



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Pregrado  
Departamento de Educación  
Educación Parvularia y Básica Inicial

**“LO VEO, PERO LO OCULTO; LO OIGO, PERO NO LO ESCUCHO:  
LA REALIDAD DE LO DIVERSO”**

**Relaciones interpersonales en los procesos de enseñanza aprendizaje.**

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS Y  
ESCOLARES INICIALES.

**TESISTAS:**

MARÍA BELÉN CARVAJAL CAJALES  
GABRIELA MARILEN LINCOVIL CURIVIL  
ANA BELÉN NÚÑEZ LEZANA

**PROFESOR GUÍA:**

RODRIGO SÁNCHEZ

SANTIAGO, CHILE

2009

*“A quienes se han sentido forasteros,  
a los minorizados por la sociedad,  
y a quienes creemos en  
la interculturalidad  
en el mundo...”*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Agradecemos especialmente a nuestros padres, quienes nos entregaron los cimientos de nuestra formación. Gracias por acompañarnos y apoyarnos día a día en cada uno de los desafíos planteados y en las metas cumplidas.*

*A nuestro profesor guía, Rodrigo Sánchez, por su confianza, paciencia y entrega en este viaje, que hoy llega a su término, pero gracias a extensas reflexiones compartidas, vislumbra otros destinos donde emigrar y continuar concretando aquellos ideales, que un día nos encontraron.*

*Al profesor y amigo, Andrés Donoso, quien con sus sabios consejos, aportó a nuestra entrega en esta temática, compartiendo sus experiencias y conocimientos, que nos enriquecieron personal y profesionalmente.*

*Damos las gracias, a nuestro profesor Manuel Silva, por ser uno de los impulsores en nuestro camino académico, proporcionándonos los saberes angulares para nuestra formación profesional.*

*En general, agradecemos a cada uno de los profesores y profesoras que aportaron con sus conocimientos, en nuestra formación académica.*

*Gracias, a las personas que colaboraron en esta etapa final de nuestra formación, profesora Jenny Assaél, por la entrega de herramientas metodológicas, y aquéllos que nos brindaron parte de su tiempo, para reflexionar y dialogar en las escalas de este vuelo.*

*A la Escuela República de Alemania, a sus directivos, profesores y profesoras, y especialmente a los niños y niñas, por permitirnos conocer su realidad y compartir sus penas, temores y alegrías.*

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN</b> .....	6
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>CAPÍTULO I: EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA</b>	
1.1.- Justificación .....	9
1.2.- Pregunta de investigación .....	17
1.3.- Objetivos.....	17
<b>CAPÍTULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS</b>	
2.1.- Antecedentes Empíricos	
2.1.1.- Investigaciones en torno al tema .....	18
2.1.2.- Estadísticas nacionales afines a la investigación.....	29
2.2.- Antecedentes Teóricos	
2.2.1.- Nación, cultura e identidad .....	32
2.2.2.- La migración en un marco global.....	43
2.2.3.- Agencias educativas .....	65
2.2.4.- La escuela: escenario de la práctica educativa.....	76
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</b>	
3.1.- Paradigma de base .....	106
3.2.- Tipo de Estudio.....	107
3.3.- Justificación del diseño .....	107

3.4.- Muestra.....	108
3.5.- Técnicas .....	109
3.6.- Credibilidad.....	113

#### **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS**

<b>Índice de categorías</b> .....	116
4.1.- Describir la realidad social y educativa de la escuela .....	118
4.2.- Representación social de estudiantes con respecto a sus pares .....	144
4.3.- Representación social de docentes sobre sus estudiantes y la relación de ellas con la labor pedagógica .....	152
4.4.- Relaciones interpersonales generadas entre docentes y estudiantes...	168
4.5.- Relaciones interpersonales generadas entre estudiantes .....	212
<b>Relación entre categorías</b> .....	226

<b>DISCUSIONES FINALES</b> .....	229
----------------------------------	-----

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	247
---	-----

#### **ANEXOS**

Anexo N°1 .....	256
Anexo N°2.....	257
Anexo N°3.....	259
Anexo N°4.....	286
Anexo N°5.....	311

## RESUMEN

La presente investigación, aborda un tema que hoy en día es una realidad latente, provocado en parte por el fenómeno de la globalización, se trata de la inmigración. Frente a esta realidad, el estudio en cuestión, tiene como foco las relaciones interpersonales que se generan en los procesos de enseñanza aprendizaje, en contextos con presencia de estudiantes inmigrantes y chilenos, en una comunidad educativa de la comuna de Santiago, Escuela Básica República de Alemania, la cual cuenta con alto porcentaje de estudiantes extranjeros.

Para profundizar en esta realidad, se utilizó la etnografía como diseño metodológico, implementando registros de observación, entrevistas individuales a docentes y entrevistas grupales a estudiantes, todos actores pertenecientes al primer ciclo básico, de dicha institución educativa.

Luego de la fase de recolección de datos y posterior análisis, es posible establecer que las relaciones interpersonales que se llevan a cabo durante los procesos de enseñanza aprendizaje, tienen como constituyentes las representaciones sociales que poseen los diversos actores del contexto en estudio. En este sentido, se evidencia que los procesos de enseñanza aprendizaje, tienen dos focos, el primero dice relación con interacciones entre docentes y los estudiantes, y el segundo con las relaciones entre estos últimos. Con respecto al primero, se observa una enseñanza tradicional basada en la autoridad y asimilación de los extranjeros a la realidad nacional chilena. Por parte de los estudiantes, se evidencian relaciones tensionantes y constructivas, basadas en compañerismo y amistad, y agresiones verbales y físicas que aluden principalmente a la nación y al color de piel.

## INTRODUCCIÓN

*“Nuestra esperanza es que el deseo de convivencia con los otros se meta en los corazones de los que se sienten tan poderosos para atacar y contraatacar. Vivimos en realidades pluralistas y no uniformes. No es verdad que los unos son los buenos y los otros los malos. El bien y el mal lo encontramos en el corazón de la vida de todos y cada uno de nosotros y de los otros”.*

*Carlos Lenkersdorf, 2005.*

El presente trabajo, titulado “Lo veo, pero lo oculto; lo oigo, pero no lo escucho: la realidad de lo diverso. Relaciones interpersonales en los procesos de enseñanza aprendizaje” es una investigación con enfoque cualitativo, la que surge a partir de las inquietudes que provoca, la existencia de aulas educativas, caracterizadas por la diversidad cultural del estudiantado, lo que viene dado por el tipo de sociedad en la que nos insertamos en la actualidad, es decir, una sociedad multicultural.

La diversidad del estudiantado se ve reflejada de múltiples formas, siendo la que particularmente interesa a la investigación en curso, aquella que se encuentra en aulas donde visualizamos la presencia de estudiantes de distintas nacionalidades. Dichas aulas se perfilan como espacios educativos multinacionales. En nuestro país, lo anterior es algo que se puede evidenciar, debido a que en los últimos años nos hemos caracterizado por recibir un gran número de personas provenientes de otras naciones, especialmente, de países de la región Latinoamericana.

Frente a la situación anteriormente planteada, el objetivo que da sustento al presente estudio, es relevar cómo son las relaciones interpersonales que se generan en los procesos de enseñanza aprendizaje en el primer ciclo básico, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemáticas y Comprensión del Medio

Natural, Social y Cultural, de la Escuela Básica República de Alemania, en donde el contexto educativo cuenta con la presencia de estudiantes chilenos e inmigrantes.

Para cumplir con el objetivo, se recorre un largo camino, en primera instancia se realiza una recopilación de antecedentes empíricos y teóricos afines a la temática en estudio, los cuales se extraen desde diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales. Luego se procede a la elección del diseño metodológico, etnografía, la que permite la utilización de técnicas, tales como: la observación participante, realizada en las diferentes aulas; las entrevistas individuales, usadas con los y las docentes; y las entrevistas grupales realizadas a estudiantes. Ello constituye la fase de recolección de datos, éstos son analizados para finalmente elaborar el informe que da cuenta de los resultados de la investigación. Dicho informe se presenta a continuación.

## CAPÍTULO I

### EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

**Tema:** Contextos educativos con presencia de estudiantes chilenos e inmigrantes.

#### 1.1 Justificación

En la actualidad, los sistemas educativos de todas partes del mundo, se encuentran conformados por estudiantes culturalmente muy diversos. Ello, debido a las transformaciones que ha sufrido la sociedad, lo que la ha llevado a caracterizarse como multicultural. Esto ha generado la necesidad de que la educación formal se haga cargo, a través de sus prácticas educativas, de atender la diversidad cultural presente en las aulas.

Chile, se encuentra bajo esta característica, es decir, es multicultural. Sin embargo, en nuestro país, al hablar de diversidad cultural, se entiende principalmente como la presencia de estudiantes indígenas en las aulas, lo cual ha generado que la mayoría de las políticas educativas de orden inclusivo como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, se conformen pensando en estos grupos. Es así que este programa *“Cobra relevancia, ya que al trabajar el aprendizaje desde lo propio de las culturas indígenas y a partir de la integración de lo no indígena, logra el enriquecimiento mutuo de las culturas que entran en articulación”* [Poblete, s/a: 154]. *“La Educación Intercultural Bilingüe, enmarcada y aplicada a la realidad chilena, sería el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias en dos culturas y dos lenguas. La cultura y la lengua de la sociedad global y las culturas y lenguas de los pueblos Mapuche, Aymará, Rapa Nui.”* [Poblete, s/a: 8]. Si bien, el tema de la diversidad étnica es importante, lo que nos interesa abordar es un fenómeno del cual se tiene poco soporte empírico en nuestro país y del cual se habla mucho menos en el plano de las políticas públicas sobre diversidad educativa. Dicho fenómeno es el aumento de estudiantes extranjeros en la escuela chilena, lo cual convierte a las instituciones educativas en instituciones multinacionales y las pone bajo el desafío de

educar a un estudiantado con características culturales muy diversas, ya que confluyen en un mismo espacio escolar, los estudiantes inmigrantes, que provienen de distintos países y los estudiantes originarios de Chile.

Para entender el concepto de inmigración, debemos señalar que se desprende de lo que es la migración, la cual se conoce como el desplazamiento de sujetos desde su país de origen a otro, en búsqueda, principalmente de nuevas oportunidades económicas, así también se encuentran motivaciones ligadas al desarrollo profesional, reencuentro con familiares, entre otras. Específicamente, *“La inmigración, el desplazamiento de personas a otro país para asentarse, y la emigración, el proceso por el cual la gente deja su país para asentarse en otro, se combinan para producir pautas migratorias globales que vinculan a los países y a los receptores”*. [Giddens, 2002:336]. Este desplazamiento va cada vez en aumento en Chile, según la estimación realizada por el Departamento de Extranjería del Ministerio del Interior, la migración extranjera en el país, a diciembre del 2008 es de 317.057 personas, lo que señala que el total de la población extranjera alcanza el 1,8% en Chile.

*“El fenómeno de la migración es inseparable de la globalización, ya que ésta consiste principalmente en una dinámica de movimiento y tránsito permanente de recursos materiales y simbólicos”* [CEPAL, 2007:13]. Esto provoca la desaparición progresiva de límites y fronteras entre naciones. Ello explica en parte el incremento de los procesos migratorios, que en Chile se evidencian fuertemente.

Nos encontramos de esta forma con un fenómeno social en que personas que provienen de otras naciones deben convivir con personas originarias del país al que han arribado. Podemos distinguir dos grandes tipos de inmigración, la internacional, en donde de su país de origen las personas se trasladan a otro, siendo éste último el de acogida. También encontramos la nacional, en donde existe un desplazamiento dentro del país, entre regiones. En cuanto a las transformaciones en el tipo de migración internacional, *“(…) encontramos dos procesos interesantes. Por una parte, la creciente feminización de la migración y, por otra, la migración de personal calificado desde regiones en desarrollo hacia regiones más desarrolladas”*. [Villa y Martínez, 2002:38].

Así en nuestro país, según la estimación realizada durante el año 2008 por el Departamento de Extranjería del Ministerio del Interior a la cual ya aludimos, la migración femenina alcanza el 53% y la masculina un 47%, lo que avala lo establecido por Villa y Martínez. También, es posible establecer la presencia de inmigrantes que luego de un período en Chile traen a sus familias al país de acogida, proceso conocido como *“reunificación familiar”* [Cortez, 2006: 45], en donde sus hijos e hijas muchas veces no han terminado su enseñanza formal. Es así, que inmigrantes nacionales e internacionales deben afrontar la búsqueda de establecimientos educativos que reciban a estos niños, niñas y jóvenes. Ello es de vital importancia, ya que deben terminar su enseñanza formal. Esto, se convierte en un problema para los inmigrantes, especialmente para los internacionales, ya que muchos establecimientos educativos cierran sus puertas argumentando principalmente falta de matrícula y de documentación necesaria por parte de los inmigrantes. *“Esta discriminación de los niños y niñas, hijos de inmigrantes, hace difícil su inserción al sistema educacional chileno e imposibilita y acentúa el analfabetismo en Chile”* [Mardones, 2006:5].

Es evidente que en algunos establecimientos no aceptan a niños y niñas extranjeros con la excusa de que no poseen los documentos adecuados, *“La falta de títulos, permisos, diplomas u otro tipo de documentos educacionales parece ser suficiente para negarle o provocarle diversos percances al/la migrante en su adecuada incorporación al sistema educativo de su nuevo país de habitación.”* [Mardones, 2006:2]. Según Rolando Poblete [2006] es posible que exista algo más detrás que un incumplimiento formal, es posible evidenciar y establecer que muchos de los chilenos poseen un sentimiento de superioridad frente a algunos extranjeros tales como peruanos y bolivianos, y en cierta medida ante argentinos, aunque esta situación no se evidencia de la misma manera como en los casos nombrados anteriormente. Ello se enmarca dentro de la fuerte dinámica de discriminación de todo tipo que existe en nuestra sociedad, la que se puede encontrar con múltiples matices, como discriminación por género, por etnia, por religión, por opción sexual, entre otras.

