos/as, poco comprometidos con las responsabilidades para/con docentes y otras autoridades de la escuela y difíciles de tratar. Sin embargo, hay también percepciones divergentes donde el apoderado migrante sería dedicado, atento y de fácil trato, al menos más que sus pares chilenos.

#### *5.1.2.2. Padres y familias migrantes maltratadoras con sus hijos/as*

La siguiente idea que se comparte dentro de la escuela sobre los padres y familias migrantes, y que está en estrecha relación con la figura de descuidados en la crianza y despreocupados en los deberes escolares, es la de ser excesivamente castigadores y golpeadores con sus hijos/as. Esto lo afirman docentes, asistentes y directivos a partir de su relación con

estudiantes provenientes de la migración, donde dicen observar el temor a ser acusados a sus padres, en caso de una falta en comportamiento o un mal desempeño académico. De igual modo, los/as entrevistados/as narran situaciones en que estudiantes provenientes de la migración han llegado a la escuela con marcas de golpes en sus cuerpos u ocultándolas mediante gorros, bufandas, etc.

“Tenía un chico que venía de Colombia. [...] El chico era bastante desordenado, él resolvía sus cosas con violencia, cualquier problema que tenía lo resolvía con violencia. Entonces después de varios llamados de atención, pasó que un día llegó con la cara marcada, se notaba que la mamá tenía un anillo o algo en la mano. Y efectivamente para nosotros eso es un episodio de violencia, [...] pero claro, él mismo decía, *es que yo hice algo malo, mi mamá me dio una galleta*, como dicen ellos, la mamá le había dado una cachetada.” (E3)

Por otro lado, docentes, asistentes y directivos plantean el maltrato y el castigo también lo han podido constatar en la relación con los propios apoderados, los cuales, al momento de ser informados de algún comportamiento negativo por parte de su hijo, evalúan la opción de castigarlos severamente o golpearlos. Incluso docentes comentan que, en conversaciones con padres migrantes, han recibido la “autorización” por parte de ellos para golpear a sus hijos/as en caso de que se porte mal o no haga caso.

“Para ellos es súper normal pegarle a un niño. Ponte tú, no sé el niño se sacó mala nota y va con el chalazo [...] Y no son situaciones aisladas, son bien recurrentes. Ponte tú, tú citas a un apoderado porque el niño se portó mal o porque va a repetir y es como: ya te las voy a dar en la casa. O: no llame a mi mamá porque me va a pegar. Y ahí uno empieza a indagar y a saber cosas y para ellos no es aglo así como tabú sino que es parte así de la crianza.” (E12)

“Me ha tocado apoderados, hace unos dos años, que me han dicho *profesora, si usted le tiene que pegar, péguete*. Y yo explicarle, no, que esa no es la forma en que trabajamos, porque efectivamente ellos tienen otra visión, o no sé, en realidad [...]. Entonces me dicen *cualquier problema, profesora, usted llámeme al tiro y yo me arreglo con él*.” (E1)

La lectura que los/as entrevistados/as realizan es que los castigos excesivos, el miedo para controlar y los golpes para corregir a sus hijos/as forman parte de una cultura educativa y de crianza que, en el caso chileno, se ha quedado atrás. De este modo, en una lógica lineal y ascendente, la cultura nacional es considerada como más civilizada que la de las familias migrantes – que están en etapa que Chile ya superó-, donde se respetan los derechos del niño y donde ya no se permite ese tipo de prácticas al considerarse una vulneración:

“Aquí en Chile está súper mal visto como que le peguen a los cabros chicos, y en Perú, yo tuve una alumna que tuvo que ir a hacer una denuncia, cachai, de un apoderado peruano porque es súper normal que le saquen la cresta a la cabra chica y la dejen morada, cachai.” (E5)

Junto con el maltrato, las familias migrantes – en particular las familias peruanas, pero también de otras nacionalidades – son percibidas como excesivamente machistas, donde las madres, y en consecuencia las hijas, se tienen que hacer cargo de las labores domésticas y de cuidado. Esto muchas veces se relaciona con el abandono del que son acusados, donde en el caso de una familia compuesta de al menos dos hijos y una hija, es esta última quien termina asumiendo el cuidado de los otros hermanos.

“Y lo otro es que son súper machistas, las niñas, ponte tú, se encargan mucho de los más chicos, del quehacer de la casa, pero si es un hermano no es así. Es siempre la niña. Y nosotros acá no tenemos esa costumbre, por lo menos yo no, es como: pero y por qué no le ayuda el niño. No, es que la niña se tiene que encargar de esas cosas.” (E12)

Y mientras a las niñas se les inculca el trabajo doméstico y de cuidado, los niños también aprenden cual es su rol:

“A los chiquillos peruanos, justo ahora en séptimo estamos viendo los estereotipos de género. Entonces [para ellos] la mujer trabaja en la casa. Para ellos es súper normal, o sea, y tengo a estudiantes colombianas que le decían no, o sea no corresponde, cachai.” (E5)

Por otro lado, la autoridad del padre determina lo que se hace y lo que no, hablando por la madre en algunas ocasiones. De este modo, al igual que con el castigo, se considera que estas demostraciones de machismo son cuestiones que antes sucedían en Chile, insinuando un retraso en la cultura de las familias migrantes: “tú todavía ves a mamás que son muy sometidas y que sus hijos son reflejos de sus papás” (E8).

### *5.1.2.3. Padres venezolanos*

Es importante detenerse en las nociones que los/as entrevistados/as comparten sobre los apoderados y familias venezolanas, ya que difieren de las que tienen sobre el resto de las familias migrantes – en especial de las familias peruanas –. En la mayoría de los casos, las familias venezolanas logran desmarcarse de esa representación negativa que asocia la condición migrante con una falta, descuido o negligencia con sus hijos/as y la escuela, y suelen ser valorados por distintos motivos. Primero, se destaca el respeto con que se dirigen a docentes y personal de la escuela, cuestión que facilita el trato y que es contrastada constantemente con lo que sucede con otras familias migrantes.

“Yo creo que tiene que ver un poco con que las idiosincrasias son diferentes, que no sé ponte tú, me pasa con los venezolanos que los apoderados son sumamente agradecidos, súper agradecidos.” (E5)

“El estudiante peruano con el papá peruano son súper demandantes. A ellos les gusta que tú les hagas todo al tiro, todo de una. El papá y estudiante venezolano, lo mejor, lejos, de verdad, son súper respetuosos, son súper bien hablados, es un encanto conversar con ellos.” (E10)

“Las personas venezolanas son como más educadas, cuando vienen y quieren solicitar algo, son como más educadas para pedirlo, tienen otra disposición, pero en cambio los colombianos son como más así que pasan más a llevar, como que ellos ponen, se imponen, quieren imponer su voluntad.” (E13)

Además del respeto para con los/as miembros de la escuela, los padres venezolanos son catalogados como mucho más preocupados en el desarrollo de la vida escolar de sus hijos/as, involucrándose en las actividades de la escuela.

“Yo diría que los venezolanos son mucho más preocupados, en todo aspecto. En su vestuario, o sea yo no digo que vengan de marca ni nada de eso, sino que en el sentido que vengan limpiecitos, que vengan ordenaditos, peinaditos, en ese sentido. Y lo otro que igual en la materia educacional igual ellos son como, los papás venezolanos son mucho más preocupados.” (E13)

Estas nociones se respaldan en la observación de que las familias venezolanas poseen un mejor nivel de vida en Chile y que son de un nivel educativo y cultural alto: el respeto, buen trato y compromiso con la vida escolar está dado por ser padres más educados y que también tienen una vida sin tantos problemas económicos en Chile.

### 5.1.3 Condiciones de vida en Chile

Las condiciones de vida en Chile de familias migrantes es el tercer elemento contextual que forma parte de las informaciones que los/as entrevistados/as comparten sobre los/as estudiantes provenientes de la migración, el cual estaría fuertemente relacionado con el lugar de origen y sus condiciones de extrema pobreza y vulnerabilidad que se observó en la primera sección.

Existe consenso entre los/as docentes, asistentes de la educación y directivos en considerar que las condiciones de vida de las familias migrantes no son buenas. Esto se puede ver en distintas dimensiones, donde la que con más frecuencia se observa son las condiciones de vivienda, que suele ser en espacios pequeños y con hacinamiento, donde toda la familia vive en una misma pieza:

“Tenemos muchos niños que viven hacinados, y lo vemos por las direcciones, porque nos encontramos que viven en cités, porque de repente en los libros de matrículas sale, no sé, Esperanza 232 pieza 3. Después te encuentras con un niño de otro curso: Esperanza 232 pieza 5.” (E13)

“Hice que hicieran los planos de su dormitorio, y una niña hizo una cobijita. Entonces empecé a ver lo de la cobijita jugando, y me di cuenta de que ella efectivamente dormía en el suelo y se tapaba en un cartón, y se tapaba con su cobijita. Dormían mamá, papá, tío, todos juntos, pero ella entendía que ese era su dormitorio.” (E7)

Otra dimensión relevante es la falta de acceso a bienes y servicios, cuestión que se vive más patentemente durante la pandemia y el contexto de clases online, donde el acceso a dispositivos electrónicos e internet para conectarse a clases es reducido. En algunos casos, esto ha estado de la mano con la pérdida de empleo y contagio con COVID-19 de los padres migrantes, situación que lo hace aún más problemático. En este contexto, los/as entrevistados/as destacan el esfuerzo o responsabilidad de las familias migrantes, entendido como el cumplir o intentar cumplir a pesar de la falta de medios:

“Los cabros no tienen todos los medios. A veces en una casa hay un celular y a veces le topan los horarios entre los hermanos. Muchos de los papás, cuando tenían celulares, tenían el que venía con la promoción de las redes sociales gratis, y yo creo que a pesar de la cesantía y lo precario que están, ellos muchos tuvieron que invertir comprando otro celular para los hijos, o algo mejor en planes, pero igual ha sido un esfuerzo para los papás.” (E1)

“Yo debo recalcar que son muy responsables. Porque, a pesar de que lo han pasado terrible con el tema sobre todo económico, porque papás más encima que se han enfermado, algún integrante de la familia sin trabajo. Han tenido que salir a trabajar en lo que se ha podido, se les ha hecho llegar ayuda como se ha podido a las familias, y ellos cumplen, como sea cumplen. No sé, tienen a lo mejor internet solamente en el celular, pero ellos te cumplen con la tarea.” (E6)

Sin perjuicio de lo anterior, y siguiendo la separación que los/as entrevistados/as realizan entre familias provenientes de Venezuela y familias provenientes de otros países de América Latina, se percibe una diferencia en las condiciones de vida, donde las primeras tienen acceso a mejores viviendas, bienes y servicios, lo que repercute en la vivencia de sus hijos/as y su desenvolvimiento en la escuela:

“Nos pasa mucho, que los estudiantes más vulnerables responden a países que son más cercanos a nosotros, Perú, Bolivia, Ecuador, colombianos, que viven en cités, que viven en piezas. O sea, estamos hablando de cités como casonas como con habitaciones en un contexto, como tú sabes que se vive en Santiago Centro. En cambio, otro grupo de migrantes [venezolanos] ya arriendan departamentos solos,

entonces viven solos en un departamento, en un piso. Entonces tienen otra conformación. Entonces todo eso reviste finalmente en el comportamiento del estudiante, porque se ven mermados en escuchar música, por ejemplo, como ellos quieren, en salir al patio porque tienen un patio común.” (E2)

Las condiciones de vida de las familias migrantes en Chile son entendidas, por los docentes, asistentes y directivos, como producto de dos factores: por un lado, las condiciones de vida que tenían las familias en sus respectivos países de origen, y por otro lado, el nivel educativo de los padres migrantes.

En cuanto a las condiciones de vida en el país de origen, se entiende que, si se venía de condiciones precarias y “pobreza extrema”, como es el caso de familias provenientes de sectores rurales, la sierra peruana o la “selva”, las condiciones de vida en Chile no serán buenas: si bien pueden mejorar, el hacinamiento y la falta de acceso a bienes y servicios sigue estando muy marcada:

“Yo creo que tiene que ver con el tipo de migrante que llega, por ejemplo, nosotros tenemos un fuerte nicho de migrantes que son venezolanos, y por ejemplo ellos, sus padres por lo general son profesionales que han llegado a Chile a trabajar, entonces tienen un nivel tecnológico y profesional distinto a, por ejemplo, los que vienen de la sierra peruana.” (E2)

Como se ve, está presente entre los/as entrevistados/as la idea de que el tipo de migración venezolana – y sus motivaciones – es diferente a la del resto de familias, dado que lo hacen por una situación social, política y económica particular que afecta al país. En ese sentido, se trata de familias que vivían en una buena situación hasta que se produjo la crisis. Esto sirve para entender también las diferencias que los/as entrevistados/as observan en términos de nivel educativo de las familias migrantes: las de origen venezolano tendrían mayores y mejores estudios, con mejor nivel y capital cultural, tratándose de padres profesionales que debieron abandonar su país contra su voluntad:

“El caso de Venezuela es diferente porque ellos vienen por una crisis económica, política, social. Entonces la mayoría de los que llegan han llegado de una situación

más menos buena, entonces tienen que dejar todo su contexto familiar, tuvieron que llegar casi con una mano adelante y otra atrás, empezar de cero y no pueden volver. no es como los peruanos, que van y pueden irse hasta en bus, o los colombianos que les queda un poquito más; ellos casi no pueden volver, no los dejan entrar, un montón de cosas. Entonces la carga emocional de ellos es como de exiliados, por así decirlo.” (E4)

El nivel educativo de las familias migrantes es detectado por los/as entrevistados/as a través de otros indicadores como el trato, la preocupación y el apoyo escolar con sus hijos/as. En ese sentido, es algo que, al igual que otras nociones sobre los apoderados migrantes y sus contextos de procedencia, “se nota”:

“Pucha los apoderados se nota que realmente, no sé, nos pasaba con los peruanos. ¿No va a sonar feo lo que diga, cierto? [risas]. Pucha, los apoderados peruanos decían que ellos eran ingenieros ponte tú, y tu lo notabas en su forma de hablar. O eran enfermeras. Y uno los notaba por sus tratos, por un sinfín de cosas que uno ve en un perfil, que no eran personas profesionales. Pero me pasa con la familia venezolana que sí se nota que sus estudios son reales [...] se nota en el trato con los pares, y en la preocupación con los hijos y el apoyo escolar académico que le dan a los cabros, se nota” (E10)

El nivel educativo marca la diferencia al momento de acceder a oportunidades y condiciones de vida, al determinar el tipo de inserción laboral de los padres migrantes y los ingresos que perciben.