Treviño [2005], establece que otro factor que puede ser determinante al momento de cometer acciones discriminatorias en contra de los sectores migrantes, es

el factor racial. Las oportunidades de acceder o avanzar en el sistema educativo dependen en gran parte del color de piel de los individuos. Este factor junto con los anteriores mencionados, facilitan que se produzcan enormes desigualdades en el tipo de oportunidades para los distintos sectores que acceden a las instituciones educativas, en este caso, los niños y las niñas migrantes.

Frente a la situación migratoria que se evidencia en Chile, se puede establecer y así lo avala Mardones [2006], que los inmigrantes no son integrados a la sociedad sino que son parte de *ghettos*, es decir, se encuentran aislados. Se hace necesario que el sistema educativo se haga cargo de este tema, de manera que los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a otras naciones, puedan hacer valer su derecho a la educación como cualquier originario de nuestro país. Y de esta forma se reconozca la diversidad cultural (no sólo la étnica) que se presenta en nuestras aulas, lo cual debe ir de la mano con un adecuado proyecto educativo que logre materializar la atención real a los estudiantes inmigrantes. Para ello, es fundamental primeramente que las múltiples escuelas, como esferas micros del sistema educativo, acepten la diversidad e integren dentro de sus aulas a estos estudiantes. Sin embargo, no basta con ello, no basta con regularizar la situación educativa de los inmigrantes en Chile, sino que se debe velar porque su educación sea pertinente en un marco de contextualización educativa y que esto nos lleve a generar instancias de interrelaciones profundas en que exista respeto y comunicación real entre personas de diferentes naciones.

Lo anteriormente planteado se basa en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, a la cual nos adherimos, ésta es la que se enmarca dentro de los planteamientos constructivistas, según Coll y otros [2004], esto significa que el conocimiento y el aprendizaje se generan a partir de una actividad mental constructiva de los sujetos, con ello, no se quiere decir que este proceso sea solitario, pues en definitiva se visualiza “(...) *el aprendizaje como un proceso esencialmente social, cultural e interpersonal.*” [Coll y otros, 2004: 59]. Al reconocer la dimensión social del aprendizaje, entendemos que éste es indisoluble de la enseñanza, por lo que el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser mirado como un todo. “*Es imposible llegar a comprender y explicar cómo aprenden los alumnos si no se tiene en cuenta al mismo*

*tiempo cómo plantean y gestionan la enseñanza los profesores*” [Coll y otros, 2004: 59]. Desde esta perspectiva, la enseñanza no puede existir sin aprendizaje, pues carecería de sentido. Asimismo la institución educativa lo perdería, pues la intención de ésta es la generación de aprendizajes en niños, niñas y jóvenes.

El proceso de enseñanza aprendizaje visto como un todo, es la línea que adopta esta investigación. En este todo integrado cobra mucha importancia el aula “(...) *contexto o sistema conformado por un conjunto de elementos (los alumnos, los profesores, los contenidos, las actividades de enseñanza, los materiales de que se dispone, las prácticas e instrumentos de evaluación, etc.) que se relacionan e interactúan entre sí, originando complejos intercambios y transacciones responsables del aprendizaje.*” [Coll y otros, 2004: 361]. Esto nos señala que son múltiples los factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, además de la actividad del estudiantado y de docentes. Es basado en este argumento que se configura el fin de este estudio, pues la mirada es tanto al qué y cómo enseña el docente, al qué y cómo aprende el estudiantado, a su participación y, a otros elementos del contexto que determinan en gran medida el proceso de enseñanza aprendizaje. Es amplio el espectro, por lo que el análisis enfatiza mayormente en ciertos aspectos, es así como la práctica docente ha sido un punto clave, ya que apostamos a que ésta es la que finalmente establece los lineamientos educativos y determina en gran parte los aprendizajes del estudiantado, aunque sin desconocer que esta establece una fuerte interdependencia con sistemas superiores, como la política educativa.

En base a lo anterior, el tipo de enseñanza idónea sería aquella que busca favorecer el aprendizaje, (...) *la enseñanza sería la guía o el sostén que el docente ofrece y luego retira para favorecer el aprendizaje de los alumnos*”. [Gvirtz y Palamidese, 2002:135]. En este sentido se incorpora el papel del o la docente como un mediador del aprendizaje. Esta enseñanza es aquella que considera las experiencias previas de los y las estudiantes. Es el tipo de educación que a nuestro entender debe fortalecer una escuela con diversidad cultural, ya que se trata de que las experiencias que traen consigo los estudiantes, las que son muy diversas y encierran aspectos culturales, se doten de significado en la escuela, o sea, se conecten con lo

que ésta desea entregar al estudiantado. De esta manera se establecería un espacio de conocimiento compartido. Vemos de esta forma el papel crucial que juegan los y las docentes en el aula, ya que, la función de éstos será facilitar el diálogo y aportar los contenidos elaborados que permitan enriquecer este espacio de intercambio.

Con los alcances anteriores sobre la forma de entender el proceso de enseñanza aprendizaje, se visualiza claramente la importancia del enfoque educativo que se adopta en las prácticas, para la generación de aprendizajes y por sobre todo cuando se trata de estudiantes culturalmente diversos, como lo son extranjeros y chilenos, ya que sus experiencias previas son múltiples.

Como ya mencionábamos anteriormente, la población inmigrante se enfrenta con muchos obstáculos para ingresar al sistema educativo chileno, no obstante, es posible encontrar instituciones educativas que los reciben. Es en este sentido, que creemos fundamental insertarnos en el aula misma de aquellas instituciones, para relevar cómo son las relaciones interpersonales que se generan en los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos educativos con presencia de estudiantes inmigrantes y chilenos. Específicamente se trata de adentrarnos en la realidad de una institución educativa en particular que se encuentra bajo estas características, para lo que es necesario, conocer la realidad social y educativa, de modo de contextualizarnos y situarnos en un determinado escenario social. Así también, dar cuenta de las representaciones sociales que se tienen de los diferentes sujetos involucrados en el estudio, y la relación de esas representaciones con la labor pedagógica, ya que a partir de una cierta representación que se tiene de las personas es que se generan las prácticas, en este caso, las educativas *“Las diferentes representaciones que tienen los sujetos marcan de antemano las interacciones, se ponen a prueba, se reafirman, matizan o refutan a través de observaciones en el aula o fuera de ella.”* [Coll y otros, 2004: 317]. Finalmente se trata de conocer las relaciones interpersonales que se generan entre los diversos actores, ello a partir de que todos los elementos que conforman los procesos de enseñanza aprendizaje, se plasman en estas interacciones y así en el clima que se genere en el aula. *“El aprendizaje escolar como el resultado de un complejo proceso de relaciones que se establecen entre tres elementos: los alumnos*

*que aprenden, los contenidos que son objeto de enseñanza aprendizaje, y el profesor (...)*” [Coll y otros, 2004: 179]. Todo esto se encamina hacia la comprensión del fenómeno, es decir, se trata de visualizar de qué forma se está haciendo cargo la educación, de cómo se está mirando y perfilando este particular escenario educativo, lo que nos llevará finalmente a establecer cuál es el foco educativo que se está generando, es decir, puede ser una perspectiva de respeto y valoración a los inmigrantes, o de dominación, asimilación o aislamiento cultural, de parte de nosotros como nación de acogida. Desde nuestra particular perspectiva apostamos a una educación intercultural, compatible con la lógica constructivista y con la forma de ver el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde el diálogo entre personas de distintas culturas sea la puerta de entrada para que los y las estudiantes aprendan a situarse en un mundo diverso y sean capaces de respetar y comprender las distintas visiones del mundo que se desprenden desde las diversas culturas. Se debe velar porque las cosmovisiones, tradiciones, identidad, entre otros elementos, con los que se insertan los y las estudiantes al sistema sean considerados durante el proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que se relacionen y logren comunicarse, generando un diálogo entre personas con culturas distintas.

En términos generales, podemos establecer que la escuela por ser una de las organizaciones sociales más influyentes en la vida de los sujetos, tiene una gran responsabilidad que cumplir. Debe ser la encargada de proporcionar a niños y niñas una educación pertinente, o sea, potenciar y generar diversas capacidades que le permitan un desarrollo humano íntegro. El reconocimiento de la diversidad humana es el punto de partida, ya que, permite valorizar a cada uno de los sujetos y entregar así las mismas oportunidades educativas, considerando las particularidades. Con ello, se fundamenta el hecho de que la educación debe ser fuertemente potenciada en la sociedad, de manera que logre generar las transformaciones que se necesitan, formando seres críticos, reflexivos, solidarios, conscientes, autónomos y con discernimiento, para encaminarnos a una sociedad más justa, interrelacionada y unida. Por otra parte, también es posible establecer que la educación es la encargada de preparar a los sujetos para garantizar el funcionamiento de la vida económica en nuestro país. Sin embargo, creemos que en la esfera social, la primera visión de la

educación, es la que debe primar y desarrollarse en las escuelas.

Ahora bien, establecido todo lo anterior, estamos en condiciones de presentar el contexto de nuestra investigación, se trata de la Escuela Básica República de Alemania, perteneciente a la Ilustre Municipalidad de Santiago, ubicada en la calle Libertad N° 1242, en el histórico barrio Yungay. Esta comunidad educativa es reconocida por su alta incorporación de niñas, niños y jóvenes inmigrantes. Según datos correspondientes a las fichas de ingreso de los estudiantes hasta junio de 2009, ésta cuenta con 323 estudiantes, de éstos, la población extranjera alcanza el 52,5%, distribuyéndose en 151 peruanos, 13 ecuatorianos y 7 estudiantes de otras nacionalidades. La planta docente cuenta con 19 profesionales, de los cuales una docente es de nacionalidad peruana. Los asistentes de la educación, con los que cuenta esta institución, son 10 personas, que se distribuyen en: auxiliares de limpieza, bibliotecaria, encargado de la sala de computación, inspectores y secretaria. Por las características de esta escuela, es que la presente investigación se llevó a cabo en el referido lugar. Se intentó entrar en el contexto micro en donde se hace evidente la convivencia entre estudiantes diversos culturalmente, como lo son los inmigrantes y chilenos. Es aquí, donde se indagó, insertándonos en algunas aulas, durante siete meses (Marzo-Septiembre), dentro de los cuales, tres meses fueron de práctica profesional, donde fue posible familiarizarse y observar directamente el fenómeno en estudio. Los meses posteriores correspondieron a la recolección de datos, mediante entrevistas individuales, grupales y registros de observación. Éstos últimos se realizaron en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemáticas y Comprensión del Medio Natural Social y Cultural, debido a la mayor cantidad de horas pedagógicas destinadas, esto por la importancia que les da el sistema educativo a estas áreas del conocimiento. De la misma manera, se ahonda en el primer ciclo básico, debido al conocimiento y preparación que poseen las investigadores en el trabajo con niños y niñas de estos niveles educativos. Así también, debido a las escasas investigaciones en esta escuela que nos hablen, específicamente de este grupo de actores. Con ello, no cerramos la posibilidad, de que en un futuro, en otros estudios, el espectro de la investigación se amplié, conociendo en profundidad la realidad, considerando el universo total de esta comunidad educativa.

## **1.2.- Pregunta de investigación**

¿Cómo son las relaciones interpersonales que se generan en los procesos de enseñanza aprendizaje en el primer ciclo básico, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural Social y Cultural, de la Escuela Básica República de Alemania, en donde el contexto educativo cuenta con la presencia de estudiantes chilenos e inmigrantes?

## **1.3.- Objetivos:**

### **1.3.1.- Objetivo General:**

Relevar cómo son las relaciones interpersonales que se generan en los procesos de enseñanza aprendizaje en el primer ciclo básico, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural Social y Cultural, de la Escuela Básica República de Alemania, en donde el contexto educativo cuenta con la presencia de estudiantes chilenos e inmigrantes

### **1.3.2.- Objetivos específicos:**

- Describir la realidad social y educativa de la Escuela Básica República de Alemania.
- Describir la representación social que poseen los estudiantes de sus pares y los docentes del estudiantado; y la relación de estas representaciones con la labor pedagógica en la Escuela Básica República de Alemania.
- Analizar las relaciones interpersonales que se generan durante el proceso de enseñanza aprendizaje entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes del primer ciclo básico de la Escuela Básica República de Alemania.

## **CAPÍTULO II**

### **ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS**

#### **2.1.- ANTECEDENTES EMPÍRICOS**

##### **2.1.1.- Investigaciones en torno al tema**

El siguiente apartado busca dar a conocer algunos antecedentes empíricos con respecto al tema de investigación, la importancia de estos datos radica en una entrega de diversos conocimientos emanados del despliegue de diversas técnicas de investigadores. En primera instancia, trataremos una tesis doctoral del antropólogo Rolando Poblete, del año 2006, la cual consiste, a grandes rasgos, en la importancia de la educación intercultural. Luego, nos centraremos en una investigación realizada por el antropólogo Pablo Mardones, también del año 2006, quien se centra en la denegación de derechos educativos en niños, niñas y jóvenes inmigrantes en la comuna de Santiago Centro. También abordaremos un artículo de la Revista Docencia del presente año, de Andrés Donoso, Pablo Mardones y Rafael Contreras, el cual da a conocer diversas características de la escuela en estudio, y por último, los mismos autores del artículo anterior, presentan un documental, “Y verás cómo quieren en Chile”, el que fue realizado en el contexto del presente estudio, en el año 2008, cuyo lanzamiento se realizó durante el presente año. La selección de estos cuatro trabajos se basa en que en ellos tiene un papel importante como contexto investigativo, la Escuela Básica República de Alemania, escenario en donde se realiza la presente investigación.