“La mayoría de los migrantes aquí trabajan o en casas particulares, o restaurantes o peluquerías. Los colombianos, peruanos, bolivianos. Y [en cambio] los venezolanos en su mayoría tienen trabajos más... laboratorista dental, o un psicólogo, o sea, vienen con preparación, por lo menos los que llegaron con la ola, vienen con más preparación por lo tanto tienen más oportunidades, y eso hace que los niños tengan una mejor calidad de vida, viven en algún departamento donde tengan espacio propio para estudiar.” (E8)



De este modo, provenir de un contexto empobrecido y precario como la sierra peruana o sectores rurales en sus respectivos países, significa un nivel educativo más bajo, lo que repercute en una inserción en empleos también precarios, absorbentes y en malas condiciones. Este tipo de inserción laboral significa, finalmente, la falta de oportunidades para desarrollarse en Chile y el acceso parcial a bienes y servicios, pero, además, como se vio en el apartado anterior, significa desatender el cuidado de sus hijos/as y sus responsabilidades para con la escuela.

## 5.2. Conjunto de conocimientos que docentes, asistentes de la educación y directivos comparten sobre sus estudiantes provenientes de la migración en la escuela

Teniendo en cuenta los conocimientos que docentes, asistentes de la educación y directivos comparten sobre los contextos de procedencia y las familias migrantes, en la presente sección se desarrollan las nociones que poseen respecto de sus estudiantes provenientes de la migración, a partir de sus interacciones y observaciones en la escuela. De este modo, se revisa en primer lugar lo que los/as entrevistados/as dicen sobre el comportamiento y “formas de ser” de los/as estudiantes provenientes de la migración, para luego indagar en su desempeño académico.

### 5.2.1. Comportamiento y “formas de ser” de estudiantes provenientes de la migración

Se observan tres grandes ideas que los docentes, asistentes de la educación y directivos tienen sobre el comportamiento y las “formas de ser” de sus estudiantes provenientes de la migración. En primer lugar, existe la perspectiva de que no hay ninguna diferencia entre estudiantes provenientes de la migración y chilenos/as. En este sentido, los/as estudiantes de la escuela son considerados como un grupo homogéneo en cuanto “son niños”. Otra perspectiva constata diferencias en comportamientos y formas de ser y comprende a los/as estudiantes provenientes de la migración como un grupo internamente homogéneo pero diferenciado de sus pares chilenos/as. En la última perspectiva también se observan diferencias en los comportamientos y formas de ser, pero ahora según la nacionalidad de los/as estudiantes, entendiendo que cada país de procedencia implica particularidades. Vale mencionar que estas tres perspectivas, en la mayoría de los casos, se superponen entre sí de

manera simultánea forman las representaciones que tienen los/as entrevistados/as sobre los/as estudiantes provenientes de la migración – aun cuando parezcan contradictorias –.

A continuación, se desarrolla las nociones de los/as entrevistados/as en los tres planos mencionados.

#### *5.2.1.1. Estudiantes de la escuela como grupo homogéneo: “los niños son niños”*

Al momento de hablar sobre el comportamiento de los/as niños/as provenientes de la migración, existe consenso en que no se ve ningún comportamiento o forma de actuar que les llame particularmente la atención, indicando además la ausencia de diferencias con los/as niños/as chilenos/as. Este discurso “igualitarista” (Salas, 2013; Stang et al., 2021), sustentado en el argumento de que “los niños son niños”, hace énfasis en una condición universal y homogénea de la niñez: el que los niños sean niños quiere decir que, independiente de su lugar de origen, género o clase, todos son parecidos, “puros” o “inocentes”, cuestión que se pierde más tarde al permearse de los discursos y prácticas de adultos – entiéndase apoderados – y de estudiantes mayores – de séptimo y octavo básico –.

“De verdad no me doy cuenta quién es chileno, quién es colombiano, quién es venezolano. Para mí son lo mismo, todos iguales no más, entonces como que uno no pone mayor énfasis en si es peruano, si es venezolano. Los niños son todos iguales y la verdad que no hay mucha marca del uno con el otro.” (E6)

“Si tú vieras un recreo cuando salen todos, tú ves que realmente el niño es tan sano de mente, que se va contaminando después. [...] Ellos juegan y ahí uno se da cuenta que los niños no tienen esa visión que tienen los grandes de discriminar por esto o discriminar por esto otro, ellos siendo niños comparten, ellos juegan.” (E13)

Los/as entrevistados/as destacan el hecho de que los/as estudiantes de la escuela sean un grupo homogéneo en cuanto niños/as, dejando ver que la idea de “comportarse diferente” es asociada con “comportarse peor” que los/as estudiantes chilenos, del mismo modo que el solo hecho de constatar una diferencia actitudinal es visto como un acto de discriminación. Como señala Pavéz-Soto y Domaica-Barrales, “el solo reconocimiento de la diferencia es

interpretado por las y los docentes como una carga negativa al tratarse de estudiantado migrante” (2019, p. 172).

La no diferenciación en el comportamiento de niños/as provenientes de la migración y chilenos se respalda en lo observado por docentes tanto dentro del aula como en los patios en horario de recreo. Por un lado, al interior de la sala de clases la conducta se considera regular y no conflictiva – cuestión que luego es replanteada cuando se descompone según lugar de origen –; por otro lado, en horarios de recreo se juegan los juegos más populares sin distinciones y sin formar grupos aparte.

“Si al final somos todos iguales, qué nos cambia: el pelo liso, el pelo crespo, alto, bajo gordo, flaco. Pero yo creo que los niños no se fijan en eso, los niños se fijan en ser partner no más, ellos son partner y listo, y si tú servis pa la pelota, estay en el grupo, si no, bueno, tenís que ubicarte donde encajai, si es saltando la cuerda, si es acá, pero ellos son en general ellos mismos.” (E13)

Sobre esto último, es interesante que el hecho de que las niñas jueguen fútbol junto con los niños en los recreos se considera una prueba de trato igualitario, homogeneidad y buena convivencia de los/as estudiantes de la escuela, dando a entender que, si se ha avanzado en temas de género dentro de la escuela, los problemas de discriminación racial o xenofobia no tendría cabida en el establecimiento.

“En esta escuela no se da de que: “ah profe el peruano”, no, no los discriminan, no hay bullying por la nacionalidad. Y juegan todos con todos, desde los más chicos hasta los más grandes.” (E1)

“Mira, acá los grupos que se forman [...] está todo bien mezclado, sobre todo si hay una pelota involucrada. Por ejemplo, tenemos cursos donde juegan los varones y las niñas, entonces ya si juegan varones y niñas, da exactamente lo mismo la nacionalidad de la que sea. Tampoco es como que se dividan: ah, acá juega Perú, acá juega Chile, no. Todos mezclados. Ellos saben quienes son sus mejores jugadores se tiran al cachipún y juegan entre todos.” (E3)

La escuela, como instrumento del Estado-Nación que asegura la reproducción material y subjetiva del orden social, apunta continuamente a la homogenización de sus estudiantes como ideal (Giroux, 1983). A partir de esto se puede entender que el discurso de las y los entrevistados busque resaltar la similitud entre estudiantes provenientes de la migración y estudiantes nacionales. Al plantear que no existe diferencias de conducta entre las y los niños de origen y culturas distintas, se evita también el reconocimiento de cualquier tipo de discriminación por esos motivos, pues sin diferencias no hay problemas entre estudiantes ni entre estudiantes y docentes. Distintas investigaciones a nivel escolar han dado cuenta de la negación del racismo que opera dentro de las escuelas, no reconociendo la existencia de maltrato hacia estudiantes provenientes de la migración y encubriéndola bajo otras formas no abiertamente violentas o racistas (Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux, 2013).

De este modo, cuando la situación de la migración en la escuela se desestima y se trata como un asunto menor o menos relevante que otros – como el caso de la comparación entre discriminación racial y problemáticas de género o clase – se está justificando la ausencia de ajustes específicos en términos pedagógicos y de convivencia ya que los niños son todos iguales (Stang et al., 2021). Esto se puede ver en la siguiente cita:

“Hace rato las distinciones ya no están siendo tan útiles. Porque siete años atrás teníamos, voy a inventar, 50 niños migrantes y el resto todos nacionales: ahí era claramente como una minoría a la cual había que atender con cierta especificidad. Pero a esta altura del partido, las poblaciones escolares están siendo, prácticamente, por lo menos en los colegios públicos, de niños migrantes. Por lo tanto es casi como que uno ya no hace una distinción entre los nacionales y los migrantes porque prácticamente el grueso son migrantes.” (E11)

En consecuencia, la mayoría de los/as docentes, asistentes y directivos que participaron en la investigación tienen un discurso que considera la igualdad – u homogeneidad – de los/as estudiantes de la escuela como el valor deseado, dado que el resguardo de los derechos de las y los/as estudiantes provenientes de la migración y la tarea de asegurar un trato inclusivo y justo para todos se confunde con la invisibilización de las particularidades al interior de la escuela (Bravo Arias, 2017).

### *5.2.1.2. Estudiantes provenientes de la migración como un grupo internamente homogéneo*

Otra forma de ver el comportamiento y la forma de ser de los/as estudiantes provenientes de la migración es comprendiéndolos como un grupo internamente homogéneo que se diferencia positivamente de los/as estudiantes chilenos. En este sentido, algunos/as de los/as entrevistados/as observan una mejor actitud de parte de los/as estudiantes provenientes de la migración en general, lo que se expresa en el respeto que éstos tienen en la escuela, con sus profesores y sus pares. El comportarse bien o comportarse mal se refiere en última instancia al nivel de respeto de los/as estudiantes, que se ve en el modo en que se dirigen a los docentes y autoridades de la escuela, la buena disposición a asistir y ayudar, el cumplimiento de las normas y buena conducta.

“Los niños migrantes lo que tienen son muy respetuosos, [...] tanto con los profesores como con sus compañeros, eso me llama mucho la atención de ellos. Se ve en la forma en que se dirigen a uno, [...] ellos siempre piden las cosas, las formas de hablar que también tienen algunos, en esas cosas yo lo noto. El decir que uno plantea ciertas normas en la sala de clases y ellos son los primeros en cumplirla: levanta tu mano para hablar, y ellos levantan la mano, no hablan si uno no.” (E6)

“Son los primeros que se acuerdan y dicen “hay que saludar en inglés”, que es como la rutina que tenemos. Son los primeros en decir “oye, párate, saluda que llegó la miss” y cosas así [...]. Como te digo, siempre se nota más la presencia del migrante que la presencia del chileno.” (E3)

Otra característica que en algunas oportunidades se reconoce de los/as estudiantes provenientes de la migración – visto como un grupo internamente homogéneo – es el nivel de atención y participación en clases:

“Por lo general la participación en clases, siempre hay muchos extranjeros involucrados [...] Por ejemplo, ya de quinto en adelante, tú vas a ver que hay mucha más presencia de extranjeros cuando tratan de participar. Ahora en pandemia por ejemplo, de mi curso yo tengo una niña con 100% de participación, una niña de súper escasos recursos que es hija de migrantes. Ella por ejemplo, tiene un celular con

interntet y ella está siempre ahí, al pie del cañon. A las 8 A.M ya está preguntando. Esta niña como te digo ella es hija de peruanos y es super así, comprometida.” (E3)

### *5.2.1.3. Estudiantes provenientes de la migración según nacionalidad*

La tercera forma en que los docentes, asistentes de la educación y directivos describen el comportamiento y formas de ser de los/as estudiantes provenientes de la migración es diferenciándolos según la nacionalidad y el país de procedencia. De este modo se distinguen marcadamente algunas nacionalidades, como la venezolana y peruana que se oponen entre sí, mientras que otras como la colombiana, boliviana y ecuatoriana se ubican en torno a estos polos dependiendo de las experiencias particulares de cada entrevistado/a.

Los/as entrevistados/as comparten la idea de que a cada nacionalidad le corresponde una “forma de ser” y determinado comportamiento. Al igual que sus padres, los/as estudiantes provenientes de la migración “traen” de sus países – o, como se vio más arriba, de sus zonas específicas de origen, sierra, selva, campo, etc. – ciertos “rasgos culturales” que son vistos como difíciles de modificar e inevitables en tanto “su cultura es así”.

En consonancia con otras investigaciones (Domenech, 2014; Gonza, 2013; González, 2018), las distintas “formas de ser” de los/as estudiantes provenientes de la migración según su lugar de origen se organizan a partir de la oposición introversión/extroversión, que repercute tanto en la dimensión actitudinal, específicamente en el respeto hacia profesores y autoridades de la escuela, como en la dimensión académica vinculado a la disposición y participación en clases – iniciativa y esfuerzo por aprender –.

“Parece que mientras más del centro [del continente] son, son más extrovertidos, son buenos para hablar, entonces yo diría que hablan más que algunos niños chilenos. No se quedan callados, son bien participativos. [...] Por ejemplo, los venezolanos, los dominicanos, los colombianos son más expresivos. Los bolivianos son como más reservados, más tímidos.” (E4)

De este modo, estudiantes peruanos, bolivianos y ecuatorianos son caracterizados como callados, calmados, más tímidos y retraídos. A nivel de comportamiento, la forma introvertida de ser, que en algunos casos se vincula a una personalidad sumisa, implica una

actitud respetuosa hacia profesores e inspectores que no interrumpe y sabe adecuarse a las normas de la escuela. Por otro lado, la introversión a nivel de participación en clases se traduce en una falta de proactividad: el profesor sería quien tendría que instar al estudiante a participar ya que por sí solo no toma la iniciativa.

“Los peruanos son por lo general como más calladitos. Ellos, como si uno no los hace participar, ellos no... escasamente toman la iniciativa de participar en clases. Ellos esperan más que uno les pregunte: ya, tú Juanito, tú. Pero Juanito no va a levantar la mano solo. Ya tía yo... ¿me entiende? (E6)

Es importante mencionar que en algunos casos la personalidad introvertida de estudiantes peruanos, bolivianos y ecuatorianos es vista como una consecuencia, además de la cultura del país de origen, de la dinámica familiar y el modo de crianza de los padres. Así, como se vió en el primer apartado, la crianza despreocupada, golpeadora y machista de los padres de estas nacionalidades sería una de las causas de que sus hijos sean más tímidos, excesivamente respetuosos – por temor al castigo – y que, en definitiva, se “vayan para adentro”.

En cuanto a la forma extrovertida de ser, a grandes rasgos se considera que estudiantes de Venezuela, Colombia, o República Dominicana tienen más desplante o personalidad, mayor volumen de voz y gesticulación expresiva, que los hace “más visibles en la forma en que se expresan” (E11). Sin embargo, a partir del discurso de las y los entrevistados se distinguen dos tipos extroversión.

Por un lado, la extroversión se traduce en “una personalidad más desbordante”, es decir, problemas conductuales severos, actitudes desafiantes con los profesores y el no cumplimiento de normas básicas dentro de la sala de clases, como mantenerse en silencio y ubicados en su asiento. En este caso, si bien la extroversión puede significar una mejor disposición a participar en clases, al sumarse con una mala conducta, es vista como una participación más bien disruptiva por los/as docentes. Esto se observa en mayor medida en los/as estudiantes de República Dominicana – muy asociado al origen “selvático” comentado en el apartado anterior – y en algunos casos de Colombia<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Sobre los/as estudiantes de origen colombiano, los/as entrevistados/as poseen nociones más variadas que sobre estudiantes venezolanos o peruanos. De este modo, en algunos casos pueden ser vistos como extrovertidos y

“Teníamos uno [estudiante colombiano] que era muy divertido, muy divertido. Hablaba puros disparates, pero él siempre quería participar en la clase y siempre me hacía reír. Hasta que yo lo retaba y siempre igual, se reía, igual seguía participando. Yo creo que si lo tuviera en estos tiempos haciéndole clases online lo tendría que mutear.” (E1)

“Teníamos un caso el año pasado, un caso muy particular de un niño que era como, no sé, no quiero que suene feo, pero es como que venía de la selva el niño, corría, era uff... un torvellino. Hablaba muy rápido, no se le entendía nada, y a parte de hablar rápido era de tono de voz muy alto. Entonces cuando él hablaba, daba la impresión de que estaba peleando.” (E13)

La otra forma de extroversión es la de estudiantes provenientes de Venezuela, que, contando con personalidad al igual que estudiantes colombianos y dominicanos, se diferencian de éstos por ser respetuosos con las y los profesores y participar adecuadamente en clases. Como se vio en anteriormente, se tiene la percepción de que las familias y padres venezolanos son más educados, con estudios universitarios y que al llegar a Chile tienen mejores condiciones de vida, cuestión que se refleja en sus hijos/as.

“Los venezolanos, siempre venezolanos, no conozco a ninguno, ni un venezolano que era porfiado y mal alumno. Pero en general ellos tienen otras habilidades que el resto no desarrolla: quizás es mal alumno, pero es simpático, educado, responsable; no le da a una pero tiene otras cosas que uno como profe igual valora. Destaca igual, como que a lo mejor no le va tan bien en el colegio pero tiene súper buen *blabla* y es presidente del centro de alumnos.” (E5)

Los/as entrevistados/as observan además una buena participación y proactividad de los/as estudiantes venezolanos tanto dentro de la sala de clases como en actividades

---

disruptivos (más cerca de la representación de estudiantes dominicanos), extrovertidos y respetuosos (aproximándose a los/as estudiantes venezolanos) o incluso en algunos casos como más tímidos (cerca de estudiantes peruanos y bolivianos): “Con los colombianos, tienes estos colombianos todos reggeatoneros, así full, con su bling bling, y tienes al colombiano que es un poco más recatado en ese sentido, que pasa desapercibido. Que tú al hablar te das cuenta que es colombiano.” (E10). No obstante, lo anterior, suelen ser vistos en el primer caso descrito: con una forma de ser extrovertida, pero tendiendo a la prepotencia o insolencia.



extraprogramáticas, como formar parte del centro de alumnos y directivas de cursos, etc.<sup>9</sup> Esto se contrapone con la percepción que se tiene sobre los/as estudiantes peruanos, bolivianos y ecuatorianos, los cuales rara vez participan en clases, hablan más bajo y tienen poca iniciativa.

“El venezolano, yo me saco el sombrero con ellos porque a mí me encanta como son. No, ellos participan, levantan la mano, quieren contestar todo, quieren participar todo el rato, todo, todo. El peruano es así como más tranquilo, no sé cómo describirlo. Participa, sí, participa, pero si tú le preguntas. Escasamente te van a levantar la mano. No son como muy efusivos, no sé, el venezolano es como más efusivo, me encantan, al menos los niños venezolanos que tengo en el curso. De hecho, presidente de curso un niño venezolano, de cuarto básico, elección democrática. De verdad súper.” (E6)

Otra idea presente entre los/as entrevistados/as tiene que ver con las estudiantes venezolanas y en algunos casos colombianas, a las que se les asocia una forma particular de “feminidad” que se distancia o incluso opone a la forma de ser del resto de las niñas, tanto chilenas como provenientes de la migración. En consonancia con lo descrito por Pavéz-Soto y Domaica-Barrales (2019), existe una sexualización de la que son objeto las estudiantes provenientes de la migración, donde esta re-construcción de sus cuerpos y formas de ser desafía los estándares morales escolares, produciendo incomodidad, recelo y una corrección por parte de la institución escolar.

Así, la feminidad de las estudiantes venezolanas se observa, por un lado, en el cuidado y embellecimiento de su cuerpo, como hacerse las uñas, arreglarse el cabello, el uso de maquillaje, entre otros. De este modo, se caracteriza a las niñas como “más desarrolladas” o que “tienden a desarrollarse antes” que sus compañeras del mismo nivel, tanto físicamente como “mentalmente”, es decir, en materia de relaciones amorosas con niños de la escuela.

“Las niñas venezolanas son muy de arreglarse, las uñitas pintadas, las pestañitas, y es como demasiado femeninas, y te cambian el panorama porque aquí no es como, los peruanos, ponte tú, no es como lo típico, pero sí las venezolanas son muy muy de arreglarse. Estamos hablando de séptimo y octavo, los cursos más grandes, de venir

---

<sup>9</sup> En algunos casos, los/as estudiantes colombianos siguen una línea similar, destacando por el desplante.

con las pestañas arregladas, las uñas largas, pintadas, y hay que decirles que no, que no se puede, que igual en cierto modo, se lo tienes que permitir porque si no discriminas, es toda una historia.” (E12)

Por último, y relacionado con la feminidad que observan los/as entrevistados/as, se habla de la “teleserie venezolana” que en ocasiones montan las estudiantes sobre todo cuando cursan los niveles superiores de la escuela<sup>10</sup>. Este es el modo para referirse a una manera histriónica de expresarse – donde el volumen de la voz y la gesticulación tiene un papel central – que se complementa con la importancia y dramatismo que las estudiantes otorgan a ciertas situaciones que a juicio de los/as entrevistados/as no lo ameritan – es una exageración –, sobre todo en lo que tiene que ver con relaciones amorosas.

“Las chicas venezolanas que eran muy buenas para gritar, y todo era drama, son muy dramáticas, entonces claro, ahí viene la cosa que tenemos nosotros aquí en Chile, que es como: “uy para con tu teleserie venezolana”, porque es lo que hemos visto en la televisión [...] Son más intensas, sobre todo las adolescentes venezolanas son muy intensas, y cuando tienen un problema ese problema es grandísimo, es tremendo, no importa lo trivial que sea a veces, ellas son dramáticas y gritan y lloran.” (E3)

Así, se trata de características que no logran ser comprendidas, se considera como algo innecesario y en algunos casos incluso como preocupaciones que no corresponden dada la edad de las niñas.

### 5.2.2. Nivel académico de los/as estudiantes provenientes de la migración

Respecto a la dimensión académica de los/as estudiantes provenientes de la migración, se puede identificar dos ideas centrales que comparten los/as entrevistados/as. Por un lado, docentes, asistentes y directivos manifiestan que no existen grandes diferencias respecto a los/as niños chilenos, dado que el desempeño académico dependería de factores individuales, como la personalidad del estudiante y el nivel socioeconómico de los padres, cuestión que no dependería de la nacionalidad. En este sentido, a nivel académico se presentan dificultades menores referidas a la adecuación de estudiantes y familias migrantes a un nuevo sistema

---

<sup>10</sup> En los primeros niveles no se habla de “teleserie venezolana” pero sí se menciona una característica que puede considerarse su antesala: el que los niños/as sean “ruidosos”, compuesto solo de la dimensión corporal y el histrionismo en la manera de expresarse.

escolar, como hacer entender la escala de notas que se utiliza en Chile, aclaraciones contextuales y sobre el significado de ciertas palabras.

“Cuando hay palabras que no les entiendes, les preguntas: a ver, pero qué significa, explícame; ah esto aquí se le llama así. O uno le explica cómo se dice aquí [...]. Lo mismo explicarle a los papás, ponte la escala de calificación que aquí va de uno a siete. Hay países que van de uno a diez, entonces que el niño llegue con un seis, un cinco o un cuatro es casi del terror. Pero no entienden que aquí es de uno a siete. Ahí tú vas explicando y los papás van entendiendo.” (E10)

Sin embargo, y como se ve en otros estudios (Cerón et al., 2017; Pavez-soto & Domaica-Barrales, 2019), predomina la idea de que los/as estudiantes provenientes de la migración llegan a la escuela con un nivel más bajo o “atrasados” académicamente, dado el cual no son capaces de rendir adecuadamente y presentan vacíos en términos de contenidos curriculares, lo que repercute en malas calificaciones. En consecuencia, aun cuando por edad deba cursar a un determinado nivel, según los/as docentes es recurrente que se les ponga en un curso inferior para nivelar contenidos.

“Igual algunos vienen como más atrasados en cuanto a lo académico con respecto a los chilenos. [...] Por ejemplo, había un niño que llegó de República Dominicana que llegaba a quinto pero el niño no entendía nada, así que tuvieron que reevaluar y poner en cuarto básico, pero por la edad le correspondía estar en quinto. Pero el nivel de él era más bajo, y así pasa con otros niños también, tienen que ponerlo como un curso mas abajo para que se nivelen.” (E4)

“Llegan estudiantes que vienen con [sin] saberes que deberían haber dominado en cursos anteriores, entonces eso ha sido como complejo. Y ahí se ven grandes diferencias, porque esos estudiantes no dominan esos contenidos.” (E2)

Según docentes esta situación es revertida una vez que el o la estudiante logra tomar el ritmo de las asignaturas y nivelar ciertos contenidos, lo que ocurre de forma natural con el pasar del tiempo. De este modo, el atraso académico de estudiantes provenientes de la migración se entiende como algo que se puede trabajar y nivelar, y no como una condición insuperable.