Como sabemos la Guerra del Pacífico, desarrollada entre los años 1879 y 1883, confrontó a los países de Chile, Perú y Bolivia, en donde el primero aumentó su

territorio al norte del país, trayendo consigo el descontento de los restantes. En este sentido, la tesis doctoral del antropólogo Rolando Poblete, da a conocer que esta guerra dio paso a valoraciones que cada país realiza entre sí, chilenos y peruanos. Nuestros imaginarios se encuentran conformados por este tipo de apreciaciones. Es así, que se evidencian discusiones y enfrentamientos de carácter nacionalista, las cuales influyen a la hora de realizar valoraciones a nuestros vecinos en la actualidad, de hecho aún es posible evidenciar argumentos que remontan a conflictos como la guerra mencionada con anterioridad, empobreciendo discusiones y desvalorando a sujetos pertenecientes a otras nacionalidades.

En la actualidad, se maneja una imagen estereotipada del otro, las cuales se ven favorecidas por las conversaciones sobre conflictos anteriores, como la guerra anteriormente mencionada. *“Racismo, discriminación y xenofobia van configurando la forma en que un grupo de chilenos se aproxima a los extranjeros”* [Poblete, 2006: 13]. Esto se evidencia en todos los espacios sociales y en todos los estamentos, *“(…) imposibilidad de acceder a viviendas a precios justos y en condiciones aceptables; agresiones físicas y psicológicas; explotación laboral; negación del derecho al acceso de servicios sociales (salud, educación); son las manifestaciones más evidentes de conductas que requieren su inmediata superación”* [Poblete, 2006:13]. Es así, que se hace imperiosa la desaparición de estas prácticas.

La investigación doctoral de Rolando Poblete trabaja en torno a la educación intercultural, *“(…) por una convicción acerca de la utilidad de aquélla para la superación de las trabas que impiden una relación mucho más solidaria y democrática entre diferentes; y por la intención de analizar sus condiciones de posibilidad y efectos en un sistema educativo fuertemente centralizado y homogéneo”*. [Poblete, 2006:14]. Ésta, actualmente ha evidenciado un creciente interés por diversos investigadores de distintas disciplinas, los cuales buscan dar a conocer las posibilidades de implementación y sus consecuencias al ser, o no llevada a cabo. *“Precisamente, los aportes de ésta [educación intercultural] a la superación de tales conductas son determinantes; primero, porque facilita la valoración de la diversidad, valorando la diferencia (más no la desigualdad), y segundo, porque compromete al colectivo social*

*en la construcción de relaciones más solidarias y democráticas donde todas las miradas tienen cabida, en un marco de respeto y comprensión mutua: esos son los objetivos hacia los cuales se debieran orientar todos los procesos educativos que se enmarcan dentro de una perspectiva intercultural” [Poblete, 2006:14].*

Básicamente la investigación, relaciona la educación intercultural con los flujos migratorios. La primera, permite numerosas aproximaciones que no sólo se remiten al ámbito educativo, sino que puede ser vista y llevada a cabo en diversas esferas de la interacción social. Dicha investigación se estructura en tres ámbitos de discusión: tratamiento teórico del tema, su aspecto político y la presentación de una etnografía que describe temas tales como, la presencia de peruanos en Chile y lo que ocurre en una institución escolar que implementa acciones para la integración de niños, niñas y jóvenes extranjeros. El objeto de estudio de la investigación es el proceso de escolarización de niños, niñas y jóvenes peruanos en escuelas de la comuna de Santiago en la Región Metropolitana y la capacidad de las escuelas para frenar en algún grado los discursos y prácticas dominantes en torno a la diferencia. Para ello, se seleccionaron dos escuelas, las cuales cuentan con altos porcentajes de extranjeros de nacionalidad peruana, con presencia también de bolivianos y ecuatorianos. De la misma forma se aboca mayormente a una de las escuelas (Escuela República de Alemania), la cual tiene acciones explícitas tendientes a la integración de sus estudiantes extranjeros.

El proceso de escolarización ha sido definido, para efectos de la investigación *“(…) como aquéllos aspectos que dicen a las formas en que los estudiantes, en este caso peruanos, llegan a la escuela, las motivaciones para promover su integración, los conceptos y percepciones que la escuela construye sobre ellos y sus familias, además de su grado de integración y disposición al conocimiento y desempeño académico”.* [Poblete, 2006:27, 28]. El objetivo general planteado en la investigación de Poblete es, conocer y descubrir el proceso de escolarización de los estudiantes peruanos en escuelas en la comuna de Santiago, en la cual su presencia es significativa. Además se propone, determinar en qué medida los centros que implementan acciones para su integración, modifican los discursos y prácticas dominantes en torno a esa presencia.

La hipótesis que presenta la investigación es la siguiente: *“En la medida en que establecimientos educacionales con presencia de grupos minoritarios implementen procesos educativos basados en el reconocimiento de la diversidad, su mayor visibilidad y su utilización como recurso para el aprendizaje, lograrán una mejor inserción de esos estudiantes en las dinámicas cotidianas de la escuela y permitirán que todos los chicos (o buena parte de ellos) se vinculen desde la aceptación y el respeto mutuo, rompiendo, así, la lógica relacional que prima a nivel de la sociedad y de los barrios”* [Poblete, 2006:30].

En cuanto a las conclusiones planteadas, éstas se estructuran en torno a tres dimensiones: político y social; cultural y educativo; y los desafíos. Se puede establecer, en primera instancia, que en el ámbito educativo, se evidencian conflictos culturales, los cuales dan origen y fundamento a la educación intercultural. También es posible observar que la escuela se organiza bajo la lógica que rige a la sociedad, configurando exclusión y desigualdad dentro de ella, lo cual tiene como consecuencias bajos resultados académicos, falta de motivación, problemas de integración y discriminación a aquellos estudiantes que son diferentes. Se sostiene que la forma de enfrentar la diversidad en el ámbito educativo es a través de la educación intercultural, sobre la práctica de esta educación, se proponen reformas, como cambios en las actitudes de los docentes, reformas al currículum y reformas al sistema escolar.

Al aludir a la dimensión política de esta educación, en tanto política institucionalizada, es posible establecer que se desarrolla dentro de un espacio ambiguo en donde por una parte, se encuentran las demandas de los grupos sociales que realizan para su integración y, por el otro, el control que ejercen los Estados para garantizar la gobernabilidad, acogiendo y ordenando las demandas, de modo que no ponga en peligro el poder de éstos. Es decir, las demandas no son acogidas por el Estado en su totalidad, siempre quedan aspectos importantes para los grupos sociales fuera de ellas.

Respecto a la ciudadanía, ésta se desarrolla en un nuevo escenario caracterizado por la politización de prácticas, las cuales antes eran reservadas para el ámbito privado, en este sentido la educación intercultural se transforma en competencia para los Estados, complicados ante la dificultad de satisfacer altas demandas económicas o laborales, resulta más fácil hacerse cargo de “cuestiones culturales” que alejan el conflicto. En este sentido, la educación intercultural, entrega visibilidad de los grupos históricamente marginados, pero al mismo tiempo, debe complementarse con la satisfacción de las necesidades básicas en condiciones de equidad e igualdad.

La educación intercultural, por parte de los Estados, busca otorgar una educación que permita a todos los grupos encontrar un espacio de respeto en las escuelas y en la sociedad en su conjunto, pero ignoran la importancia de educar al resto de la sociedad en los principios interculturales. Lo que afirma el investigador en cuestión, es que la educación intercultural debe ser pensada no solamente para educar a los grupos minoritarios de una sociedad, sino con mayor énfasis a los grupos mayoritarios, debido a que son éstos quienes ejercen prácticas discriminatorias sobre los primeros.

Se establece, en cuanto a la dimensión política, que los grupos minoritarios sufren situaciones de marginación que los priva de los derechos que cualquier ciudadano activo posee. De la misma forma, éste sostiene que la exclusión de grupos minoritarios en una sociedad, responde a una dimensión política, frente a esto, entiende la exclusión social como el “(...) *debilitamiento progresivo o quiebre de los vínculos que unen al individuo o grupo con la sociedad*” [Barros en Poblete, 2006:506]. La ruptura de estos vínculos trae como consecuencias el aislamiento del individuo o grupo del resto de la sociedad. Se constata que los conflictos o problemas sociales, no están dados por aspectos netamente económicos, sino que principalmente de las formas que adquieren las relaciones entre los grupos minoritarios y la sociedad.

En cuanto al aspecto educativo y cultural, se plantea que la construcción histórica de las relaciones entre chilenos y peruanos no ha logrado dejar los conflictos

pasados, los cuales influyen en la percepción que tengamos del otro. En este sentido, es fundamental modificar los conceptos y percepciones de la cultura y diversidad que hacen los Estados y de identidad nacional y nacionalismos como su correlato, debido a la rigidez sobre su entendimiento. Frente a esto, se presenta la escuela República de Alemania, como una institución digna de conocer y aludir, si bien, tiene imperfecciones y problemas aún sin solucionar, desarrolla acciones basadas en la aceptación y el respeto de la diferencia. También, a nivel de sistema educativo, el investigador plantea desafíos y temas pendientes, como que, el Ministerio de Educación financie un currículum binacional que priorice la valoración del otro y el conocimiento de diferentes perspectivas de los hechos históricos que se han presentado en nuestras escuelas durante años. De la misma forma, plantea la necesidad de tener estrategias para aquellos jóvenes que egresan de la educación secundaria, encontrándose con instituciones homogeneizadas que no respetan sus particularidades. También, señala la importancia de dar a conocer la diversidad en estudiantes, debido a que ésta se puede expandir a diversos espacios de la sociedad, como son los barrios cercanos a la escuela.

Como se mencionó con anterioridad, fueron dos escuelas las investigadas, República de Alemania y República Paraguay, con respecto a la primera, se señala que posee acciones explícitas y concretas en la integración de niños y niñas extranjeros, de donde el investigador desprende que a través de esas acciones es posible modificar en algún grado discursos y prácticas arraigadas a algún grupo de la sociedad. La idea que él presenta, es que se avance en la misma línea, que con pocos recursos y una buena disposición, se muestre que la diferencia enriquece a la sociedad, es lo que plantea la educación intercultural, como una educación que mediante el diálogo y la comunicación entre iguales, logre el respeto, la valoración, la aceptación y la convivencia enriquecedora de los sujetos. Para lograr esto, es necesario realizar transformaciones a nivel político, cultural y educativo que nazcan de una mirada humanista, holística e integradora de la sociedad. Junto con ello, es importante, revisar las prácticas pedagógicas con el fin de generar un conocimiento significativo y aportar con estrategias acorde al contexto educativo.

Finalmente, en cuanto a los desafíos que propone el investigador para el sistema educativo municipal, se evidencian dos; el primero, relacionado con la formación docente; y el segundo, con la estructura escolar. En cuanto al primero, sostiene que una de las características de los y las docentes que ejercen en el sistema municipal, es la falta de preparación en diversos niveles; formación inicial homogénea, ausencia de herramientas que permitan trabajar con la diversidad, dificultades para contextualizar los programas de estudio, presencia de etnocentrismo, el desconocimiento de planes y programas y, falta de metodologías y didácticas pertinentes. Referente a las escuelas que reciben a niños, niñas y jóvenes inmigrantes, el desafío para los y las docentes, y que debe considerar la formación de éstos son: las representaciones, conocidas como la “profecía auto cumplida”, señala que las representaciones que realicen los y las docentes de sus estudiantes influyen en las posibilidades de éxito o fracaso de estos últimos. Es así, que en las escuelas que tienen estudiantes inmigrantes, los y las docentes deben valorar la cultura de ellos y de sus familias, lo que implicaría dejar atrás estereotipos, y por otra parte, facilitar en un marco de respeto las capacidades de los estudiantes mediante metodologías y estrategias pertinentes. Otro de los aspectos a considerar por parte de los y las docentes, es el manejo curricular, ellos y ellas deben conocer a cabalidad los planes de estudios y generar competencias en el currículum para los y las estudiantes inmigrantes. Por último, se debe considerar el manejo didáctico, uso de metodologías innovadoras capaces de generar aprendizajes significativos, lo que implica que el y la docente conozca a cada uno de sus estudiantes y luego de ello, tomar decisiones de acuerdo al contexto en que se encuentre.

Sobre el segundo desafío, la estructura escolar, el investigador Poblete señala que son necesarios fuertes cambios en cuanto a normativas y a las directrices que rigen el ordenamiento municipal y ministerial. En la práctica, esto se traduce en que las escuelas deben tener el apoyo del municipio y del Ministerio de Educación, también que se promuevan iniciativas como la que se evidencia en la escuela República de Alemania, que vayan más allá de las voluntades, sino que se tenga un respaldo institucional. En cuanto a los municipios, corresponde la administración del sistema y a las direcciones provinciales la supervisión del funcionamiento técnico-pedagógico de

los establecimientos. Referente a las escuelas, es necesario incorporar políticas tendientes a integrar a familias inmigrantes en puestos de representatividad. Desde la dirección deben emanar políticas de inclusión que tengan como sustento el diálogo y la participación de las familias y los y las estudiantes.

Por último, el investigador sostiene que la eliminación de pautas discriminatorias, pasa por todo lo anteriormente expuesto y por la participación de todos los actores involucrados, desde sus capacidades y atribuciones. Así mismo, la voluntad y apertura que tenga el centro educativo es esencial para construir espacios de encuentro entre diversos sujetos, basados en un respeto mutuo y la solidaridad.

Por otra parte, encontramos una segunda investigación útil para efectos de nuestra investigación etnográfica, se trata del estudio de Pablo Mardones, antropólogo de la Universidad de Chile, dicho estudio, es titulado “Guettización escolar migratoria bajo un modelo de segregación socio-territorial”, realizada en el año 2006. Este trabajo, financiado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, se centra en la denegación de los derechos educativos de los niños, niñas y jóvenes inmigrantes en la comuna de Santiago, los cuales por medio de diversos mecanismos son privados de ingresar al sistema educativo. El objetivo de esta investigación es realizar un diagnóstico y visualización del problema a través de la denegación de los derechos educativos a los y las migrantes por irregularidad migratoria y/o documentación escolar en establecimientos emplazados en la comuna de Santiago.