Sin embargo, sigue siendo visto como parte de un problema de los/as estudiantes provenientes de la migración y existe poco cuestionamiento sobre el currículum nacional y la manera en que su carácter excluyente dificulta un mejor rendimiento (Pavez-soto, 2019; Poblete, 2018).

Otro aspecto relevante es que el desnivel académico por lo general excluye a los/as estudiantes venezolanos, que son considerados como mejor preparados que sus pares, tanto provenientes de la migración como chilenos. Así como en el ámbito actitudinal destaca por el respeto en su trato, académicamente sobresale por manejar adecuadamente los contenidos curriculares, rendir e ir a un “mejor ritmo” que sus compañeros.

“Mira, de aprendizaje por ritmo, los más rápidos siempre los venezolanos, y uno que otro chileno, la lumbrera del curso. Y peruanos, siempre lo mínimo, siempre ahí al justo, les cuesta un poco más y están más solos. Bueno, ahí tú veís una diferencia importante po, cachai, como que los papás siempre trabajan, entonces ahí están un poco más solos. Y el chileno, a veces menos que lo justo, ahí siempre al borde de la repitencia.” (E5)

Fuera del caso particular de los/as estudiantes venezolanos/as, el desnivel académico generalizado del estudiantado proveniente de la migración se daría, según las y los docentes, por distintos motivos, principalmente del contexto de los/as estudiantes: peores escuelas en sus países de origen o con currículum que distan mucho al nacional, y provenir de familias empobrecidas y con bajo nivel educativo.

La contracara de esto sería la situación de las familias venezolanas – padres profesionales, acceso a mejores condiciones de vida y una mejor formación inicial en las escuelas de su país–, lo que se ve reflejado en el nivel sobresaliente de estudiantes venezolanos: “ellos vienen muy preparados, y de hecho tenemos varios venezolanos que son primeros lugares en sus cursos” (E2).

“Ellos [los/as estudiantes venezolanos] tratan de tener un conocimiento mas amplio. No sé po, por ejemplo, dije que tenían que hacer la tarea de los sustantivos comunes,

entonces ellos lo tratan de hacer al máximo porque ellos ya vienen con ese... cuando vienen recién llegando. No así los niños de Perú o de los otros países.” (E7)

### 5.3. Actitud de docentes, asistentes de la educación y directivos sobre estudiantes provenientes de la migración<sup>11</sup>

Las actitudes que tienen docentes, asistentes de la educación y directivos en relación a sus estudiantes provenientes de la migración tiene tres dimensiones: por un lado, la valoración que se hace en términos generales de la diversidad cultural dentro de la escuela, por otro lado, la valoración que realizan los/as entrevistados/as sobre los padres y familias migrantes y finalmente la valoración y jerarquización de los/as estudiantes provenientes de la migración de acuerdo a las diferencias observadas según lugar de origen.

#### 5.3.1 Actitud y valoración de la diversidad cultural en la escuela<sup>12</sup>

Se puede distinguir tres modos de valorar la multiculturalidad y la presencia de estudiantes provenientes de la migración. Una primera lectura se hace desde la lógica de que “no hay diferencias” porque “los niños son niños”. Se valora la igualdad de los/as estudiantes dentro de la escuela y las diferencias entre el estudiantado no son bien vistas, ya que se entiende como contraria a la consecución de una igualdad formal, en derechos y oportunidades. Esta perspectiva por lo general la carta de presentación de los/as entrevistados/as al ser consultados por la migración en la escuela.

“Para nosotras no hay diferencia, es como cualquier niño. Como niño que tiene un nombre y que necesita que lo apoyen, y que tiene que ser tratado igual que el resto.” (E10)

Como se vio más arriba, esta forma de aproximarse a la diversidad cultural pone énfasis en que la escuela trata a todos sus estudiantes por igual, independiente de la “raza”, país de origen, clase, género o incluso discapacidades físicas o cognitivas. En este sentido, la actitud

---

<sup>11</sup> Lo que sigue podría parecer reiterativo ya que las actitudes se relacionan estrechamente con los conocimientos que se tienen respecto al objeto. En ese sentido no se puede dejar de referir a cuestiones comentadas en los apartados anteriores. Sin embargo, el presente apartado profundiza una dimensión afectiva que no ha sido abordada hasta el momento.

<sup>12</sup> El concepto de diversidad cultural se utiliza un sentido descriptivo, que constata la presencia de estudiantes de diferentes culturas, origen y “razas”.

de los/as entrevistados/as hacia la diversidad cultural es principalmente de indiferencia: “no es tema” ya que los/as estudiantes provenientes de la migración son mayoría.

“No es un tema, no podís notar una diferencia entre el chileno y extranjero así como de trato, de amistades, de relacion en clases, no lo hay. Se relacionan por igual, super bien, nada, o sea, aquí no hay ninguna [...] Es una escuela súper diversa, tanto lo que es extranjeros y lo que es, nosotros tenemos niños down, niños austistas y asperguer, entonces tampoco es un tema, es como una escuela con mucha inclusión.” (E13)

El segundo modo de valorar la diversidad cultural es el predominante al interior de la escuela. Se trata de resaltar el “aporte” o “riqueza” de la migración, donde se destaca positivamente la diferencia cultural entre el estudiantado proveniente de la migración y el nacional, aunque por lo general acotada a manifestaciones artístico-culturales tradicionales o típicas de sus respectivos países. De este modo, la diversidad cultural de los/as estudiantes provenientes de la migración es vista como una oportunidad para aproximarse a elementos desconocidos que enriquecen la propia cultura y a la vez permiten visualizar otras formas de vivir. En este sentido, hay una actitud positiva por parte de los/as entrevistados/as hacia la diversidad cultural dentro de la escuela, siempre cuando posea esa “riqueza” y en función del aporte de cuestiones nuevas que se consideran propias de sus países de procedencia y distintas a las que hay en Chile.

“Enriquece su punto de vista al momento de pensar, que por una cultura distinta tienen un pensamiento a lo mejor distinto y reformula su pensamiento crítico, reflexivo. Entonces te hace poner en situaciones que en verdad tú desconocías y que vivían en sus países, culturalmente.” (E2)

Un reflejo de esto es la “feria multicultural” que se lleva a cabo en la escuela todos los años para la conmemoración de la conquista de América en el mes de octubre, donde los cursos instalan stands representativos de países de Latinoamérica, se cocinan comidas tradicionales, se realizan referencias históricas, culturales y geográficas de los países asignados y se prepara un baile típico, y cuenta con la participación de casi la totalidad de la comunidad educativa. Este evento, que es similar al que se realiza en varias escuelas en el país (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019; Bravo Arias, 2017), representa para docentes, asistentes de la

educación y directivos la forma más patente de hacerse cargo de la migración dentro de la escuela.

Yo lo aprovecho al máximo desde diferentes ámbitos, educarme yo frente a los niños con los que estoy, educarme culturalmente. Parte de la historia de su país y tratar de formarme con eso. Y te enriqueces culturalmente [...] de repente me tengo que vestir de venezolana, de Perú, del país que te toque y nada po, me tengo que aprender su baile folclórico y tengo que saber qué comida es.” (E7)

“La última vez en la feria multicultural me tocó Colombia, yo tenía en esa época quinto básico. Y busqué unas niñas de Colombia de octavo para que me enseñaran el baile, cachai, para que nos guiaran a nosotras con el baile. Entonces sí se aprovecha y se aprovecha su riqueza, porque para mí eso es lo que traen, traen una riqueza cultural importante que nosotros no la tenemos.” (E1)

Una tercera forma de valorar la diversidad cultural es como un “desafío”, que proviene de estar en un escenario inesperado y para el cual no se estaba preparado, lo que requiere una adaptación tanto de estudiantes como de docentes para que la labor pedagógica y la comunicación sea efectiva. La diversidad cultural entendida como desafío reconoce la diferencia de cultura, origen o “raza” existente entre los/as estudiantes y puede tener dos formas de comprenderla: por un lado, como un problema depositado en los niños y niñas provenientes de la migración y su llegada imprevista, por otro lado, como una oportunidad y favorable para la escuela, lo que iría en la misma línea de la lógica del aporte o riqueza.

“Podís finalmente hacer una asociación migrante-pobreza. Y problema, y dificultades y desgaste para mí [como docente]. Y duplas psicosociales en las escuelas, ojo, fíjate todo ese engranaje que se empieza a conectar: necesidades sociales, agobio laboral, todos esos conceptos empiezan a conectarse, y no sé si de buena manera.” (E11)

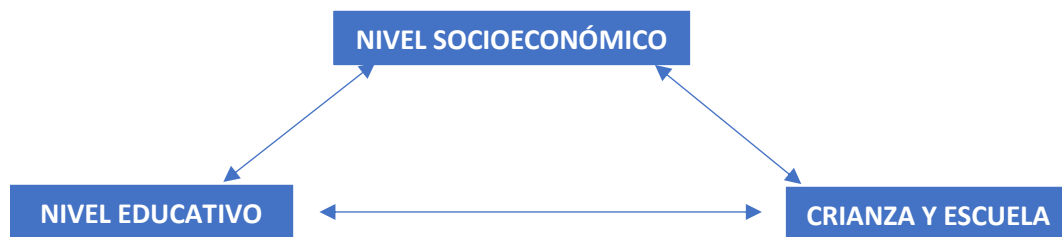
“Para mí ha sido, son desafíos para uno. El hecho de llegar porque nosotros, en lo personal, cuando vamos a estudiar, no pensamos que vamos a tener niños migrantes, sino que pensábamos, pucha vamos a hacer clases. Entonces después encontrarte con

ese desafío, al menos yo trato de que todos entiendan, y poder llegar y canalizar.”  
(E7)

Siguiendo la conceptualización de Walsh (Walsh, 2009), el primer modo de comprender la multiculturalidad, así como su lectura de desafío/problema se aproximan a una perspectiva asimilacionista en que o bien se niega la diversidad cultural – porque son niños; porque la calidad de migrante no lo es todo - o se exige la adaptabilidad de los niños y niñas provenientes de la migración. Por otro lado, la multiculturalidad como riqueza y desafío/oportunidad, si bien logra reconocer y valorar la composición diversa de su estudiantado, corre el riesgo de hacerlo solo en áreas superficiales como himnos, bailes y comidas típicas, cayendo en la esencialización y folclorización (Bravo Arias, 2017; Cerón et al., 2017; Joiko & Vásquez, 2016).

### 5.3.2 Valoración de las familias y padres de estudiantes provenientes de la migración

Respecto a padres y familias migrantes, se puede observar una valoración diferenciada hacia éstos en función de tres dimensiones: por un lado, el nivel socioeconómico de las familias, que se asocia con el lugar de origen, sus condiciones de vida antes de migrar y las condiciones de vida en Chile; por otro lado está el nivel educativo y cultural de las familias, observado en los estudios y trabajos que tienen los padres; y finalmente cuestiones que tienen que ver con la forma de crianza de sus hijos/as y la relación que establecen con la escuela.



Cuadro N° 2. áreas que se toman en cuenta en la valoración de padres y familias migrantes

De este modo, la mayoría de las familias migrantes son valoradas negativamente por profesores, asistentes y directivos: tanto quienes vienen de países fronterizos a Chile, como el caso de Perú y Bolivia, pero también quienes lo hacen de países más alejados de la región como Colombia o República Dominicana. El punto en común que tendrían estas familias, a ojos de los/as entrevistados/as, es la procedencia de contextos vulnerables y empobrecidos,



junto con un bajo capital cultural dado por un bajo nivel educativo de los padres. Esto se ve acentuado en el caso de que, además de venir de los países antes mencionados, se lo hace desde zonas geográficas específicas como son los sectores rurales – con el imaginario de la sierra en el caso de Perú y el de la selva en el caso de Colombia y República Dominicana –.

Así, la valoración negativa a las familias migrantes es por el “tipo” de migrante que llega a Chile: principalmente personas pobres que dada su situación de vulnerabilidad no pueden llevar tampoco en Chile una vida en condiciones dignas.

Otro aspecto gravitante en la mala valoración de las familias migrantes es la forma de crianza de sus hijos/as, el trato que establecen con éstos y el compromiso que tienen con la escuela, cuestiones que se consideran como parte de su cultura. En estos aspectos, se observa una crianza maltratadora, machista, que no se preocupa lo suficiente de sus hijos/as y que tampoco le importa su educación, sin responder a los requerimientos de la escuela: es decir, la percepción de que los padres migrantes son malos padres dado su atraso cultural.