*“En Chile, se considera que la educación tiene como objetivo el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida; que corresponde al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; que la educación básica y media es obligatoria, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal fin, destinado a asegurar el acceso a ella de toda la población.”* [Mardones, 2006:2]. Siendo esto así, el autor establece que el sistema educativo, no cumple con el objetivo que se plantea, de la misma forma, este mismo, reproduce las desigualdades presentes en toda la sociedad. Para entrar a este sistema educativo, que reproduce los problemas sociales en el nivel micro, se necesita cumplir con una serie de requisitos que para cualquier

chileno son fáciles de realizar, no así, aquellos niños, niñas y jóvenes extranjeros sin documentos, es ahí donde se tornan algunos problemas graves, en cuanto a los derechos, debido a que éstos no podrán ingresar al sistema educativo. Algunos de los pasos, según Mardones, que deben seguir los inmigrantes son: *“Primero que nada, estos niños, niñas y jóvenes deben llevar a cabo el proceso de documentación migratoria el cual es un requisito ineludible para que les sea otorgado el derecho sostenido a la educación, a través de la visación (legalización) de su documentación escolar en su país de origen. (...) En un segundo lugar, se les requiere que certifiquen una constancia de nacimiento el cual debe ser legalizado por el consulado del país de origen en la ciudad donde residen. Estos documentos suelen ser caros, en particular para el generalmente precario e inestable bolsillo de los/as migrantes. Luego de haber comenzado el trámite de radicación pueden iniciar aquél para ingresar a cualquier establecimiento educacional. Pese a que el nuevo decreto de ingreso a migrantes permite que estos/as lo hagan sin haber iniciado el trámite de radicación, con posterioridad inexcusablemente deben llevarlo a cabo”*. [Mardones, 2006: 3, 4].

*“Para obtener una matrícula también se puede apelar a una visa de estudiante, para ello los/as niños/as migrantes acompañados/as de un/a adulto, deben dirigirse a algún establecimiento educativo, entregándoles éste un certificado de alumno/a regular”*. [Mardones, 2006:4]. A pesar de lo simple que puedan verse aquellos requisitos, para personas indocumentadas y con serios problemas económicos, estos se vuelven difícilmente accesibles, provocando así que estudiantes no puedan acceder al sistema educativo, lo que los lleva a perder al menos un año escolar.

Por otra parte, Mardones lleva esta discriminación y segregación en el ámbito educativo, a un tema macro, es decir que esta discriminación, hacia los inmigrantes es posible evidenciarla en todas los espacios y estratos de la sociedad. *“Tal como nos menciona Jorge Martínez Pizarro, la ciudad de Santiago -verificando una tendencia universal- acusa una creciente lógica de segregación territorial de corte residencial intra-urbana; condición que plantea problemas no menores en la agenda pública. En esta urbe se verifica con fuerza un modelo de exclusión social, donde los sectores de ingresos altos y bajos conforman mundos apartes”* [Mardones, 2006:11]. Es decir,

aquellas personas que tengan más recursos económicos, no tienen una mayor vinculación, o generan una relación casi obligatoria con los que poseen menos.

Finalmente, como propuestas que establece Mardones en su investigación, es posible rescatar cuatro: la primera, tiene que ver con desarrollar estadísticas que permitan alentar soluciones concretas a la vida de los y las migrantes en Chile, debido a que las cifras que rodean a los sujetos inmigrantes están cambiando rápidamente, siendo imposible respaldarnos en el CENSO 2002, realizado hace ya siete años. Una segunda propuesta, es reducir los elevados costos de los documentos y agilizar la producción de los mismos, particularmente de los exigidos para ingresar al sistema educativo chileno. Esto es evidentemente de perogrullo, ya que, sabemos que en muchos de los casos de inmigrantes, llegan a este país de acogida con pocos recursos, que principalmente son para el hogar y la alimentación, es por ello, que la necesidad de disminuir los costos de certificación es importantísima para que niños, niñas y jóvenes puedan acceder a su derecho a la educación. Por otra parte, Mardones plantea que la unidad Técnico Pedagógica sea la encargada de llevar a cabo la pertinente documentación de los niños, niñas y jóvenes extranjeros, aquella persona debe ser la responsable de recopilar y legalizar los documentos que permitan a estudiantes seguir con sus estudios en el país de acogida. Por último, sostiene que, la mera postulación a algún establecimiento educacional de un niño, niña o joven extranjero se traduzca de forma inmediata en la regularidad migratoria de los mismos sin tener la necesidad de tramitar la legalidad de su documentación escolar o la de residencia. Si bien, este ya es un tema político, facilitaría de sobremanera la inserción de niños extranjeros al sistema educativo.

El sistema educativo chileno a través de las denegaciones legales-administrativas, estaría fomentando una incorporación *guettizada* hacia las poblaciones migratorias que arriban, acelerando un proceso ya evidente en la dinámica habitacional y ocupacional que caracteriza al país. Es decir, debido a que son pocos los establecimientos que incorporan a estudiantes extranjeros de forma regular, todos ellos llegarán al mismo lugar, transformando a esa institución en *guetto*, debido a que esa incorporación no se hace en otro espacio social, y en donde el aporte que puedan

realizar los extranjeros y extranjeras quedarían reducidos a espacios específicos como la escuela, siendo difícilmente expandidos a otros rincones de nuestra sociedad sin políticas y voluntades que propongan un vuelco, hacia el respeto y la aceptación de la diferencia.

El tercer trabajo seleccionado, es un artículo de la Revista Docencia [2009], *“Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el barrio Yungay, Santiago de Chile”*, el cual tiene como autores: Andrés Donoso, Pablo Mardones y Rafael Contreras. En el artículo se señala que el alto porcentaje de estudiantes inmigrantes, se explica por una segmentación socio-territorial de Santiago, discriminación de arriendo de habitaciones según nacionalidad y por las cadenas migratorias. Se plantea que la escuela ha hecho adecuaciones frente al contexto particular del que es parte, estas adecuaciones se orientan a *“entregar una educación que reconoce la diversidad cultural de su comunidad educativa”* [Donoso y otros, 2009:58]. Éstas se traducen en acciones que buscan visibilizar las diversas nacionalidades presentes en la escuela, como en actos de conmemoración nacional, actividades tradicionales o en actividades pedagógicas.

Con respecto al factor curricular, los cambios se han evidenciados lentamente, en la actualidad existen modificaciones en comprensión del medio social y cultural, y educación musical. Actualmente la escuela se encuentra en una etapa de visibilización de la realidad de su contexto, teniendo como objetivo lograr alianzas estratégicas con otras instituciones que les permita fortalecer la experiencia en la escuela.

Finalmente, en cuanto al principal desafío se puede desprender, la necesidad de que la escuela consolide su trabajo reflejando adaptaciones curriculares y socioculturales. Para realizar estas adaptaciones, es necesario contar, principalmente con recursos económicos y establecer alianzas estratégicas con: escuelas con las mismas características, y con instituciones que brinden apoyo, capacitando a docentes, equipos de gestión y directivos.

En relación con el artículo, se encuentra el documental “Y verás cómo quieren en Chile”, cuyos realizadores son Andrés Donoso, Rafael Contreras y Pablo Mardones, el cual contó con el financiamiento de FONDART de la Región Metropolitana y con el apoyo y respaldo del Archivo Etnográfico Audiovisual del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile.

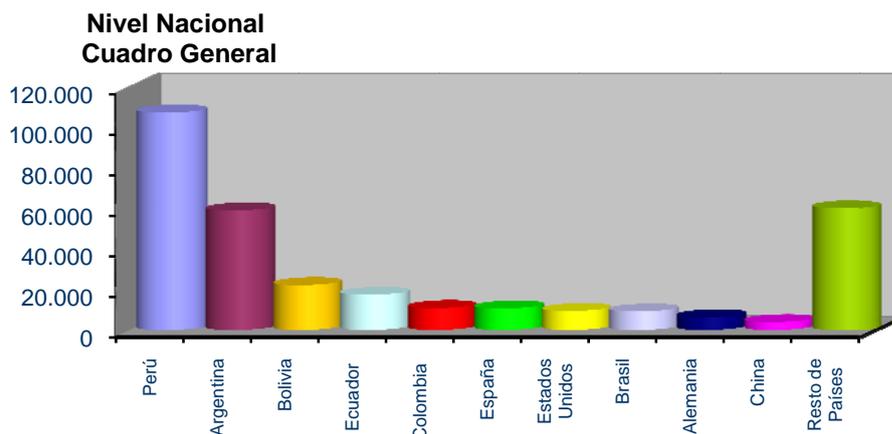
El documental fue lanzado el presente año en la Biblioteca Nacional, éste retrata la cotidianidad de la escuela en estudio en que se educan estudiantes chilenos, peruanos, colombianos y ecuatorianos. A la vez, busca retratar los esfuerzos, sensibilidades y complejidades sucedidas en esta escuela, que se ha abierto a la integración de estudiantes inmigrantes.

En el presente apartado se abordaron cuatro trabajos de investigación que se han realizado en torno a la Escuela República de Alemania, contexto en estudio. Sin embargo, ninguno de estos nos habla de la realidad educativa de la comunidad, siendo esto fundamental para tratar la “integración” de los estudiantes inmigrantes a las escuelas chilenas. En este sentido el presente estudio es pionero, debido a que busca adentrarse en las aulas de dicho contexto, buscando conocer cómo son las representaciones y relaciones interpersonales que se generan en los procesos de enseñanza aprendizaje.

### **2.1.2.- Estadísticas nacionales afines a la investigación**

Abocándonos específicamente a estadísticas nacionales a fines de la presente investigación, es necesario dar a conocer los datos del Departamento de Extranjería y Migración, en donde se evidencia el aumento de la población extranjera en Chile, es así que en el CENSO del año 1982 habían 83.805 personas inmigrantes y los últimos datos del año 2008 señalan que la población de extranjeros es de 317. 057, siendo un 1,8% del total de la población inmigrante internacional. Por otra parte, de estos datos, la población peruana es la que tiene mayor representatividad con un 33%, le siguen los ciudadanos argentinos con un 18,7% y lo bolivianos con un 7%. Es importante señalar el carácter fronterizo de la migración que recibe Chile, casi un 60% del total de la

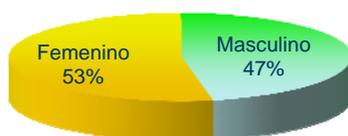
población migrante. Los ecuatorianos y colombianos continúan en la nómina, con un 5,5% y 3,4% respectivamente, esto demuestra la alta presencia de inmigrantes latinoamericanos.



Fuente: Departamento de Extranjería y Migración

Con respecto a características específicas de la población extranjera en Chile, que entrega el Departamento de Extranjería y Migración, es posible agruparlas de acuerdo al sexo, edad y territorio de asentamiento. Referente al primero, el sexo de la población extranjera corresponde al género femenino con un 52%, ahora, en el caso de los ciudadanos peruanos (57,4% de población femenina), bolivianos (53,4%), ecuatorianos (55,7%) y colombianos (58%) la presencia femenina es mayor incluso al promedio nacional.

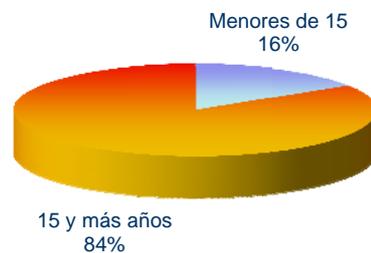
#### Distribución por Sexo



Fuente: Departamento de Extranjería y Migración

El rango de edad según estimaciones del Departamento de Extranjería y Migración (2008), el 15,9% del total de la población es menor de 15 años, lo que se explica claramente por el carácter laboral de la migración que llega a Chile. Un alto porcentaje (69,4%) de población que llega a Chile está entre el rango de 16 a 59 años.

### Rango de Edad



Fuente: Departamento de Extranjería y Migración

Por último se puede establecer que gran parte de la población extranjera elige la Región Metropolitana para residir. Le sigue en cantidad de población migrante, la V Región y las regiones del norte de nuestro país.

Es importante considerar estos datos estadísticos en nuestra investigación, debido a que entregan la panorámica de los procesos migratorios y su creciente aumento en Chile.

## **2.2.- ANTECEDENTES TEÓRICOS**

### **2.2.1.- Nación, cultura e identidad**

El problema que da origen a la presente investigación, contempla como principales actores a los estudiantes chilenos e inmigrantes de un determinado contexto educativo. Esta diferenciación entre estudiantes que confluyen en un mismo espacio escolar, viene dada por la nación de la cual son originarios, en este caso, la nación chilena, peruana, colombiana y ecuatoriana, principalmente.

Es por ello, que el concepto de nación, juega un rol importante, en la teorización de la problemática en estudio. Sin embargo, ahondar en el significado de nación es una tarea altamente compleja, ya que implica sumergirnos en una serie de otros conceptos relacionados y que ayudan a la comprensión de lo que es una nación, conceptos tales como: Estado, cultura e identidad, principalmente. Los cuales serán abordados estableciendo los vínculos correspondientes con la idea de nación.

Primeramente, debemos señalar que la nación no es algo inherente al ser humano, *“Las naciones son una contingencia, no una necesidad universal. Ni las naciones ni los estados existen en toda época y circunstancia”* [Gellner, 1988:19]. Lo mismo ocurre según Gellner con el Estado, sin embargo, ello no quiere decir que hayan surgido simultáneamente, sino que establece que hubo lugares en donde el Estado nace sin ayuda de la nación, y otros donde esta última emerge sin las ventajas de un Estado propio.

Para abordar el tema de la nación, lo haremos primeramente, desde una perspectiva moderna, la cual según Eric Hobsbawm, aparece en el diccionario de la Real Academia Española, en el año 1884. Antes, la palabra significaba *“(…) la colección de los habitantes en alguna provincia, país o reino”* [RAE en Hobsbawm,

1991:23], sin embargo, desde aquel año comienza a visualizarse como “(...) *estado o cuerpo político que reconoce un centro común supremo de gobierno*” [RAE en Hobsbawm, 1991:23]. Ello, nos deja de manifiesto, que el sentido moderno del concepto de nación añade la perspectiva política, la cual antes no era claramente visible, ya que hacía alusión al origen o descendencia de las personas. Complementando lo anterior, Benedict Anderson, nos entrega un concepto de nación, en un sentido antropológico, señalando que la nación es “(...) *una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana*” [Benedict, 1991:23]. Así, el autor afirma que la nación es imaginada, porque sus miembros jamás se conocerán, se imagina limitada porque sus límites son fronteras finitas aunque elásticas, más allá de las que se encuentran otras naciones, se imagina soberana porque las naciones sueñan con ser libres, y la garantía de ello es el Estado Soberano y, por último se imagina como comunidad porque la nación siempre se ha concebido en una horizontalidad entre sus miembros.

Según Hobsbawm [1991], podemos establecer que en su sentido moderno el pueblo se equipara al Estado. Ésta, es la llamada nación-política, que corresponde al *concepto* de nación que se desarrolló en las revoluciones americana y francesa “*La ‘nación’ considerada así era el conjunto de ciudadanos cuya soberanía colectiva los constituía en un estado que era su expresión política.*” [Hobsbawm, 1991:27]. Esta concepción, además, ligaba la nación al territorio, sin embargo, aquí, como señala el autor, no había una conexión lógica entre el cuerpo de ciudadanos de un Estado territorial y la identificación de una nación sobre bases étnicas o lingüísticas. Según Alain Touraine [1997], esta noción moderna se explica a partir de la asociación del capitalismo y la imprenta. Esta perspectiva correspondería a la nación política.

Otra forma de visualizar la nación es la nación cultural, Andrés de Blas, citado por Edurne Uriarte, dice de ésta “*Es la singularidad cultural de una colectividad, el ‘espíritu del pueblo’, el responsable de la creación de la nación. Lejos de ser ésta el resultado de complejos factores histórico- políticos y de la acción estatal, la nación debe constituirse en el criterio legítimo para delimitar las organizaciones políticas. Entre otras razones, porque se creen dispensable el disfrute de un Estado propio como*

*garantía de lo que pasa a convertirse en un valor superior de la colectividad: la personalidad diferenciada del pueblo.*” [De Blas, en Uriarte, 2006:9]. Lo que daría vida a esta forma de ver la nación es la etnia. En alusión a ello, Alain Touraine, establece *“La definición comunitaria, en cambio, parece mejor adaptada allí donde el estado nacional se constituye tardíamente, pero, también en este caso, la nación tuvo un deseo de estado y la comunidad se convirtió en nación a partir del momento en que reflexionó sobre sí misma y tomó conciencia de que era una sociedad política.”* [Touraine, 1997:206]. Así la definición cultural o comunitaria, establece que la nación surge antes que el Estado, pero que fue esta misma la que se vió en la necesidad de conformar un Estado.

A partir de las concepciones presentadas de nación, Touraine [1997] realiza una reflexión, estableciendo en primera instancia que una noción de nación política, se entendería de la siguiente forma *“Si la nación no fuera más que la expresión administrativa y política de una red de actividades e intercambios que desborda el marco del dominio señorial e incluso de la ciudad- estado, se reduciría a una población sometida a una autoridad pero sin tener necesariamente unidad o conciencia nacional.”* [Touraine, 1997:205]. De la nación cultural, manifiesta que, una definición étnica de la nación, no siempre corresponde a las fronteras de un Estado. A partir de esto, Touraine establece la que para él es una concepción ideal *“La nación es la figura política del sujeto porque, como toda figura de éste, asocia una actividad instrumental a una identidad cultural al constituirse en espacio de libertad.”* [Touraine, 1997:206].

Siguiendo con la idea de la existencia de dos formas de visualizar la nación, Ernet Gellner [1988], concuerda con la posición de Touraine, al establecer que, las dos acepciones que presenta en su obra “Naciones y Nacionalismos”, no son suficientes para definir lo qué es nación. Estas dos acepciones son: por un lado, la que se establece a partir de la cultura, es decir, una nación se constituiría por personas que comparten un sistema de ideas y de signos, de asociaciones y de pautas de conducta y comunicación; y por otro lado, la que se establece a partir de que los hombres se reconocen como pertenecientes a la misma nación, es decir, ahí donde las personas se reconocen mutua y firmemente ciertos deberes y derechos en su común calidad de

miembros. *“Es ese reconocimiento del prójimo como individuo de su clase lo que la convierte en nación, y no los demás atributos comunes, cualesquiera que puedan ser, que distinguen a esa categoría de los no miembros de ella.”* [Gellner, 1988: 20].

Sin embargo, tal como adelantábamos para Ernest Gellner [1988], ambas definiciones no son suficientes, dado que, para explicarnos lo que es una nación, debemos recurrir a lo que es el nacionalismo, el cual define como: *“(…) un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política. Ya sea como sentimiento, ya sea como movimiento.”*[Gellner, 1988: 13]

Hablar de nacionalismo para el autor, implica referirse a dos términos, uno es de nación (concepto ya en discusión) y al de Estado. Es necesario, antes de continuar, referirnos brevemente a lo que es el Estado. Para Max Weber, citado por Gellner, el Estado se define *“(…) como el agente que detenta el monopolio de la violencia legítima dentro de la sociedad.”* [Weber en Gellner, 1988:15]. Sólo pueden hacer uso de la misma, la autoridad política central y aquellos en que se delega este derecho. De ahí que el Estado se relacione directamente con el poder.

Para Gellner [1988], el Estado constituye además, una elaboración importante de la división social del trabajo, y la especialización y concentración del mantenimiento del orden. Uriarte [2006], complementando lo anterior, establece que la concepción weberiana de lo que es el Estado, no es suficiente, ya que le reconoce además su carácter como árbitro que encauza los conflictos de la sociedad. Además el Estado es el organizador de las distintas esferas de la sociedad (política, social, económica y cultural). Es entonces, integrador y organizador. Asimismo agrega a la definición, el elemento territorio, como un elemento indispensable, ya que no hay Estado, sin territorio, es decir, sin fronteras.

Siguiendo a Gellner [1988], quien nos señala que es por medio del nacionalismo como nos explicamos el concepto de nación, y de ahí la relación de ésta con el Estado. Se puede establecer que *“Las circunstancias en que normalmente ha surgido el nacionalismo no han sido por regla general aquellas en que el estado*

*mismo, como tal, estaba ausente, o su realidad seriamente cuestionada. El estado estaba ahí, y de forma manifiesta. Eran sus fronteras y/o las división del poder (y posiblemente de otros beneficios) dentro de él las que resultaban cuestionadas.”* [Gellner, 1988: 17]. O sea, que no podemos hablar de nacionalismo, sin la presencia del Estado.

Gellner [1988], establece que el nacionalismo surge en la era de la sociedad industrial, en donde se genera una fuerte transformación social que marca el desarrollo de la Historia. Ésta se caracteriza, principalmente, porque la cultura se generaliza y necesita del apoyo del Estado, lo cual hace cambiar la relación entre política y cultura.

Durante la sociedad industrial se comienza a crear una dependencia hacia el crecimiento cognitivo y económico, en donde se requiere de un cierto tipo de división del trabajo, para lo cual el papel del sistema educativo pasa a ser de carácter genérico, o sea, entregar una formación homogénea durante la mayoría de las fases educativas, habiendo un grado de especialización sólo en etapas superiores, de modo que se cumplan los requerimientos en el trabajo. Para entenderlo, debemos no sólo entender el modo de producción de una sociedad, sino que el modo de reproducción, la cual se lleva a cabo principalmente en la era moderna por el método centralizador. *“El método centralizado de reproducción es aquel en que un agente educativo o formativo diferenciado de la comunidad local complementa de forma importante (o, en casos extremos, reemplaza por entero) el método de aquélla, asume la preparación de los jóvenes en cuestión y, una vez finalizado el proceso de formación, los devuelve a la sociedad mayor para que desempeñe en ellas sus funciones.”* [Gellner, 1988: 47]

El nacionalismo tiene un profundo arraigo en las exigencias estructurales distintivas de la sociedad industrial, ya que es a partir de la importancia que tiene la educación en la era moderna que se puede comenzar a entender por qué cultura y Estado deben converger, ya que es este último el único que tiene las posibilidades reales de asegurar un sistema educativo para toda la sociedad, en que se garantice una cultura alfabetizada y unificada. De esta misma forma, la educación se convierte en una gran cuna para el nacionalismo, así lo entiende el antropólogo de la

Universidad de Chile, Andrés Donoso Romo, *“La educación por su parte, fue una de las principales agencias del nacionalismo (...).La escuela se convertía rápidamente en el ‘altar de la patria’ y con ella el mito de la bondad de la educación, el cual tiende a comprender una ‘varita mágica’ capaz de resolverlo todo, hundía profundas sus raíces.”* [Donoso, 2008: 150]

A pesar de lo establecido, Gellner [1988], insiste constantemente en que el nacionalismo no impone una homogeneidad cultural, sino que refleja una necesidad de homogeneización. *“Es consecuencia de una forma de organización social basada en culturas desarrolladas profundamente interiorizadas y dependientes de la educación, cada uno protegida por su respectivo estado. Aprovecha alguna de las culturas existentes previamente, generalmente transformándolas durante el proceso, pero no puede hacerlo con todas, ya que hay demasiadas. Un estado moderno, soporte de una cultura desarrollada, que pretenda ser viable no puede carecer de cierta entidad geográfica(a no ser que en realidad esté supeditado a sus vecinos), y en el globo sólo hay espacio suficiente para un número de estados limitados.”* [Gellner, 1988: 69]. Establecido esto, el autor señala que lo que hay son culturas preexistentes, las cuales el nacionalismo convierte en naciones, también puede inventarlas e incluso eliminarlas. Entonces las naciones no son una forma natural de clasificar a los hombres.

El nacionalismo, dice Gellner, no es la simple suma del despertar y la afirmación política de las naciones. *“Lo que ocurre es más bien, que cuando las condiciones sociales generales contribuyen a la existencia de culturas desarrolladas estandarizadas, homogéneas y centralizadas, que penetran en poblaciones enteras, y no sólo en minorías privilegiadas, surge una situación en que las culturas santificadas y unificadas por una educación bien definida constituyen prácticamente la única clase de unidad con la que el hombre se identifica voluntariamente, e incluso, a menudo con ardor. Hoy en día las culturas parecen ser las depositarias naturales de la legitimidad política.”*[Gellner, 1988: 80]. Bajo estas condiciones, se puede definir a las naciones atendiendo a la voluntad y a la cultura, y a la convergencia de éstas con unidades políticas. Así el hombre quiere estar políticamente unido a aquellos que comparten su cultura. Por ello, el Estado quiere llevar sus fronteras a los límites de su cultura y

protegerla e imponerla gracias a las fronteras marcadas por su poder. *“La fusión de voluntad, cultura y estado se convierte en norma (...).”* [Gellner, 1988:80]. Es así, como se establece que el nacionalismo engendra a las naciones. Entonces, Gellner entiende la nación como una forma de organización política de una sociedad industrial.

Para complementar la idea anterior, Andrés Donoso Romo, nos da cuenta de la vigencia del nacionalismo hoy en día, señalando que *“Por una parte mantiene una gran capacidad de reinventarse, camuflarse o esconderse bajo diversos argumentos y, por otra, son imborrables las catástrofes que se han cometido en su nombre, llámense golpes de Estado, holocaustos o guerrillas. En fin, nada indica que dicha situación vaya a cambiar por sí misma, pues el nacionalismo sigue siendo paradójal, maleable y altamente seductor, al punto que todavía hay muchas personas dispuestas a morir/matar por la nación”.* [Donoso, 2008: 153].

Al referirnos al concepto de nación, nos queda todavía un elemento por tratar, la identidad, ya que los diferentes autores que hemos revisado, nos plantean en sus formas de ver la nación, la presencia de una identidad cultural. Sin embargo, antes de abordarla, debemos remitirnos en primera instancia a lo que se entiende por cultura, concepto ampliamente utilizado, muchas veces llegando a producir ambigüedades en cuanto a su significado.

Hablar de cultura, dicen Chiodi y Bahamondes [2001], es adentrarse en uno de los conceptos más discutidos del siglo XX. En primer término, se trataría, de un concepto polisémico, que para ser entendido debe ser abordado primeramente, en su dimensión histórica. El concepto viene del latín *“colere”*, que es *“cultivar”*, es decir, se vincula con el cultivo de la tierra. Es por ello, que por mucho tiempo se asoció, y aún hoy en día prevalece en el imaginario de algunos, con la idea de las personas cultas o cultivadas, *“Tal como la tierra dejaba de ser mera naturaleza por obra de la mano civilizadora del hombre, la persona culta era por definición la que cultivaba sus dotes y cualidades, trascendiéndose y elevándose desde su condición de ser del mundo natural.”* [Chiodi y Bahamondes, 2001:43]. Esta concepción corresponde a una idea elitista, ya que se asocia con instrucción y cultivo de la mente.

El sentido antropológico, y que según Chiodi [2001], entrega el entendimiento actual del concepto, aparece por primera vez en 1871, de la mano de Taylor en su obra *"Primitive culture"*, aquí, cultura se define de la siguiente forma *"(...) el conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte la moral, el derecho, la costumbre y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre como miembro de una sociedad."* [Taylor, en Chiodi y Bahamondes, 2001:43]. Es con esta concepción que se cambia la manera en que se entendía la cultura hasta entonces. *"Hoy entendemos que donde hay presencia humana, hay cultura, es decir que toda forma del vivir humano es cultura. La cultura comprende lo que hacemos, las formas en qué actuamos, las técnicas que empleamos en el trabajo, los gestos, las interpretaciones (...) una cultura es muchas cosas al mismo tiempo."* [Chiodi y Bahamondes, 2001:43].