“Si tú comparas la situación<sup>13</sup> con cómo reaccionaría una mamá chilena, un papá chileno, probablemente habría un castigo en esa situación donde a él [al estudiante] simplemente resolvieron de esa manera [golpeándolo] [...]. Yo creo que de repente es una cosa cultural.” (E3)

“No sé po, si derrepente no hiciste una tarea o faltaste, es una falta, pero el [niño] estaba de verdad aterrado mirando por la ventana, todo el rato mirando por la ventana porque iba a llegar el apoderado y después sabía que le iba a pegar. Entonces se da un poquito, igual que en Bolivia, por lo que uno puede detectar, son como éramos aquí en Chile 30 años atrás en realidad. Porque así también era en nuestros tiempos, una que es veterana, hasta los profes les pegaban a los niños. Entonces yo siento que están como en esa etapa ellos.” (E4)

Docentes, asistentes y directivos se encargan de corregir la conducta de los padres migrantes, haciéndoles ver que “acá en Chile no es como en sus países” y que “no se permite”. Esto se

---

<sup>13</sup> Se trata del caso de un estudiante colombiano con mala conducta en la escuela. Se le llamó la atención y los padres lo golpearon.

puede observar en la idea de que la escuela, y, sobre todo los profesores, tienen un rol de “salvadores” de los/as estudiantes provenientes de la migración, que de cierta forma son víctimas de sus propias familias:

“Ellos no lo ven como acá lo podríamos ver, como un delito, sino que lo ven como disciplina a sus hijos. Entonces ahí [...] le explican primero a los padres que aquí en Chile no es así, y se incentiva al diálogo, a cambiar un poquito esa mirada golpeadora.” (E4)

“Yo hago horas extras, que yo sé que no me las pagan pero porque así retengo a niños que yo sé que no pueden estar, o sé que están solos en sus casas. Entonces tratar de salvarlos.” (E7)

De este modo, la cultura y las costumbres de las familias migrantes son vistas como nocivas y atrasadas, en contraposición con la cultura nacional. Como señala Pavéz-Soto y Domaica-Barrales (2019), son los profesionales de la escuela los que designan “lo verdadero” – y, en este caso, lo bueno o deseable – teniendo como referente lo chileno. En este sentido, docentes, asistentes y directivos se encargan de establecer los límites morales según los cuales los padres migrantes se deben regir. Mediante conversaciones con éstos se llama la atención, muchas veces delimitando las fronteras entre el nosotros nacional y el otro migrante: acá en Chile no es como en sus países. En esta situación, son los/as entrevistados/as los “buenos”, al frenar o corregir al migrante bárbaro atrasado culturalmente mediante los estándares civilizatorios del país, que respeta derechos y está contra la vulneración (Tijoux & Díaz Letelier, 2014).

En cuanto a las familias venezolanas, generalmente son valoradas positivamente<sup>14</sup> al observar en ellas una mejor situación socioeconómica, un nivel educativo alto y una crianza preocupada que se complementa con un interés por el desarrollo escolar de sus hijos. El aprecio hacia las familias venezolanas queda graficado en el hecho de que se comprende y

---

<sup>14</sup> A pesar de esto, en algunos casos las familias venezolanas no quedan exentas de ser consideradas como castigadoras o demasiado severas con sus hijos – aunque sin llegar a la violencia física –.

justifica los motivos de su salida de Venezuela – idea de que se vieron obligados a irse –, cuestión que no sucede con el resto de las familias migrantes.

“Para mí, los que mejor preparados vienen en todo sentido, en estos momentos, de lo que nos ha llegado fuerte, son los venezolanos.[...] Han tenido que venirse netamente por problemas económicos y la embarrá que esta allá. Vienen de familias trabajadoras, familias con papás profesionales, pero yo la encuentro súper rica a la gente de Venezuela. Me refiero rica en su cultura, en su trato, en la forma en que son, respetuosos. Pero para mí ellos, yo amo a los venezolanos. Nivel cultural muy parejo al nuestro, y en algunos casos superior.” (E1)

Lo anterior se puede resumir en la siguiente tabla:

Origen	Área	Nivel socioeconómico	Nivel educativo	Crianza y escuela	VALORACIÓN
<b>FAM. VENEZOLANAS</b>		+	+	+-	Positiva. Familias con buena situación, padres educados y comprometidos con la escuela
<b>FAM. VENEZOLANAS</b>	<b>NO</b>	-	-	-	Negativa. Familias con mala situación, poca formación, maltratadoras y poco comprometidas

Tabla N° 2: valoración de familias migrantes.

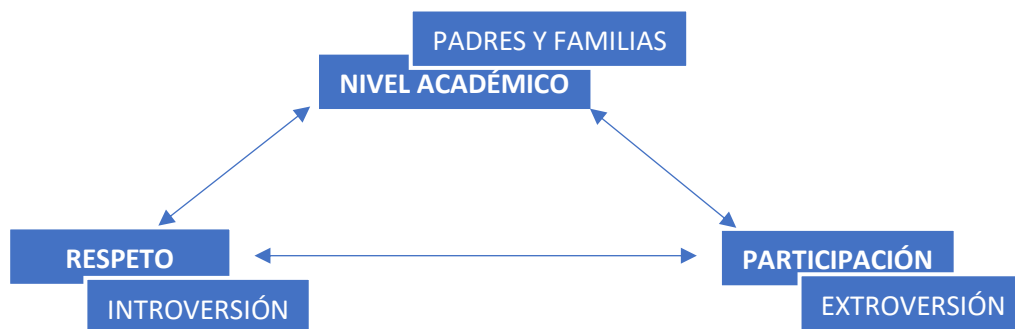
### 5.3.3 Valoración de estudiantes provenientes de la migración

#### 5.3.3.1. Respeto, nivel académico y participación

Además de identificar y clasificar a los/as estudiantes según lugar de origen, también se les valora en base a tres dimensiones: el respeto, nivel académico y participación en clases.

El respeto, que está asociado con la forma de ser introvertida, juega un rol central en la valoración de los/as estudiantes. Se refiere a la forma de dirigirse a la autoridad de la escuela, el hecho de escuchar, acatar las normas, no interrumpir y no generar problemas. En este sentido, el respeto no es bien valorado cuando toma la forma de una excesiva pasividad o falta de interés e iniciativa. La segunda dimensión es el nivel académico del estudiante – el cual se relaciona con los contextos familiares –, donde se espera sea adecuado para el ritmo de clases y sean capaces de rendir en sus niveles. Por último, el tercer elemento es la

participación en clases, que, asociado a la extroversión como forma de ser, involucra el nivel de iniciativa y aporte en clases, sin que se llegue al extremo de la prepotencia y pasar a llevar las normas de la escuela. Así, lo que se cree ideal sería un buen nivel académico y el equilibrio entre respeto y participación. La introversión y la extroversión es funcional dentro de la escuela hasta ciertos límites: mientras que un exceso de introversión entorpece la participación, un exceso de extroversión entorpece el respeto.



Cuadro 3: áreas que se toman en cuenta en la valoración de estudiantes provenientes de la migración.

Considerando lo anterior, la representación de los/as estudiantes venezolanos como más respetuosos, participativos y con buen desempeño académico, los ubica en la posición del buen estudiante o el alumno ejemplar, alcanzando un equilibrio entre participación y respeto. En cambio, los/as estudiantes de las otras nacionalidades no alcanzan a ser tan bien valoradas.

Por un lado, ninguno alcanza a ser reconocido por tener un buen nivel académico. En cuanto a los/as estudiantes colombianos, si bien por un lado se valora su personalidad y disposición, en algunos casos son representados como más desordenados y menos respetuosos, como si fueran prepotentes o insolentes, de modo que la extroversión – que facilita la participación – dificulta el respeto. En la vereda opuesta, los/as estudiantes peruanos – al igual que los bolivianos y ecuatorianos –, que son caracterizados como introvertidos y más retraídos, si bien son respetuosos con la autoridad, no cuentan con la participación e iniciativa que se espera. Por último, estudiantes de República Dominicana son los peor valorados, ya que al ser “selváticos” no respeta y tampoco participa en clases, pero no por retraimiento, sino por ser excesivamente inquieto y extrovertido.

“Para mí los chicos venezolanos tienen una personalidad fuerte. Ellos vienen como súper bien parados, bien posicionados. Ellos tienen como esa personalidad, aquí estoy yo y esta soy yo. Pero, por ejemplo, te lo detallo por país de lo que yo recuerdo, Perú y Bolivia, no, ellos son más callados, ellos son más como humildes. Les cuesta mencionar o les cuesta hablar. Hablan entre dientes y son como de bajo perfil, por decir la palabra.” (E7)

“Igual tú cuando empezai a verlo como a la luz de la nación quiénes son, te dai cuenta que contestan de maneras distintas po: el peruano es súper agazapado, entonces como que te responde pero te responde así como por abajo. El boliviano no responde mucho, el chileno es choro pero no tiene mucho que dar, el venezolano no te responde. Pero el colombiano es como choro y no hay más, cachai.” (E5)

La posesión y desposesión de recursos según país de origen se puede resumir en el siguiente esquema:

Forma de ser	Área Lugar de Origen	RESPECTO	NIVEL ACADÉMICO	PARTICIPACIÓN	VALORACIÓN
EX	VENEZUELA	+	+	+	Positiva. Estudiante ideal, respetuoso, participativo y con buen nivel académico
	COLOMBIA	-	-	++	Ambigua. Bajo nivel académico, a veces insolente, con participación que puede ser excesiva
	REPÚBLICA DOMINICANA	--	-	+++ = -	Negativa. Insolente, bajo nivel académico y no sigue normas básicas de convivencia. “Selvático”
IN	PERÚ/BOLIVIA/ECUADOR	++	-	-	Ambigua. Bajo nivel académico, respetuosos, pero a veces demasiado retraídos y sin iniciativa

Tabla 3. Valoración de estudiantes provenientes de la migración en base a recursos por lugar de origen.

Aunque los/as estudiantes de origen venezolano son los más valorados y ocupan un puesto sobresaliente e ideal, igualmente se les atribuye características no deseadas, como la feminidad de las estudiantes – el que “se desarrollen antes” –, la forma de hablar, el volumen de voz y la manera de expresarse – que se puede ver en la idea de que son “ruidosos” cuando niños – y la “teleserie venezolana” asociada a una preocupación injustificada por temas amorosos y una manera exagerada de abordarlos.

De este modo, incluso la valoración positiva de estudiantes de origen venezolano no es del todo estable y tiene que estar reafirmando y destacando continuamente. Si bien se desenvuelven bien en los planos evaluados por docentes y son vistos como un aporte dentro de la escuela – respeto, nivel académico y participación –, esto no logra borrar su condición de migrante o de un otro dentro de la escuela que posee rasgos que incomodan – excesiva feminidad, machismo y severidad –, siendo bien recibido siempre y cuando tenga algo que aportar. Sin embargo, incluso aportando no deja de ser percibido como un elemento extraño que, ante un cambio de circunstancias, podría dejar de ser bien valorado. Los/as estudiantes provenientes de la migración poseen una deuda originaria dada por el favor que se hace al recibirlos (Domenech, 2014; Roessler, 2018), la cual se considera menor cuando el estudiante se comporta como se espera lo haría un buen migrante – como el caso de estudiantes de origen venezolano –.

### 5.3.3.2. *Estudiantes peruanos “dueños de casa” e hijos/as de migrantes nacidos en Chile*

La actitud que se tiene hacia los/as estudiantes peruanos posee ciertas particularidades en las que vale detenerse. Al ser la mayoría de la matrícula extranjera y llevar más tiempo integrando la escuela, son vistos como más *asimilados*, lo que por un lado significa que no se observan problemas de inclusión o discriminación, pero que también en algunos casos es percibida como una actitud de *dueño de casa*, cuestión que no es bien recibida por las y los entrevistados.

“El peruano es como, yo diría se sienten más chilenos, por alguna razón se sienten más dueños de casa, entonces ellos van de igual a igual a competir con sus pares, y de hecho aquí vemos para el 18 [de septiembre], todos los que ganan el campeonato de cueca son todos peruanos, todos inmigrantes.” (E8)

Así, el sentirse más dueños de casa significa olvidar su condición de visita dentro de la escuela, lo que es visto como una actitud desubicada o que no debería ser. Los/as entrevistados/as siguen observándoles como un “otro” en tanto proviene de una zona geográfica distinta, posee una cultura distinta y rasgos físicos diferentes a los asociados a lo chileno, cuestiones que no se van a borrar aun cuando lleven mucho tiempo formando parte de la escuela y sean una comunidad de tamaño significativo.

Lo anterior se observa incluso con más fuerza y claridad cuando se trata de estudiantes nacidos en Chile hijos/as de padres peruanos. En este caso los/as estudiantes, que legalmente poseen la nacionalidad chilena y se reconocen a sí mismos como chilenos, siguen siendo vistos como migrantes para los docentes. Este hecho – el que se consideren a sí mismos chilenos – suele extrañar y descolocar a los entrevistados, ya que para ellos resulta evidente que no es así: aunque hayan nacido en Chile y se sientan parte del país siguen siendo peruanos.

“Hay muchos hijos de peruanos, pero que los niños te hacen saber que ellos son chilenos. Normalmente me pasa con los peruanos más que con otro país, que lleva una colonia que esta más acentada acá en Chile po, entonces efectivamente ellos tienen como más hermanos, pero para ellos el rasgo, de pronto el rasgo físico, ahí uno dice: ah usted es de Perú.” (E5)

De este modo, el que hijos de migrantes peruanos nacidos en Chile se sientan chilenos es leído por docentes como un ocultamiento o falseamiento de la realidad, lo cual queda desmentido en el acto en el cuerpo de los propios estudiantes, al poseer “rasgos que acusan” su verdadera identidad y procedencia. Estos rasgos son principalmente corporales – lo primero que los docentes notan –, pero también hay rasgos culturales que se distinguen al momento de interactuar con estos estudiantes. En cuanto a la corporalidad, el color de piel, rasgos faciales, acento y forma de hablar dejan en evidencia que no son chilenos. Los rasgos culturales se observan en modismos diferentes, tradiciones distintas y todo lo que puede significar no poseer ascendencia chilena y no formar parte de su *cultura*.

Así, no es posible que sean considerados como completa o legítimamente chilenos, aun cuando posean la nacionalidad y hayan pasado gran parte de su vida en el país. Como se puede ver, y acorde con lo que plantea Roessler (2018), la identidad nacional se construye en torno a tres ejes: por un lado, para formar parte de Chile se debe estar vinculado geográficamente a través de la ascendencia familiar al territorio chileno. En segundo lugar, se debe dominar y compartir ciertos códigos y una forma específica del español para comunicarse. Por último, se debe poseer ciertos rasgos físicos y raciales que se comprenden como diferentes del resto de los países de Latinoamérica. De este modo, plantear que “los

peruanos tienen rasgos de peruanos” revela que también habrían “rasgos del chileno” que lo diferencian de los demás y que forma parte constitutiva de su identidad.

Por otro lado, ser chileno/a implica tener permitido un rango más amplio de actitudes y comportamientos que en el caso de estudiantes provenientes de la migración y estudiantes hijos/as de padres peruanos en particular no les está permitido. Se juzga con mayor recelo su actuar y se espera que cumplan con ciertas expectativas de cómo debería ser un estudiante migrante – aun habiendo nacido en Chile y teniendo toda su vida en el país –.

“Ellos lo hacen notar [el ser chilenos], como que sienten un poco que no es justo que les quiten esta idea de que ellos son parte de Chile, y es como: no po, mi papá es peruano, yo soy chileno, yo nací aquí en Chile, cachai. Como: respéteme el ser flojo, por ejemplo, no me meta en el mismo saco del resto porque yo soy chileno igual que el resto” (E5)

En definitiva, el ser o no ser chileno depende de ser reconocido y aceptado como tal por el grupo nacional y no por lo que pueda dictar un papel o sentir el *otro* migrante. De este modo, hay fronteras instaladas que son insalvables, tanto para el estudiantado proveniente de la migración como para el nacido en Chile de padres migrantes, las cuales radican en su propia corporalidad y su acervo cultural. En este sentido, la condición de migrante opera como un estigma que se hereda de padres a hijos independiente de las circunstancias (Tijoux, 2013b).



## Capítulo VI: Conclusiones

El presente estudio tuvo por objetivo comprender las representaciones sociales que tienen docentes, asistentes de la educación y directivos de una escuela básica municipal de Santiago Centro sobre los/as estudiantes provenientes de la migración. Para ello, se consideraron tres dimensiones a describir: por un lado, el conjunto de conocimientos que se tiene sobre los contextos de los/as estudiantes provenientes de la migración, por otro lado, el conjunto de conocimientos que se tiene sobre los/as estudiantes provenientes de la migración en sí, y, por último, la actitud que se tiene hacia los/as estudiantes provenientes de la migración.

Sobre la primera dimensión, se pudo dar cuenta de una serie de nociones compartidas por los entrevistados que asocian los contextos de origen de los/as estudiantes provenientes de la migración con una condición de pobreza, precariedad y atraso cultural que condiciona su forma de ser y relacionarse.

Uno de los componentes de esta dimensión son los lugares de procedencia. Existe la idea de que los/as estudiantes provenientes de la migración “traen” cierta cultura, formas de ser y relacionarse de sus respectivos países. En específico, los entrevistados distinguen las zonas geográficas de las que provienen sus estudiantes, distinguiendo el origen rural del urbano. Provenir de sectores rurales – de la sierra en el caso de Perú y la selva en el caso de Colombia y República Dominicana – se asocia con condiciones de pobreza extrema originaria y un carácter problemático de los/as estudiantes, tanto en el área académica – mal rendimiento asociado a la falta de medios – como actitudinal – con un mal comportamiento como consecuencia de haber sido criados en espacios ausentes de normas o con una personalidad retraída –. La zona geográfica, además, se vincula con ciertos rasgos físicos, kinésicos y proxémicos de los/as estudiantes.

En estrecha relación con lo anterior están las nociones que los entrevistados tienen sobre las escuelas en que los/as estudiantes estuvieron, que, dadas las condiciones de pobreza, no logran proporcionar los aprendizajes necesarios para rendir adecuadamente en Chile. Junto con esto, se cree que la forma de enseñanza se basada en la autoridad y el castigo: serían escuelas que castigan e incluso golpean a sus estudiantes, lo cual se observa en el retraimiento

y excesivo respeto de algunos estudiantes – sobre todo los provenientes de la sierra peruana – ante sus profesores en Chile.

Las familias y padres migrantes es otro componente de la primera dimensión. Por lo general, se considera que las familias migrantes son “deprivadas” económica y culturalmente, no preocupándose lo suficiente de los cuidados de sus hijos y sin un compromiso con su proceso educativo y la escuela. En algunos casos, los entrevistados reconocen ciertos motivos que producen esto, como jornadas laborales extensas, pero persiste la idea de que se comete una falta o existe una falta de voluntad. Por otro lado, los padres migrantes son vistos como maltratadores y golpeadores con sus hijos, además de tener una forma machista de crianza donde las niñas deben hacerse cargo de la casa a temprana edad.

Tanto el maltrato como el machismo y abandono son atribuidos a su cultura y costumbres, lo que le confiere un carácter, a los ojos de los entrevistados, difícil de modificar, debido a que se trata de rasgos enraizados y no de cuestiones circunstanciales. Dado esto, los padres migrantes son vistos como malos padres per se, ante lo cual los entrevistados asumen un rol de “salvadores” de los niños.

Por último, las condiciones de vida en Chile son el tercer elemento del contexto de estudiantes provenientes de la migración, el cual se relaciona de manera directa con las condiciones de vida en el lugar de origen. Provenir de contextos de extrema pobreza, sumado a un nivel educativo bajo por parte de las familias migrantes tiene como consecuencia una habitabilidad precaria, sin condiciones que permitan un correcto desarrollo de los hijos.

Las familias venezolanas son las únicas que son percibidas de manera distinta. Son descritas como familias con una mejor situación económica y mayor nivel educativo – en gran medida profesionales –, por lo que pueden optar a mejores condiciones de vida en Chile, departamentos propios y buenos empleos. Del mismo modo, se cree que los lugares de procedencia no están marcados por la pobreza extrema: no está presente la idea de venir de sectores rurales y, por otro lado, se considera que la crisis que atraviesa el país como un evento que obliga a migrar pero que no es de tipo estructural. En este sentido, sería una migración bien recibida en tanto se considera con motivos válidos.

De este modo, se atribuye un atraso económico y cultural tanto en los lugares de procedencia, como en las familias migrantes y sus condiciones de vida. Se tiene una concepción lineal y ascendente donde lo chileno se posiciona por sobre el resto de países latinoamericanos. Así, por ejemplo, el abandono, el maltrato y machismo serían elementos que formaron parte de la crianza en Chile pero que ya fueron superados. Lo mismo ocurre con la escuela autoritaria y castigadora. De este modo, Chile es visto como un ideal civilizatorio y de bienestar económico en contraste con el resto de los países de Latinoamérica.

Es importante mencionar que el conjunto de conocimientos que se comparte sobre los contextos de los/as estudiantes provenientes de la migración, en su mayoría proviene de nociones estereotipadas y prejuiciosas. Esto se observa en la manera en que los entrevistados determinan la zona geográfica de procedencia y el nivel educativo de los padres. En estos casos se habla en base a ciertos indicios que los entrevistados “notan” y a través de los cuales se concluye o ratifica una determinada creencia estereotipada. Así, por ejemplo, se nota que las familias y estudiantes provienen de la sierra peruana por sus rasgos físicos, la manera de hablar, el nivel académico descendido, etc; se nota que los padres migrantes no poseen un nivel educativo alto por la forma en que se dirigen a docentes, el cuidado de sus hijos, etc. Estos indicios, además, poseen la fuerza de lo obvio o evidente que se autoconfirma, dándole a los entrevistados la capacidad – y la autoridad – de determinar si lo que las familias dicen es verdadero o falso<sup>15</sup>. De este modo, no existe una contrastación con información corroborada sobre las familias – a través de un diálogo con ellas –, sino que lo que se sabe de ellas es en base a suposiciones e inferencias.

Pasando a la dimensión de los conocimientos que se tiene sobre los/as estudiantes provenientes de la migración en sí, hay dos elementos que resultan relevantes para los entrevistados: por un lado, el comportamiento y la forma de ser que éstos tienen, y por otro lado su rendimiento académico.

Se puede afirmar que hay tres modos de comprender el comportamiento y forma de ser de los/as estudiantes provenientes de la migración, que dependen de la forma en que son vistos: como un grupo asimilado al interior de la escuela – es decir, donde no hay diferencias –,

---

<sup>15</sup> Revisar cita página 77, apartado de Condiciones de vida en Chile.

como un grupo internamente homogéneo pero diferenciado de sus pares nacionales, y la última y más relevante, distinguiendo según nacionalidad. Estas tres formas, si bien pueden contradecirse entre sí, forman parte de un mismo discurso. Por ejemplo, al mismo tiempo que no ven diferencias entre estudiantes provenientes y chilenos, se atribuyen actitudes y formas de ser según el país de procedencia.

Sobre la primera forma, se tiene la idea de una niñez homogénea dentro de la escuela, donde no existirían diferencias de ningún tipo entre los/as estudiantes: dentro de la sala se comportan igual y en recreos juegan “todos con todos”. Esta representación se condensa en la frase de uso común de que “los niños son niños”, y que, por lo tanto, comparten una esencia pura e inocente. Así, constatar la existencia de diferencias de comportamiento entre los/as estudiantes es entendido como un acto discriminatorio en sí.

En cuanto a la segunda forma, el comportamiento de los/as estudiantes provenientes de la migración es descrito como bueno en comparación al de los chilenos. Se destaca así su respeto, participación, deferencia y afecto para con los profesores y otras autoridades.

Respecto a la última forma, se distinguen dos formas de ser – o de personalidad – que dependen del país de procedencia: por un lado, una forma de ser extrovertida, donde se agrupan estudiantes venezolanos, colombianos y dominicanos; y por otro lado una forma de ser introvertida, asignada para estudiantes peruanos, bolivianos y ecuatorianos, que son vistos como calmados, retraídos, callados y sumisos.

Tanto una personalidad extrovertida como introvertida tiene consecuencia en el comportamiento al interior del colegio. Así, los/as estudiantes introvertidos suelen ser vistos como más respetuosos y dóciles, aunque poco participativos; por el contrario, los/as estudiantes extrovertidos son más participativos, pero a veces con “una personalidad desbordante” que no respeta y pasa a llevar las normas de convivencia – sobre todo en el caso de estudiantes colombianos y dominicanos –.

Cabe detenerse en la percepción que se tiene sobre el estudiante venezolano, dado que, ubicándose en el polo de la extroversión, logra una buena participación y respeto hacia sus profesores. Sin embargo, también se le atribuyen actitudes poco deseadas, como una excesiva

“feminidad” en el caso de las niñas que no correspondería a su edad. Esto es visto por los entrevistados en la preocupación por arreglar su cuerpo – pelo, uñas, vestimenta –, el “desarrollarse antes” e involucrarse en relaciones amorosas más tempranamente. Junto con esto, se les asocia un excesivo dramatismo plasmado en la idea de la “teleserie venezolana”.

En cuanto al rendimiento académico, se describe a los/as estudiantes provenientes de la migración como atrasados académicamente, sin la capacidad de rendir en los niveles que les correspondería según su edad. Esto se ve como una consecuencia tanto del nivel socioeconómico y cultural de sus familias como por las escuelas de sus países, de las que se cree tienen un currículum diferente o derechamente deficiente – es decir, son peores escuelas que las chilenas –. Ante esto, la opción de la escuela es nivelar hasta que los/as estudiantes aprendan los contenidos que no dominaban, lo que en muchos casos significa asignarles un curso más bajo del que les corresponde por edad.

Por otro lado, existe una visión crítica respecto del currículum nacional y la dificultad que podrían significar para los/as estudiantes. En este sentido, se intenta hacer adaptaciones curriculares pero que no logran una mayor profundidad y se quedan en anécdotas, hitos y aspectos tradicionales y folclóricos de los distintos países.

La tercera y última dimensión del estudio fue la actitud, como valoración y toma de posición, que se tiene hacia los/as estudiantes provenientes de la migración. Para dar cuenta de ello, se consideró la actitud hacia la diversidad cultural en la escuela, hacia las familias y padres migrantes y hacia los/as estudiantes provenientes de la migración en sí.

En cuanto a la diversidad cultural, se detecta actitudes que son variadas y contradictorias. La primera actitud hacia la diversidad cultural es de indiferencia. En este caso, la migración “no es tema” y lo que se valora es la homogeneidad e igualdad en trato y derechos. La diversidad resulta amenazante y es negada, en un intento de que todos los/as estudiantes sean iguales y que no haya diferencias de ningún tipo. Esto se complementa con el hecho de que el ser migrante queda diluido entre otras variables como el género y la discapacidad, ámbitos donde existiría inclusión. Por otro lado, la diversidad cultural no se considera relevante dado que no se trata de minorías: un porcentaje creciente de la matrícula de la escuela proviene de la migración.