El antropólogo C. Geertz, al hablar de cultura destaca la diversidad del ser humano, *"Sostener la idea de que la diversidad de las costumbres a través de los tiempos y en diferentes lugares no es una mera cuestión de aspecto y apariencia , de escenario y de máscaras de comedia, es sostener también la idea de que la humanidad es variada en su esencia como también en sus expresiones"* [Geertz C., 1992: 45], ello trae consigo la idea de que cualquier concepto moderno de cultura, debe considerar la existencia de una diversidad de culturas en constante interacción e influencia recíproca, que pueden o no estar sometidas a proceso de dominación y/o relaciones interculturales. Complementario a ello, se encuentra el planteamiento de García Canclini, quien alude a la idea de culturas híbridas, *"Entiendo por hibridación procesos sociales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas."* [García Canclini, 2001: 14]. Esta hibridación según el autor, puede resultar de modo planeado, es decir, de la creatividad individual o colectiva, o ser generada de modo imprevisto como resultado de procesos migratorios, turísticos y de intercambio económico o comunicacional. Profundizando en esta idea, Chiodi y Bahamondes [2001] señalan que una cultura recibe influencias de otras culturas, en este sentido *"Toda cultura más bien se renueva incorporando elementos de otras sociedades y sometiéndolos a una suerte de proceso de replasmación para adaptarlos. En síntesis, las culturas -todas las*

*culturas- cambian incesantemente. No pueden ser estáticas e impermeables.*” [Chiodi y Bahamondes, 2001:54]. Ello, nos deja en evidencia la idea de la diversidad cultural existente, y ante esto, las influencias mutuas que van recibiendo las culturas, derivado de ello, se encuentra una de las características fundamentales de las culturas, su dinamismo, lo cual las hace cambiar en el tiempo. Frente a esta diversidad cultural Sylvia Schmelkes [2009] sostiene que los países son multiculturales, y que el reconocimiento de ésta, en una nación significa consecuencias para el gobierno y la sociedad. Así también sostiene que *“La multiculturalidad nos habla de la coexistencia o la convivencia entre culturas diferentes, o entre sujetos que pertenecen a diversas culturas. No nos dice nada respecto de la relación entre los sujetos que la representan. Para eso está la interculturalidad, que estudia las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas”* [Shmelkes y otros, 2009:26]. En este sentido, se apuesta al reconocimiento de la interculturalidad, en donde la diversidad de culturas presentes en la sociedad, se relacionen, enriqueciéndose mutuamente. Así también, es necesario considerar, que dentro de una misma cultura existe diversidad cultural, es decir, la cultura no es homogénea y por ende las personas representadas por una determinada cultura, no son meros reproductores, sino que, como plantean Chiodi y Bahamondes [2006], son constructores de significados y representaciones del grupo al que pertenecen, en este sentido, se podría decir, que la cultura es un conjunto de significados atribuidos al mundo por parte de los seres humanos. En este reconocimiento de pluralidad cultural, dice Cristián Parker [2006], es posible reconocer principios humanos universales relativos a la sobrevivencia y a la sana convivencia entre los hombres *“De allí que existan ciertas normas éticas y morales que, más allá de la diversidad, tienen vigencia transcultural.”* [Parker, 2006:19].

Todo lo anterior, ha significado una forma de visualizar lo que se entiende por cultura, con ello sentamos las bases para lo que significa, por lo menos desde una perspectiva socioantropológica. Sin afán de redundar, sino que de consolidar la idea podemos señalar que *“(…) con el tiempo, cada cultura va conformando un determinado estilo de vivir y ver las cosas y una determinada forma de sentir, gustar y apreciar la vida y sus contingencias. Es decir, va definiendo históricamente una determinada identidad cultural, cristalizada en tradiciones, costumbres, patrimonios comunes, que*

*caracterizan y perfilan a cada grupo y tejen las redes de integración y solidaridad de los individuos entre sí y con su grupo o sociedad.” [Parker, 2006: 8]*

Con lo anterior, entendemos como la cultura conforma las particularidades de cada grupo humano, lo cual los hace identificarse en su calidad de miembros, a partir de lo cual cada sujeto construye su propia identidad. Para diversos autores como Giménez [2002] es de complejo abordaje debido a las diversas formas en que se le utiliza, sin embargo, este mismo autor intenta aclararla, establece que en el ámbito de las ciencias sociales “(...) *la identidad es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada , todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.*” [Giménez, 2002:60]. Esta misma idea la sostiene Castells [1999], cuando establece que la identidad se constituye de experiencias históricas y sociales. Entendemos de esta forma la fuerte relación que existe entre identidad y cultura. Según Giménez [2002], la identidad es el reflejo de la cultura, ya que cada cual guarda en su interior ciertos rasgos y elementos culturales que lo constituyen como actor social. Es una construcción social, que determina la posición de los actores, por lo que orientan sus representaciones y acciones. Además, ésta tiene la característica de ser perdurable en el tiempo y debe ser reconocida por el resto de los actores sociales.

Otro aspecto muy relevante, planteado por el mismo autor, hace alusión a la formas de alteración de las identidades colectivas. Según él, existirían dos modalidades: la mutación por asimilación y la mutación por diferenciación. Según Horowitz, citado por Giménez, la asimilación, se compone a la vez de dos figuras básicas: por un lado, la amalgama, en la cual dos o más grupos se unen para formar un grupo nuevo con una nueva identidad; y por otro, la incorporación, en la que un grupo asume la identidad de otro. La mutación por diferenciación, también asume dos figuras: la división, en la que un grupo se escinde en dos o más de sus componentes; y la proliferación, en la que uno o más grupos generan grupo adicionales diferenciados.

Así vemos que a pesar de que la identidad se caracteriza por ser perdurable en el tiempo, puede ser modificada e incluso cambiada totalmente.

Giménez [2002], además establece que la mayoría de los autores le atribuyen a la identidad un valor positivo y otro negativo. Lo cual, en primera instancia se da de una forma positiva, lo cual tendería a estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos. Esto llevaría a que las personas se sientan gratas con su identidad. Por otra parte, se encuentra el valor negativo, *“(...) sea porque ésta ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse con éxito moderado en un determinado contexto social, sea porque el actor social ha introyectado los estereotipos y estigmas que le atribuyen - en el curso de las luchas simbólicas” por las clasificaciones sociales- los actores (individuos o grupos) que ocupan la posición dominante en la correlación de fuerzas materiales y simbólicas(...)*” [Giménez, 2002: 68]. En esta última valoración, los sujetos incluso pueden llegar a ocultar su identidad para no ser objeto de discriminación. Vemos de esta forma, que la identidad puede tomar diversos matices en las personas, en algunas será un elemento del cual enorgullecerse, y en otros casos será un objeto de carga social, ya que más que satisfacerle, le traerá problemas.

Cabe señalar nuevamente, que la identidad no está dada de antemano para los sujetos, ya que cada uno construye la propia. Esa identidad propia es una sola, la cual se conforma seleccionando ciertos significados de la amplia gama que constituye la cultura, y asimismo excluyendo otros. Así, para Amim Maalouf [1999], los seres humanos contamos con una sola identidad *“Y no es que tenga varias identidades: tengo solamente una, producto de todos los elementos que la han configurado mediante una dosificación singular que nunca es la misma en dos personas”* [Maalouf, 1999:12]. En este caso la identidad cultural, de género, de religión, etc., como comúnmente se clasifica la identidad, son sólo pertenencias de una única identidad del sujeto, la noción de pertenencia se refiere a todos aquellos atributos que configuran la identidad. El mismo autor, en referencia a las nacionalidades, establece que un ser

humano no tiene porque adherirse o identificarse con una sola, como usualmente suelen obligar a hacer, sino más bien puede identificarse con una, dos o varias, ya que ellas constituyen su identidad única. Así, lo que en realidad tenemos son múltiples pertenencias, y que según el contexto en donde se sitúa el sujeto, representará una u otra, pero sin desconocer el resto. Por tanto, la identificación con una determinada nación, no es excluyente, es complementaria a otras pertenencias que dan vida a una única identidad. Así podemos señalar, que la nación, en su dimensión de identificación con una cultura, guarda diversos elementos, que tienen vida producto de que un grupo de personas se ha adherido a ellos y han conformado una identidad nacional, que como ya se ha señalado no excluye la identificación con otros elementos, que pueden estar o no contenidos en la concepción de nación. En definitiva, son los sujetos quienes construyen su propia identidad.

De esta forma, se ha intentado establecer una relación entre nación, cultura e identidad, conceptos ampliamente usados, pero que sin embargo encierran muchas complejidades. A modo de sintetizar las ideas planteadas, podemos decir que la nación, encierra la idea de identidad, en la medida, en que contiene a una cultura con la que un grupo se identifica, sin embargo, son los sujetos mediante un proceso de inclusión y exclusión de elementos, quienes construye su propia identidad, teniendo como base la cultura compartida. Ella, evidentemente guardará similitudes y diferencias con las de otras personas, que forman parte de la misma nación.

### **2.2.2.- La migración en un marco global**

Como sabemos, hoy en día, vivimos en un mundo globalizado, es en este escenario mundial donde se generan los procesos de migración, que abocan a nuestra problemática en estudio. En el siguiente apartado abordaremos la temática de la globalización y su relación con los flujos migratorios, y las paradojas de las que son parte. De la misma forma, centraremos nuestra atención en los procesos migratorios que han ocurrido y que ocurren en la actualidad de nuestro país. Finalmente, nos situaremos en la realidad de los niños, niñas y jóvenes inmigrantes, los cuales son

sujetos que, en la mayoría de los casos, no son considerados por las políticas públicas de nuestro país.

Es así, que para adentrarnos en este apartado, debemos primeramente relevar lo que se entiende por globalización, “(...) es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria” [Castells, 1999: 4]. Éste, es un fenómeno reciente, que ha abarcado en mayor o menor medida todos los rincones del mundo. La globalización se refleja en todo orden de cosas, ya sea en el aspecto económico, social y cultural. Ésta, principalmente se reconoce o evidencia en el ámbito económico, ya que, es ahí donde se han realizado cambios fuertemente observables, como son los tratados de libre comercio, mayor posibilidad de exportar productos, importar nuevas tecnologías y migraciones internacionales. Así también Giddens [2002], sostiene que el término globalización se utiliza para referirse a procesos que están intensificando las relaciones sociales y la interdependencia a escala planetaria, no tan sólo a nivel global, sino también a nivel local. Por otra parte, Manuel Antonio Garretón, profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, plantea que “Es cierto que la globalización es un fenómeno real, y que ella es dominada por poderes fácticos transnacionales. Pero no es único proceso significativo. Ello, porque hay otros tan importantes como él, y porque hay tendencias permanentes que van en sentido contrario; algunas en el mismo sentido de la globalización, y otras en el de sus rasgos o dinámicas dominantes”. [Garretón, 1999: 3]. Este autor sostiene como contratendencias a los rasgos dominantes de un proceso de globalización dominada por potencias económicas a: la explosión de las identidades, la reconstrucción y resignificación de los Estados nacionales y la expulsión de los procesos de globalización en vastos sectores de la humanidad y la generación y la mundialización de la sociedad civil.

Para lograr una mayor comprensión del proceso de globalización, es preciso referirnos a Giddens [2002] quien plantea que algunos de los factores que contribuyen a la globalización son las comunicaciones globales, las cuales se han impulsado por las nuevas tecnologías, como la telefonía y el internet, éste último es el que ha crecido mayormente en los últimos años, permitiendo que personas de todo el mundo estén

comunicadas en tiempo real. Otro de los factores que impulsa la globalización, es la integración de la economía a escala mundial, ahora ésta no tiene su base en actividades agrícolas o industriales, sino en actividades que son intangibles, basadas en información, conocida como la “economía del conocimiento”. Esta nueva economía, tiene nuevos consumidores, aquéllos que incorporan a sus vidas, los nuevos avances tecnológicos, como el Internet, lo cual permite al mundo estar interconectado.

Por otra parte, este mismo autor, señala que los cambios políticos, flujos de información y las corporaciones multinacionales son algunas de las causas del crecimiento de la globalización. Los cambios políticos que él considera relevantes, son tres: primero, la caída del comunismo soviético, debido a que permite que los países que se encontraban en el antiguo bloque, ya no estén aislados de la comunidad global. Segundo, un aumento de las formas de gobiernos internacionales y regionales, las Naciones Unidas y la Unión Europea son los íconos de las organizaciones que reúnen a los diversos Estados, en donde estos ceden parte de su soberanía nacional, y donde están ligados por directivos y reglamentos que deben cumplir. Esto, posibilita la interconexión entre gran parte de los países del mundo. Tercero, la creación, y su posterior aumento, de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, como Greenpeace y Cruz Roja, organizaciones que se preocupan de problemas que afectan a escala mundial. En cuanto a los flujos de información, como causa del auge de la globalización, se sostiene que las nuevas tecnologías han abarcado nuevos escenarios, dando a conocer a los sujetos de cualquier parte del mundo acontecimientos que ocurren en el planeta, esto orienta a las personas a no centrarse en los problemas o acontecimientos que ocurren a nivel local, sino también a nivel mundial. Este proceso tiene dos consecuencias, por una parte, crece la responsabilidad social, la cual ya no está dada por las fronteras, sino más allá, los sucesos que se producen en otra parte del mundo, también pasan a nivel local, así que la representatividad es evidente. Por otra parte, a la hora de conformar la identidad ya no sólo se mira dentro de las fronteras del Estado, sino que lo hace a escala mundial. Así, el Estado y la nación como fuentes de identidad se están debilitando, los sujetos ya no se remiten a esos factores, sino que van más allá, reconociéndose e identificándose con otras partes del mundo. Por último, en cuanto a las corporaciones

multinacionales, como impulsores económicos de la globalización, distribuyen sus productos en la mayoría de los países. Estas empresas ocupan el primer lugar en el proceso de globalización netamente económico, debido a que son las que sostienen, de algún modo, el sistema económico mundial.