Esta visión se contrapone a la de la diversidad cultural como una “riqueza” que ha venido a aportar al interior de la escuela. En este caso, donde hay una actitud positiva, se reconoce y valora la diversidad de los/as estudiantes, pero se corre el riesgo de que sea solo en aspectos ornamentales y folclóricos, sin buscar una mayor profundización y diálogo. De esta manera, se espera que los/as estudiantes representen su propia cultura nacional, es decir, que el estudiante peruano actúe como se cree que actúan las personas peruanas, y lo mismo con los/as estudiantes provenientes del resto de países. Predomina así una visión estática de la cultura de los/as estudiantes provenientes de la migración y sus familias, que reduce la cultura a una serie de símbolos patrios y tradiciones homogéneas por país.

Por último, la diversidad cultural puede ser vista como desafío, lo que supone una actitud que puede transitar entre positiva o negativa dependiendo del caso. Una forma de entender el desafío es como un problema que reside en la diferencia, poca adaptabilidad y llegada imprevista de los/as estudiantes provenientes de la migración, lo cual es valorado negativamente. Sin embargo, el desafío también puede significar asumir una realidad difícil de la cual se pueden sacar aprendizajes y convivencia inclusiva.

En cuanto a la valoración de las familias y padres migrantes, se consideran tres elementos mencionados anteriormente para evaluar. Por un lado, el nivel educativo de las familias, es decir, si los padres cuentan con estudios y son; por otro lado, el nivel socioeconómico – ligado al lugar de procedencia –, donde es deseable una buena situación y condiciones de vida en Chile; y por último la forma de crianza y relación que tienen con la escuela.

Considerando estos tres elementos, la valoración que se hace de las familias y padres migrantes es negativa, dado que se les atribuye un bajo nivel educativo, mala calidad de vida producto de la pobreza, una crianza descuidada, maltratadora y machista junto con una despreocupación en materia escolar. Esto no sucede en el caso de las familias venezolanas. A partir de esto se puede ver que la actitud negativa hacia las familias migrantes dice relación con el “tipo” de migrantes y su condición migratoria, al tratarse de personas en situación de pobreza, pero que además se les atribuye un atraso cultural propio de sus orígenes.

La actitud hacia los/as estudiantes provenientes de la migración considera tres dimensiones. Por un lado, su nivel académico, por otro su participación e iniciativa tanto en clases como

actividades extracurriculares y por último el respeto que tienen hacia los docentes y otras autoridades.

Considerando lo anterior, existe una actitud ambigua hacia estudiantes colombianos, peruanos, bolivianos y ecuatorianos. El primer grupo nacional es visto como participativo pero desordenado y a veces insolente. En el caso del resto de las nacionalidades, son considerados como respetuosos, pero con una baja participación, sin iniciativa. En ambos casos, además, el nivel académico es considerado bajo.

Los/as estudiantes de República Dominicana son valorados negativamente por su carácter “selvático”, donde junto con no rendir académicamente, no logran seguir ninguna de las normas básicas de convivencia.

El caso opuesto es el de los/as estudiantes venezolanos, hacia los cuales hay una actitud positiva en tanto son respetuosos, participativos – líderes – y poseen un nivel académico superior. Sin embargo, como se comentó anteriormente, se les atribuye ciertas cualidades que son mal vistas, como una excesiva feminidad y dramatismo en el caso de las niñas, cuestiones que para los entrevistados no corresponden a su edad.

Un hallazgo relacionado con esta dimensión se relaciona con la actitud que se tiene hacia estudiantes peruanos que llevan mayor tiempo en la escuela y hacia estudiantes hijos de padres migrantes nacidos en Chile. En estos casos, los/as estudiantes son vistos como más establecidos y se les atribuye una actitud de “dueños de casa” dentro de la escuela, lo que no es bien recibido por los entrevistados. Así, se considera que esta actitud transgrede el lugar que les correspondería ocupar ya que significa un cuestionamiento a su condición de visita, que para los entrevistados resulta evidente.

Lo anterior se observa claramente en la extrañeza que produce el hecho de que estudiantes hijos de padres migrantes nacidos en Chile se consideren a sí mismos chilenos. Esto es visto por los entrevistados como un ocultamiento o falseamiento de la realidad, la cual determinan en base a la observación de sus estudiantes: primero, por sus cuerpos, color de piel, rasgos faciales, acento y forma de hablar; luego por su cultura, tradiciones, alimentación, modismos, etc. De este modo, para los entrevistados es evidente que no se trata de estudiantes chilenos,

dado que no poseen los mismos rasgos físicos ni forman parte de la misma cultura. Así, aunque un hijo/a de migrante tenga la nacionalidad chilena, hereda de sus padres la condición de migrante – como estigma – que se confirma en su forma de ser y su corporalidad, propias de un otro inferior y poco valorado.

Considerando lo anteriormente expuesto, se puede decir que las representaciones sociales que tienen docentes, asistentes de la educación y directivos sobre los/as estudiantes provenientes de la migración se estructuran en torno a dos elementos que están en su núcleo, que son el racismo y el rechazo a la pobreza.

En cuanto al rechazo a la pobreza, se pudo observar que la situación de vulnerabilidad y precariedad de las familias migrantes, tanto en sus lugares de origen como en Chile despierta en los entrevistados una actitud negativa dado que se asocia con una serie de consecuencias negativas para sus hijos – falta de herramientas, despreocupación, malas condiciones – y para la escuela – poca participación, desinterés –. Esto, a su vez, explicaría en parte la valoración positiva que se hace sobre estudiantes y familias venezolanas, que vendrían de una mejor situación.

Sin embargo, el rechazo no se genera únicamente por la vulnerabilidad – ¿se genera lo mismo con la pobreza de familias chilenas? –, sino por el hecho de que se trate de familias migrantes y sus hijos los que se encuentren en esa situación. Así, la desigualdad de clase se cruza con la generada por el origen.

Para comprender esto, vale introducir el concepto de racismo. El racismo es un sistema de dominación producido desde el Estado – y reproducido por la sociedad en su conjunto – que busca la higienización y protección del nosotros, sosteniéndose en la jerarquización de personas y grupos en base a rasgos físicos – como color de piel –, cultura y origen. (Jaramillo et al., 2021; Tijoux et al., 2021; van Dijk, 2002). En palabras de Michel Wieviorka (2009), el racismo

“consiste en caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características intelectuales y morales aplicables a cada individuo



relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización y exclusión.” (p. 13).

Las representaciones sociales que tienen los entrevistados posicionan a los/as estudiantes provenientes de la migración y sus familias en un lugar inferior al de los nacionales: poseen una cultura atrasada, bajo nivel socioeconómico, problemas de comportamiento en términos de participación o respeto dependiendo de la nacionalidad y están desnivelados académicamente. Junto con esto, existe una imagen esencializada de los/as estudiantes según el lugar del que se proviene, cuestión que, además, es determinada – en parte – por los rasgos físicos.

Como se vio anteriormente, los/as estudiantes venezolanos son los más valorados y, sin embargo, aun destacando y cumpliendo con las exigencias de la sociedad receptora, poseen características mal vistas. De esto se pueden desprender distintas conclusiones: primero, que la valoración y la aceptación que tienen es en la medida de que se tenga algo que aportar – en este caso, la buena participación, el liderazgo, respeto, nivel académico sobresaliente, todas cuestiones que facilitan la labor docente –, en una lógica de costo-beneficio que puede tener un carácter cambiante o inestable; segundo, que al igual que el resto de estudiantes provenientes de otros países de Latinoamérica, siguen siendo un “otro migrante”, y como tal no deja de ser una presencia ilegítima que posee una deuda originaria difícil – sino imposible – de saldar. De este modo, la presencia de los/as estudiantes venezolanos/as dentro de la escuela se encuentra más legitimada que la del resto de estudiantes provenientes de la migración, pero sigue siendo una presencia en sí cuestionada.

Otro ejemplo de esto es lo que se vio en el caso de los/as estudiantes hijos de migrantes nacidos en Chile, quienes aun siendo chilenos e incluso sin haber cruzado fronteras son percibidos como migrantes. A partir de esto, es posible afirmar que en el núcleo de las representaciones sociales de los entrevistados se concibe la figura del migrante como una condición estructural – no circunstancial – cuyo significado se enlaza no solo – ni necesariamente – el acto de migrar, sino que a ciertos rasgos físicos, ascendencia y cultura que lo posicionan en un lugar inferior a lo nacional.

Teniendo esto en cuenta, es necesario entender que los distintos conocimientos y actitudes descritas en el presente estudio están circunscritas al contexto nacional y migratorio en que la información fue producida. Estamos hablando del segundo semestre del año 2019, donde si bien ya habían empezado las medidas restrictivas hacia la población venezolana – visado consular –, su situación no había alcanzado la gravedad a la que llegó durante 2021, con una crisis humanitaria agudizada, la negligencia del Estado chileno, discursos mediáticos que posicionaron a las personas venezolanas como un problema y las reacciones violentas de parte de sectores de la población chilena.

Dado esto, es probable que si el estudio se realizara hoy – enero de 2022 –, los conocimientos y actitudes sobre los/as estudiantes venezolanos y sus familias cambiaría, dejando la posición sobresaliente o ideal que constata esta investigación. Del mismo modo, si el estudio fuese realizado en otro contexto geográfico – otra ciudad con concentración mayor o menor de personas migrantes, mayor proporción de ciertas nacionalidades, etc – las actitudes que se tiene hacia los/as estudiantes provenientes de la migración y lo que se sabe – o se cree saber – sobre ellos también serían distintos.

Sin embargo, a pesar del cambio de circunstancias y contextos que sin duda hará variar los conocimientos y actitudes que docentes, asistentes de la educación y directivos sobre los/as estudiantes provenientes de la migración, el núcleo figurativo de la representación social tiende a permanecer más estable que los elementos descritos – los que se pueden comprender dentro del sistema periférico de la representación –. Dado esto, es posible afirmar que en otro contexto y momento histórico las valoraciones pueden ser distintas, pero la jerarquización, la aceptación en una lógica costo-beneficio y la ilegitimidad consustancial en la presencia de estudiantes provenientes de la migración dada la condición de migrantes serían cuestiones que tenderían a permanecer.

A partir de lo discutido en el presente estudio, se considera necesario desarrollar temas de interés que fueron detectados pero que, por los objetivos que se plantearon, no fueron profundizados. Por un lado, se puede investigar sobre las tensiones, choques y contradicciones que se vive dentro de escuelas con diversidad cultural, los modelos y perspectivas con que se aborda y cómo opera la corrección política en los trabajadores de la escuela, teniendo en cuenta las nociones racistas de las que se dio cuenta.

Otra área que no se tocó de manera directa en la investigación pero que estuvo presente en los resultados es el nosotros chileno, que implica una toma de posición, define lo migrante y que es el punto de referencia para evaluar y juzgar lo que sucede en la escuela. Sería interesante preguntarse cómo se observan a sí mismos docentes, asistentes y directivos y cómo observan a sus estudiantes chilenos, con el objetivo de adentrarse en la identidad nacional y la exclusión de quienes no cumplen los requisitos para formar parte de esta comunidad.

Con el objetivo de comprender en mayor profundidad las dinámicas y representaciones sociales que hay sobre el tema abordado, se considera pertinente llevar a cabo estudios que varíen en contextos y sujetos. Así, por ejemplo, estudiar escuelas de distinto tipo de dependencia administrativa, con mayor o menor porcentaje de matrícula migrante y en distintas zonas geográficas podría dar mayor complejidad al problema de investigación. Asimismo, estudiar la perspectiva de distintos actores de la comunidad educativa, sus discursos y prácticas: apoderados, estudiantes, auxiliares, etc.

Con todo, es importante notar nuevamente la ausencia de una política de Estado en materia de educación y migración, por la cual las comunidades educativas se han tenido que hacer cargo sin herramientas y de manera autogestionada. En esto, no se trata de una mala voluntad de parte de docentes, asistentes y directivos si se comprende que el racismo se aloja en lo más profundo de nuestra intersubjetividad y la educación normalizadora, homogenizante, monocultural y excluyente que ha existido hasta hoy en día.

Actualmente son muchas las escuelas que están intentando un enfoque más inclusivo que respete la dignidad y diversidad de sus estudiantes, en un intento a tientas y aún incipiente de interculturalizar las aulas. El presente estudio pretende ser un aporte en este proceso, haciendo ver lo que muchas veces no queremos ver como sociedad, pero que constituye el primer paso para construir algo nuevo: dar cuenta de las opiniones, prejuicios y estereotipos presentes cotidianamente en la vida escolar, en este caso partiendo desde el plano de las representaciones sociales de quienes dirigen la escuela.

## Bibliografía

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (Ediciones).
- Agencia de Calidad de la Educación, Servicio Jesuita a Migrantes, & Focus, E. y C. (2019). *Interculturalidad en la escuela. Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes*.
- Andreu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces, Universidad de Granada, 10(2)*, 1–34. <https://doi.org/10.2307/334486>
- Aninat, Isabel, & Sierra, L. (2019). Regulación migratoria: Propuestas para una mejor reforma. In Isabel Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional* (Fondo de C, pp. 31–63).
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*.
- Avallone, G., & Molinero-Gerbeau, Y. (2021). Liberar las migraciones: la contribución de Abdelmalek Sayad a una epistemología migrante-céntrica. *Migraciones Internacionales, 12*, 1–28.
- Avallone, G., & Santamaría, E. (2018). *Abdelmalek Sayad : una lectura crítica . Migraciones , saberes y luchas ( sociales y culturales )*. 515–522.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 6, Issue 9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bravo Arias, S. (2017). *Escuela y Migración en un Chile Multicultural: Estrategias para la Gestión de la Diversidad Cultural en los Establecimientos Públicos de la Comuna de Santiago*. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168053>
- Bravo, S. (2020). De la pregunta por la Diversidad Cultural en la escuela a la fiesta multicultural: estrategias para la gestión de la diversidad cultural en los establecimientos públicos de la comuna de Santiago. In C. Galaz, N. Gissi, & M. Facuse (Eds.), *Migraciones Transnacionales. Inclusiones diferenciales y posibilidades*

- de reconocimiento* (Socioal Ed, pp. 157–182).
- Canales, M. (2014). El grupo de discusión y el grupo focal. In M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (LOM Edicio, pp. 267–287).
- Carrillo Sánchez, C. (2019). *NIÑOS/AS DE LA INMIGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN CHILENA DEL SIGLO XXI. PRÁCTICAS ESCOLARES INSTITUCIONALIZADAS EN LOS PROCESOS SOCIO-CULTURALES Y POLÍTICOS DE LAS ESCUELAS DE LA REGIÓN METROPOLITANA* (Issue 9).
- Casas-Cortés, M., & Cobarrubias, S. (2020). La autonomía de la migración: Una perspectiva alternativa sobre la movilidad humana y los controles migratorios. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 46, 65.  
<https://doi.org/10.5944/empiria.46.2020.26967>
- Castillo, D., Santa Cruz-Grau, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad En La Educación*, 49, 18.  
<https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Castles, S. (2010). *Comprendiendo la migración global: una perspectiva desde la transformación social*. 141–170.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233–246.  
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782017000200015>
- Cisternas, N., Jara, L., & Vuollo, E. (2019). Luces y sombras de la inclusión de estudiantes migrantes en Chile. In N. Rojas & J. T. Vicuña (Eds.), *Evidencia y mitos de una nueva realidad* (LOM edicio, pp. 73–106).
- Correa, J. (2011). *Ser 'inmigrante' en Chile: la experiencia del racismo cotidiano de peruanos y peruanas en la ciudad de Santiago* [Universidad de Chile].  
[http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130580/Tesis Josefina Correa Tellez.pdf?sequence](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130580/Tesis%20Josefina%20Correa%20Tellez.pdf?sequence)

- Correa, J. (2016). La inmigración como “problema” o el resurgir de la raza. Racismo general, racismo cotidiano y su papel en la conformación de la Nación. In M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile* (Editorial, pp. 35–48).
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 147(19), 191–213. [https://doi.org/10.1016/S1695-4033\(02\)77856-9](https://doi.org/10.1016/S1695-4033(02)77856-9)
- Domenech, E. (2014). “Bolivianos” en la “escuela argentina”: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana*, Año XXII(42), 171–188.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de cultura económica.
- Durkheim, E. (2006). *Sociología y Filosofía* (J. L. Monereo Pérez (ed.); Editorial).
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. In I Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional* (Fondo de C, pp. 149–190).
- Funes, E. (2004). *Representaciones Colectivas y ‘Lógica del Significante’ en la obra de Émile Durkheim*. 1–18.
- Gainza, A. (2014). La entrevista en profundidad individual. En Metodologías de investigación social. In M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (LOM Edicio, pp. 219–264).
- Giroux, H. (1983). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico. *Harvard Education Review*.
- Gonza, I. (2013). *Representaciones sociales sobre migrantes bolivianos en la institución educativa . Una comparación entre Mendoza y*. 0–20.
- González, P. A. (2018). Percepciones de docentes sobre la diversidad migratoria en escuelas de Mendoza, Argentina. *Actualidades Pedagógicas*, 1(73), 13–29. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss71.12>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020 Informe metodológico*.

- Jaramillo, M., Fernández, R., & Yáñez, L. (2021). Una contribución realista-crítica para un programa interdisciplinario sobre racismo. *Revista de Sociología*, *36*, 88–100. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.65566%0A>
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *20*(65), 419–441.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In *Psicología social II* (pp. 469–494).
- Joiko, S., & 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. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652016000200005>
- Linares, K., Collazos, M., & Roessler, P. (2018). *Migración y escuela. Guía de acciones prácticas hacia la interculturalidad* (Ediciones).
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia e Saude Coletiva*, *17*(3), 613–619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mascareño, A. (2019). Para una política reflexiva de inmigración en Chile: Una aproximación sociológica. In Isabel Aninat & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional* (Fondo de C, pp. 347–377).
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, *13*(2), 243–248.
- Mead, G. H. (1960). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., & Gairín, J. (2018). Strategies and inclusion practices of migrant students in Arica and Parinacota schools, northern border of Chile. *Estudios Atacamenos*, *57*, 181–201.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea*

*Digital*, 2(4), 1–25. <https://doi.org/10.2307/2802632>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Editorial).

OIM. (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*.

Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., & Escribano, M. del R. (2020). *The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion*. 95. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103126>

Palominos, S. (2016). Racismo, inmigración y políticas culturales. La subordinación racializada de las comunidades inmigrantes como principio de construcción de la identidad chilena. In M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile* (LOM Edicio, pp. 187–212).

Pavez-soto, I. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(July), 414–420.

Pavez-Soto, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales*, 10(41), 96. <https://doi.org/10.32399/rtla.10.41.208>

Pavez-soto, I., & Domaica-barrales, A. (2019). *Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile : trato , diferencias e inclusión escolar \**. 163–183. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>

Penchaszadeh, A. P. (2008). La cuestión del extranjero. Una mirada desde la teoría de Simmel. *Revista Colombiana de Sociología*, 0(31), 51–67.

Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 181–200.

Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51–65. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-)



26982018000100051

- Poblete, R., & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239–257.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Perspectivas Latinoamericanas.*, 13(29), 246. <https://doi.org/10.1067/mhj.2002.130299>
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 1–21. <https://doi.org/10.21615/2615>
- Restrepo Ochoa, D. (2013). *La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales*. 122–133.
- Reta, M. (2014). *Migraciones y migrantes: perspectivas sobre la cuestión migratoria en las producciones francesas recientes*.
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, 42, 191–216. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “des-ubicamiento” del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad En La Educación*, 49, 50.  
<https://doi.org/10.31619/caledu.n49.576>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E., & Huepe, D. (2018). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1–15.  
<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.iecp>
- Sayad, A. (2008). Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. *Apuntes de Investigación Del CECYP*, 13, 101–116.  
<http://apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/122>

- Segura, L. (2016). *Percepción de los docentes sobre sus alumnos migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario , Argentina*. 9884, 15–23.  
<https://doi.org/10.13128/ccselap-19994>
- Servicio Jesuita a Migrantes, S. (2020). *Migración en Chile. Anuario 2019, un análisis multisectorial*.
- Servicio Jesuita a Migrantes, S. (2021a). *Casen y Migración: Una caracterización de la pobreza, el trabajo y la seguridad social en la población migrante (Informe 1)*.
- Servicio Jesuita a Migrantes, S. (2021b). *Migración en Chile. Anuario 2020. Medidas Migratorias, vulnerabilidad y oportunidades en un año de pandemia (Nº2)*.
- Simmel, G. (2012). *El extranjero. Sociología del extraño* (Ediciones).
- Soto, I. P. (2013). *Los significados de “ ser niña y niño migrante ”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile I*. 183–210.
- Stang, F., Riedemann, A., & Stefoni, C. (2021). *Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile* (Issue January).  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Stang, F., Roessler, P., & Riedemann, A. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 1–18.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Stefoni, C., & Brito, S. (2019a). Chile: un destino más en el mapa migratorio intrarregional. In N. Rojas & J. T. Vicuña (Eds.), *Evidencia y mitos de una nueva realidad* (LOM Edicio, pp. 23–48).
- Stefoni, C., & Brito, S. (2019b). Migraciones Y Migrantes En Los Medios De Prensa En Chile: La Delicada Relación Entre Las Políticas De Control Y Los Procesos De Racialización. *Revista de Historia Social y de Las Mentalidades*, 23(2), 1–28.  
<https://doi.org/10.35588/rhsm.v23i2.4099>
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas

- migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201–215.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185(185), 716–240.  
<https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Thayer Correa, L. E. (2021). Puertas cerradas y Huellas abiertas: migración irregular, trayectorias precarias y políticas restrictivas en Chile. *Migraciones Internacionales*, 12, 1–21.
- Thayer Correa, L. E., Stang, F., & Abarca, C. (2017). Estatus legal precario y condicionalidad en el acceso a derechos: Una aproximación a la regulación migratoria de Argentina y Canadá. *Si Somos Americanos*, 16(2), 11–43.  
<https://doi.org/10.4067/s0719-09482016000200001>
- Tijoux, M. E. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)*, 12(35), 287–307.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. E. (2013b). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias Children marked by Peruvian immigration: stigma, suffering, resistance. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 61, 83–104.
- Tijoux, M. E. (2019). “Yo no soy racista pero...” In N. Rojas & J. T. Vicuña (Eds.), *Evidencia y mitos de una nueva realidad* (LOM Edicio, pp. 351–374).
- Tijoux, M. E., & Díaz Letelier, G. (2014). Inmigrantes, los “nuevos bárbaros” en la gramática biopolítica de los Estados contemporáneos. *Rivista Internazionale Di Filosofia Contemporánea*, 2(1), 284–309.
- Tijoux, M. E., & Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis*, 14(42), 247–275. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>
- Tijoux, M. E., Veloso Luarte, V., & Ambiado, C. (2021). El “trabajo migrante”: acumulación por desposesión en el Chile contemporáneo. *Revista Izquierdas*, 1–22.

- Tubino, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales latinoamericano*.
- van Dijk, T. A. (2002). Discurso y racismo. *Persona y Sociedad*, XVI, 191–205.  
<https://doi.org/10.3406/cehm.2004.1622>
- Vera, H. (2002). *Representaciones y clasificaciones colectivas . La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim*.
- Villaroel, G. (2007). Las representaciones sociales : una nueva relación entre el individuo y la sociedad 1. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17, 434–454.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 9–11.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad y ( de ) colonialidad : Perspectivas críticas*. 61–74.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción* (Gedisa edi).

## Anexo

### I. Consentimiento informado



FACULTAD DE  
CIENCIAS SOCIALES  
UNIVERSIDAD DE CHILE

#### DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### “PERCEPCIÓN SOBRE ESTUDIANTES HIJOS/AS DE MIGRANTES ESCUELAS BÁSICAS DE SANTIAGO CENTRO”

##### I. Información sobre la investigación.

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación “Percepción sobre estudiantes hijos/as de migrantes en escuelas básicas de Santiago Centro”, enmarcada en la tesis en sociología de quien investiga, guiada por la docente María Emilia Tijoux, Universidad de Chile. Su objetivo principal es comprender las representaciones de docentes, asistentes y directivos sobre los/as estudiantes provenientes de la migración dentro de escuelas de Santiago Centro.

Para decidir participar en el presente estudio, es importante que considere los siguientes puntos. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Su **participación** será mediante la realización de una entrevista en profundidad, técnica de producción de información que pone en relación de comunicación y diálogo al investigador a al entrevistado/a, a partir de preguntas abiertas para que el/la entrevistado/a se exprese. La entrevista durará alrededor de 40 minutos.

La información que usted proporcione quedará registrada en una grabación de audio, para que posteriormente sea analizada. Se asegura ética profesional y **total confidencialidad**, siendo utilizada con fines investigativos y académicos. En las presentaciones y publicaciones de este estudio, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Para proteger la estricta confidencialidad, a los/as entrevistados/as se les asignará un seudónimo a partir de atributos relevantes para la investigación.

**Su participación es absolutamente voluntaria.** Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio contra usted. También, si usted lo estima conveniente, puede solicitar una copia de la entrevista escrita o en audio. Del mismo modo, tiene el pleno derecho a preguntar ahora o durante el transcurso de su participación cualquier duda.

Su participación en el presente estudio **no presenta ningún riesgo** ni gasto asociado. Tampoco significa ningún beneficio directo por participar. No obstante, su participación permitirá generar conocimiento útil para las escuelas y la convivencia en establecimientos con matrícula de

estudiantes hijos/as de migrantes. Usted tiene el derecho a **conocer los resultados finales** del estudio. El informe final será facilitado a la institución educativa y estará disponible para todos/as.

-----

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, ....., acepto participar en el estudio “Percepciones sobre estudiantes hijos/as de migrantes en escuelas básicas de Santiago Centro”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y he comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

\_\_\_\_\_  
Firma participante

  
\_\_\_\_\_  
Firma Investigador

Lugar y fecha:

Este documento se firmará en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.