El proceso de globalización está cambiando el aspecto del mundo, evidenciándose a nivel económico, y sumándose cambios globales en torno a la ciencia, la información y la comunicación. Lo cual abre la posibilidad de migrantes a conocer y elegir lugares donde poder asentarse. Según Castells [1999], este sistema global, da paso a una lógica dual, por un lado es incluyente y por otro excluyente. *“Incluyente de todo lo que tiene valor según los códigos dominantes en los flujos y excluyente de todo aquello que, según dichos códigos, no tiene valor o deja de tenerlos”* [Castells, 1999: 3]. Es así, que la rentabilidad económica es quien regula, en cierto sentido, la exclusión o inclusión, esto en la medida en que *“la globalización se ha desarrollado esencialmente, como instrumento de articulación de mercados capitalistas”* [Castells, 1999: 3].

Castells [1999], plantea que la productividad y la competitividad de la economía global dependen de la capacidad cultural y tecnológica que se posea como sociedad, de donde es posible desprender también la generación de conocimientos y el procesamiento de la información. Es así, que la educación es una de las instituciones que junto a la economía informacional y la innovación, constituyen fuerzas productivas directas. Esto, debido a que la productividad y competitividad están dadas por la calidad de los recursos humanos. La educación y la escuela principalmente, frente a esta lógica deben preparar sujetos que sean eficaces, aptos, creativos y adaptables a los nuevos requerimientos que surjan de la sociedad. También, ésta es la encargada de entregar un eficaz funcionamiento, junto a una estabilidad social y política, éstos como los factores psicológicos positivos que consideran los inversionistas globales.

La globalización, supera a los Estados, debido a que es un fenómeno de escala mundial, el cual no depende para su implementación de las autoridades máximas de los Estados. Este fenómeno, es evidente en todo orden de cosas, muchas veces nos

centramos en los aspectos positivos o negativos de la economía, pero al ser la globalización un fenómeno global, se presentan una serie de cambios de orden cultural y social, como es el caso de las identidades culturales. La identidad es definida como “(...) *proceso por el cual los actores sociales construyen el sentido de su acción atendiendo a un atributo cultural (o conjunto articulado de atributos culturales) al que se da prioridad sobre otras fuentes posibles de sentido de la acción*” [Castells, 1999: 4]. Las identidades son las que nos diferencian y asemejan a otros, estableciendo como resultado la unión a un grupo determinado, con el cual se tienen características en común.

La globalización no es, como se mencionó anteriormente, manejada por el Estado- nación, obliga a estos a despreocuparse de su política, brindando mayor importancia a los movimientos globales, de los cuales poder sacar provecho. Evidentemente, esto trae consigo que ciertos sectores de la sociedad queden desprotegidos, dejando de lado las verdaderas preocupaciones e intereses de la nación. Es así, que se produce un quiebre en la unión entre Estado y nación, frente a esto según Castells [1999], nace la necesidad de una identidad regional, pero también puede ser la identidad religiosa, la principal alternativa de encontrar sentido. Así es que éstas identidades surgen por el quiebre entre nación y Estado, y como principios constitutivos de la acción social, ya que, el poder de ésta deslegitima al Estado como fuente de sentido. Este último, frente a este debilitamiento, sin tener ya la alianza con la nación, busca ayuda, creando vínculos estratégicos con otros Estados.

Aunque en la actualidad muchas veces se trate de homogeneizar a los sujetos de una sociedad, en nombre de la nación mediante políticas punitivas, la diversidad humana así como cultural es inherente al ser humano. Kaluf, define diversidad cultural como “*La pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia otras culturas.*” [Kaluf, 2005: 23]. Es posible evidenciar que la diversidad está presente en todo orden de cosas, aunque muchas veces ésta queda reducida a los sujetos pertenecientes a pueblos originarios o sujetos con algún tipo de discapacidad. Evidentemente, esta concepción sesgada de diversidad trae consecuencias negativas,

ya que, mayormente las personas a las que se destina cierta diversidad, son las que son marginadas o minorizadas por el grupo dominante.

Por otra parte, dentro de las diversidades presente en las sociedades, se pueden encontrar a los migrantes. Referente a esto, Castles [1997] da a conocer nueve paradojas presente en el mundo actual sobre las migraciones internacionales, las que relaciona con el proceso de globalización. Para ello, es indispensable realizar una breve conceptualización sobre la migración, “(...) *suele definirse como el desplazamiento de personas a una distancia significativa y con carácter relativamente permanente.*” [Sills, 1975:93]. Es importante señalar, además, que las migraciones transforman la sociedad a nivel económico, político, social y cultural, conduciendo a una mayor diversidad cultural. La primera paradoja a la que este autor hace referencia es entre inclusión y exclusión, a la cual también se refiere Castells y que fue mencionada con anterioridad. La globalización, llega a todas las áreas y territorios del planeta abarcando la globalidad, pero contrariamente excluye a quienes no cumplen con ciertos patrones que la misma sociedad global busca. Así es, que los procesos migratorios no pueden quedar fuera de esta contradicción, todos los sujetos pueden desplazarse dentro del planeta, pero por otra parte, los emigrantes deben abandonar su país de origen en busca de mejores condiciones, dejando a sus familias. Frente a esto es que muchos emigrantes perciben su situación como exclusión económica y social de sus países de origen, debido a la despreocupación de los Estados por sus ciudadanos. La llegada a un nuevo país, trae consigo diversos cambios, “(...) *el asentamiento de los inmigrantes puede transformar la economía nacional y las ciudades y forzar un reflexión sobre los valores sociales y culturales*” [Castles, 1997: s/p]. Es posible evidenciar la exclusión de inmigrantes en este plano, debido a que no poseen los mismos patrones que el país de acogida, éste último, discriminando a todo aquél que no se ajuste o comparta sus valores sociales y culturales.

En otro contrasentido, Castles [1997] ubica al mercado y el Estado, esto se evidencia especialmente en emigrantes altamente calificados, ya que por una parte, los países de origen se oponen a la emigración de estas personas, debido a la pérdida de

inversión, y por otra, los empresarios del país de acogida no tienen ningún problema en recibirlos, ya que, se traduce en mejor personal y mejor producción.

Riqueza y pobreza creciente, es otra paradoja. La tendencia a que los ricos son más ricos y los pobres son más pobres, ya es la esencia del mundo globalizado, “(...) *el desarrollo económico bajo condiciones de libre mercado y con estados no intervencionistas parece conducir inevitablemente a una mayor desigualdad.*” [Castles, 1997: s/p]. La división social, ya no es la misma de antes, ya no son trabajadores y capitalistas, ahora estas divisiones son más complejas, ésta pasa por los que pertenecen a corrientes de las relaciones económicas y sociales, y los que no, quedan excluidos de esas corrientes privilegiadas. Es decir, la exclusión pasa por pertenecer o no al grupo, este grupo de excluidos en su mayoría está conformado por mujeres, sujetos pertenecientes a pueblos indígenas, inmigrantes, entre otros.

La presencia de una tensión entre la red, organización económica y política racional, y el yo, como los deseos y aspiraciones de los sujetos, es considerada como otra discordancia. Esta incoherencia, lleva a los sujetos a buscar un sentido mediante la búsqueda de nuevas identidades, debido a que el Estado dejó de tenerlo, esto explica algunos conflictos, que no tienen que ver con el interés económicos o político, sino que se esconde otro tema detrás, es lo que Maalouf [1999], sostiene en su libro, como “*Identidades asesinas*”, refiriéndose a que las guerras que actualmente están ocurriendo en el mundo, son por el tema identitario, la religión o la etnia en su mayoría, pero sin embargo, éste no es el foco inicial, sino una gran red que no considera las particularidades de los sujetos.

Por otra parte, lo global y lo local, también son una paradoja en todo el mundo. Las migraciones, mayormente se analizan a nivel nacional, pero no a nivel local, que es donde los efectos son diferentes. “*En los países receptores, suelen suscitarse conflictos entre el Estado Central, que controla la política de inmigración con un ojo puesto en las consecuencias macroeconomías, y las autoridades regionales o locales, que suelen tener mayor conciencia de los posibles costes y tensiones sociales*”

[Castles, 1997: s/p]. Esto se vuelve para el inmigrante en un escenario lleno de dificultades para poder asentarse en algún país de acogida.

La modernidad y la posmodernidad, presentan un contrasentido, en cuanto a que la primera, tiene *“(...) la idea de que un estado democrático fuerte debería intervenir en el plano social para conseguir iguales derechos y una vida digna para todos.”* [Castles 1997: s/p] y la segunda presenta, *“(...) la fragmentación es real y ocurre en nombre del libre mercado.”* [Castles, 1997: s/p]. La globalización como parte de la modernidad intenta integrar una economía, pero con una política fragmentada. Los inmigrantes, como fuente de trabajo, pueden homologar sus sueldos en diversos países, pero contrariamente, no son respetados sus derechos humanos en la sociedad, en donde no son considerados ciudadanos, aún cuando lleven muchos años en el país con documentación legalizada. Frente a esto, es posible encontrar también *“(...) ambigüedad en la ciudadanía democrática: como pertenencia a un Estado nación, denota una pertenencia cívica a una comunidad política y una pertenencia cultural a una comunidad nacional.”* [Castles, 1997: s/p]. En la comunidad política, todos son iguales y con derechos que son respetados independientemente de sus características, pero en cuanto a la comunidad nacional, sólo pertenecen aquellos sujetos que cumplen con las características específicas necesarias. En este caso los inmigrantes, no son aceptados, porque no cumplen con las características. Es por ello, que se plantea la necesidad de un nuevo modelo de ciudadanía global que rompa la correspondencia entre pertenencia y territorialidad, que deje atrás la contradicción entre ciudadano nacional y ciudadano global. Este nuevo modelo según Castles [1997], debe ser multicultural que reconozca la diversidad y las distintas identidades.

Finalmente, es posible encontrar una incongruencia entre la globalización desde arriba y la globalización desde abajo. La mayoría de los cambios que produce este proceso están dados por “los de arriba”, pero *“(...) el desarrollo de fuerzas contrarias de globalización desde abajo es la gran esperanza para un mundo más equitativo, donde el cambio económico y social no signifique exclusión y pobreza para tantas personas”.* [Castles, 1997: s/p]. Son los ciudadanos, y aquéllos que no son reconocidos como tal, como inmigrantes, quienes deben desestimar procesos que conducen a la

exclusión y la desigualdad, a partir de movimientos y organizaciones que concienticen sobre los efectos de este enorme proceso que se da a nivel planetario. Son los sujetos quienes dan vida la globalización alternativa. *“El movimiento para una globalización alternativa es un fenómeno político nuevo, centrado en la idea de que la fase actual del capitalismo global, conocida como globalización neoliberal, exige nuevas formas de resistencia y nuevas direcciones para la emancipación social. Nuevos agentes y prácticas están emergiendo en el interior de este movimiento, formado por un gran número de movimientos sociales y ONGs”* [Sousa, 2007:103].

Por otra parte, referente a las migraciones, Giddens [2002] presenta cuatro modelos de emigración, que se han producido desde el año 1945: el modelo clásico, aquí la inmigración ha sido mayormente un fenómeno fomentado; el modelo colonial, favorece a inmigrantes de las antiguas colonias más que a los de otros países; modelo del trabajador invitado, los inmigrantes son invitados de forma temporal, para responder a las necesidades laborales del país de acogida, éstas personas no tienen acceso a ciudadanía, incluso estando por períodos largo en dicho país y; por último, se encuentra el modelo ilegal, son los más habituales hoy en día, debido a las duras leyes de emigración, que dificultan los trámites de los sujetos, realizando así, entrada sin documentos al país de acogida. Sobre este último modelo, es necesario dejar claro, que los inmigrantes son personas indocumentadas, no ilegales, no existe persona en el mundo que sea ilegal. Puede no tener los documentos necesarios para realizar ciertos trámites, en este caso trámites migratorios, pero en ningún caso ilegal, entendiéndose así, se estaría faltando a los derechos humanos, ya que no se les estaría tratando como seres humanos, sino como objetos. Por otra parte, López. M. en Poblete [2006], plantea que existen diversos “tipos de inmigrantes”: inmigrantes legalmente establecidos, quienes ingresan al país con todos los permisos correctamente legalizados; refugiados, son quienes huyen del país de origen por motivos políticos, religioso o étnicos, y encuentran asilo en otro país; inmigrantes irregulares, sujetos que salieron legalmente de su país de origen e ingresan a otro con visa de turista o permisos temporales y se encuentran en el país más del tiempo establecido; indocumentados, sujetos que han cruzado la frontera de su país, y entraron a otro, sin visa, ni permisos.

Sobre las causas de la emigración existen muchas teorías, las cuales se centran en los llamados *“factores que empujan y tiran”* [Giddens, 2002: 336]. Los que empujan, son las dinámicas que ocurren al interior del país de origen, están en su mayoría apuntan a problemas económicos y políticos, como también, son menos, los que emigran para estudiar. Los que tiran, principalmente son mercados laborales exitosos y familiares en el país de acogida. En contraposición a esta explicación de la emigración, la cual algunos consideran simplistas, aparece otra, la cual está basada en estudios de la emigración, los cuales se enfocan en las pautas globales, considerándolas *“sistemas”* que se generan por la interacción de procesos macro y micro. *“Los factores de nivel macro hacen alusión a cuestiones multicomprendidas como la situación política de la zona, las leyes y normativas que controlan las migraciones o los cambios que registra la economía internacional. Por su parte, los factores de nivel micro tienen que ver con recursos, conocimientos e interpretaciones de las propias poblaciones emigrantes.”* [Giddnes, 2002: 337]. Frente a estas dos posiciones, es factible establecer que si bien, la primera postura, es tachada de simplista, es posiblemente la más cercana a la realidad, ya que, en el caso de los factores macro, las personas que buscan emigrar de su país de origen, no tiene acceso a información tal como la situación política o las leyes que rigen al país de acogida. Por el contrario, en el caso de los factores micro, se podría afirmar que lo que prima son la presencia de familiares, recursos o cadenas migratorias, éstas entendidas como los *“(…) conjuntos de vínculos interpersonales que conectan a migrantes, antiguos migrantes y no migrantes en su área de origen y de destino a través de los lazos de parentesco, amistad y comunidad de origen compartida”*. [Stefoni, 2003: 34]. Parfraseando a Villa y Martínez [2002] la existencia de estas cadenas influyen en la decisión de emigrar o no del país de origen, éstas cadenas tienen beneficios como bajar costos (alojamiento y comida) y elevar beneficios (lugar seguro donde llegar). También, es posible reconocer cambios en la migración, se ha evidenciado una feminización y la migración de personal calificado desde países en desarrollo a países más desarrollados.

En el caso de Chile, en cuanto a las migraciones, se presentan las mismas características que el resto de los países del continente. Martínez [2000] reconoce que a nivel regional, los patrones migratorios han tenido cambios en donde es posible identificar tres grandes hitos. *“El primero de ellos corresponde a la inmigración de ultramar que proviene de Europa, en menor medida de Asia y Medio Oriente. El segundo ocurre en la década del setenta y se caracteriza por los movimientos intraregionales producto de las coyunturas políticas y sociales que marcaron el acontecer de los países del continente. (...). Por último, se señala un proceso de migración hacia afuera, fundamentalmente hacia Europa y Estados Unidos, situación que se mantiene más o menos estable hasta hoy.”* [Poblete, 2006: 190].

Chile, presenta tres patrones frente a la migración: migración de ultramar, entre la segunda mitad del siglo XIX y mediados del siglo XX. Aquí las autoridades realizan una serie de acciones como regalos de tierras a los alemanes y yugoslavos. El segundo patrón, está dado por el golpe militar (1973), donde un número significativo de ciudadanos debe salir del país por la represión y el exilio impuesto por los militares. El tercero, con la democracia y con la imagen de Chile moderno y estable, empieza la llegada de inmigrantes extranjeros al país.

Es preciso establecer que las migraciones de hoy no son totalmente distintas a lo que fueron años atrás, *“(...) sino que el hecho de que se desarrollen en un contexto de creciente globalización termina por transformar los tradicionales patrones de asentamiento y generar nuevas dinámicas de movilidad tales como la migración circular, temporal o de retorno.”* [Stefoni, 2004: 320]. El desplazamiento de personas de distintos países, genera un tránsito de estilos de vida también distinto. Es así, que es posible mencionar que la integración que hacen los inmigrantes y los que no lo son, y que dan forma a nuevos estilos de vida y prácticas cotidianas, se van configurando con un carácter transnacional de la migración. En este sentido, Stefoni sostiene que *“(...) el mundo popular vinculado a la migración peruana asume en Chile un carácter transnacional en cuanto logra constituirse más allá de un territorio local, estableciendo vínculos con Perú y con Chile tanto en un plano objetivo como en uno simbólico.”* [Stefoni, 2004:321]

Las migraciones, generan nuevos estilos de vida, para éstos y para la sociedad de acogida. Sin embargo, los primeros al asentarse en un país están expuestos a sistemas llenos de ambigüedades, tema tratado con anterioridad, las cuales en su mayoría se concretan en una serie de actos discriminativos. Con respecto a esto Kaluf [2005] afirma que la discriminación y las desigualdades en América, tienen predominancia socioculturales y de las características individuales que poseen los individuos que pertenecen a sectores por lo general, bajos o vulnerables. Es necesario, entonces, realizar una diferenciación entre discriminación, prejuicio y estereotipo, todas están relacionadas, pero pueden o no materializarse en actos violentos. Healey, define discriminación como “(...) *el trato desigual a una persona o personas con base en el grupo social al que pertenece(n).*” [Treviño, 2005: 39]. Entonces la discriminación es una acción en contra de una persona o grupo social fundamentada en las características físicas, culturales, individuales, políticas, sociales o económicas. Por lo tanto se distingue de los prejuicios los cuales son, según este mismo autor, la “(...) *tendencia de los individuos a tener pensamientos y sentimientos negativos respecto a los miembros de otros grupos de la sociedad.*” [Treviño, 2005: 39]. Ésta, tiene dos dimensiones, la primera que es la efectiva, hace referencia a los sentimientos tales como el miedo, el disgusto, el odio, etc. La dimensión cognitiva se refiere al tipo de pensamiento y la generalización de éste acerca de otros grupos sociales. Estas generalizaciones se conocen como estereotipos se desprenden de las clasificaciones que normalmente los humanos realizamos para ordenar el mundo a nuestro alrededor, pero cuando se comienza a generalizar en base a ellas se convierten en estereotipos, que son difíciles de cambiar aunque exista evidencia que las descalifique. Los estereotipos se basan en distintas características algunas de éstas pueden ser: color de piel, religión, condición sexual, entre otras. La discriminación hacia inmigrantes se concretan en diversas sociedades, en la negación a su derecho de ciudadanía y, el desconocimiento de sus particulares pautas culturales y sociales.

Frente a esto, es posible establecer que los prejuicios, estereotipos y discriminaciones, tienen su base en representaciones sociales, éstas se presentan de diversas formas, siendo éstas “*imágenes que condensan un conjunto de significados;*

*sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido de lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver-, teorías que permiten establecer hechos sobre ellos” [Moscovici, 1985:472]. De aquí se puede desprender que las representaciones son imágenes, categorías y teorías. Las primeras hacen referencia a los significados que poseen los sujetos, los cuales posteriormente se transforman en categorías en donde se clasifican a estos sujetos y finalmente, en teorías, con las cuales se busca explicar ciertos fenómenos de acuerdo a esos conocimientos que se poseen.*

De la misma forma, estas representaciones se sitúan en el ámbito de lo psicológico y lo social, con respecto al ámbito psicológico, este dice relación con las propias experiencias relacionadas con la realidad, conociéndose como “conocimiento de sentido común”. Por otra parte, estas experiencias también se constituyen de las informaciones y conocimientos que recibimos y transmitimos mediante diversas instancias sociales, como la tradición, comunicación social y la educación. En este sentido, éste último es un “conocimiento socialmente elaborado y compartido”, el cual busca explicar hechos y fenómenos de la realidad. Es así que lo psicológico es influido por el aspecto social, mediante el contexto concreto, la comunicación códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones sociales.

Frente a lo anterior, se puede establecer que en las representaciones intervienen diversos procesos como la difusión y la asimilación de conocimientos, desarrollo individual y colectivo, identidad, expresión de grupo y transformaciones sociales. Así también una representación implica un proceso y un contenido, éste puede ser analizado desde diferentes dimensiones; la información, campo de representación y la actitud. Con respecto a la primera dimensión, es posible establecer que hace referencia a los conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, lo que conduce a tener explicaciones de la realidad. Este conocimiento puede ser estereotipado o muy creativo. La segunda dimensión alude a la forma en que se organiza el contenido de manera jerarquizada dependiendo del grupo, siendo entendida como la “imagen” que se tiene respecto a un objeto social. Y la última

dimensión, hace referencia a la orientación favorable o desfavorable en relación al objeto social, es la dimensión de la representación que está siempre presente, aún cuando las otras dos dimensiones no lo estén. Con respecto a esto es que Moscovici, señala que *“(...) deduciendo que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”* [Moscovici, 1985:94]. Es así, que es posible evidenciar que los actos discriminatorios tienen sus bases en las representaciones sociales que se posean, las cuales a la vez se basan en las experiencias personales y en las interacciones sociales.

La presencia de actos discriminatorios hacia diversos grupos de la sociedad, plantea la necesidad de que instituciones u organizaciones velen por la integridad de éstos grupos y el cumplimiento de derechos, *“(...) posiblemente, la herramienta más importante a la que se puede recurrir para establecer mecanismos que garanticen el respeto por la diversidad cultural es toda la gama de derechos establecidos en la Carta Internacional de Derechos Humanos (Declaración Universal de Derechos Humanos, Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales).”* [Kaluf, 2005:131].

Por otra parte, frente a la diversidad y al respeto de ésta, se encuentran los derechos humanos, éstos se pueden definir *“(...) como derechos inherentes a la calidad de ser humano. Según esta concepción, todo ser humano ha de tener la posibilidad de gozar de estos derechos sin ninguna distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra clase, origen nacional o social, propiedad, nacimiento o cualquier otra condición. Las garantías de los derechos humanos son establecidas por la normativa en la materia que protege a los individuos y a las colectividades contra las medidas que vulneren las libertades fundamentales y la dignidad humana. Estas garantías tienen expresión en los tratados, en el derecho internacional consuetudinario y en las declaraciones de principios, así como en otras fuentes de carácter jurídico”*. [Kaluf, 2005: 131]. Para promover que estos derechos se cumplan a cabalidad, es imprescindible que la educación, como uno de los pilares

esenciales que dan vida a la sociedad, sea sobre y desde los derechos humanos. En la escuela, el o la docente debe desarrollar una pedagogía basado en los derechos humanos, aportando de esta manera al respeto de todos los seres humanos.

En el caso de los inmigrantes en Chile, sus derechos, en la mayoría de los casos, no son respetados por el Estado, ni por los ciudadanos. En cuanto a los cambios que han tenido las migraciones en nuestro país y a nivel internacional, es posible evidenciar que *“Por una parte las migraciones de hoy se desarrollan dentro del sistema de estado-nación. Los estados han definido el territorio dentro del cual ejerce su soberanía y han distinguido a los miembros que pertenecen a ese territorio y, por ende, a aquellos que no pertenecen. Asimismo (...) éstos han elaborado mecanismos que permiten una mayor o menor integración de los extranjeros que llegan a vivir al territorio nacional. (...) en los últimos años la obtención de un estatus de ciudadano o un permiso de residente en los países desarrollados se ha vuelto un privilegio de pocos.”* [Stefoni, 2003:16].

Sin embargo, a pesar de estos cambios, que buscan la integración de extranjeros a la sociedad de acogida *“ (...)el inmigrante se constituye como alguien ajeno y es transformado en un chivo expiatorio a quien se le culpa del desempleo y de la inseguridad social, lo que motiva actitudes xenófobas y discriminatorias por parte de la sociedad receptora.”* [Stefoni, 2003:24] Es así, que la discriminación se hace latente en todo ámbito, los inmigrantes, muchas veces no tiene posibilidad de acceder a trabajo, salud, educación, quedando marginados de todos los beneficios y derechos. Esto habla mucho de las personas “elegidas” quienes son pertenecientes en su mayoría a la sociedad dominante y las cuales ejercen prácticas discriminatorias hacia los inmigrantes, con las que buscan homogeneizar a éstos, y así asimilarlos a la cultura imperante.

Frente a esta discriminación Chile ha ratificado, en 1971, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, que entiende por tal *“(...) toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por*

*resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera a la vida pública*". [Cortez, 2006: 52 y 53]

A pesar de los tratados firmados, respecto al tema, en Chile se continúa observando incluso en la actualidad de este mundo globalizado, una fuerte discriminación que muchas veces se la cataloga como "racismo", para entender mejor esta afirmación, es necesario mencionar, primero que todo, que el concepto de racismo, encierra en su definición y aplicación un fenómeno de gran complejidad, dado que ha ido evolucionando a lo largo de la historia, a partir del aporte de numerosas disciplinas y además no ha existido acuerdo total, acerca de que debemos considerar raza y/o racismo.

En un principio el concepto de raza fue utilizado para referirse a una diferenciación biológica o incluso superficial de los seres humanos. Aunque tal como lo dice Úrsula Cerda "(...) *el término raza ya no se justifica, especialmente por las comprobaciones empíricas de la biología, que demostraron su ambigüedad o refutación en el plano biológico*" [Cerda, 2004:30]. Frente a esto, se han adoptado otro tipo de conceptos, como lo son la etnia o cultura, los cuales son proporcionados por la antropología cultural. A pesar de las justificaciones muy pertinentes para la utilización de estos conceptos, el fenómeno del racismo, derivado de raza, continúa latente en nuestras sociedades, y es atribuible a una condición de discriminación ciertamente dirigida a personas de piel oscura, que en muchos casos se relaciona fuertemente con acciones clasistas por parte de las diferentes sociedades. Así Bastide se refiere a "*razas sociológicas*" [Bastide en Cerda, 2004:32], termino atribuible a grupos que poseen atributos biológicos comunes, con origen genético diferente. "*No obstante su extensión y definición varían de un país a otro, lo cual pone cabalmente de relieve su carácter sociológico y no biológico.*" [Cerda, 2004:32]

Este fenómeno, que posee gran presencia en el mundo, también está presente en Latinoamérica, y obviamente en nuestro país, y para poder comprenderlo, es

necesario remontarse algunos siglos atrás: En nuestro continente es común observar que la discriminación existe posee distintos matices, en el caso del racismo originado por la coloración de la piel, tiene una connotación que se realiza sobre la base de una estratificación social marcada y segregante, que comienza latentemente desde la época de la colonia, y que aun en nuestros días demuestra seguir rigiendo en cierto aspecto las estigmatizaciones existentes. Lo anterior aduce a lo que se ha denominado “*sistema de estratificación colonial*” [Rex en Cerda, 2004:30], es decir, una sociedad notoriamente jerarquizada y que, se caracteriza por la presencia de españoles en la parte superior, luego mestizos e inmigrantes en sus partes medias y por último indígenas y negros. Quedando conformada la sociedad por 3 razas originales: españoles e inmigrantes, indígenas y negros. Esta situación mantenida hasta nuestros días, expresa una problemática y sugiere el fuerte lazo que existe entre racismo y clasismo al interior de las sociedades latinoamericanas. En palabras de Cerda: “*El indígena, el negro y el mestizo indianizado explotado durante la colonia, se expresan hoy a través de sus descendientes mezclados entre sí, por lo que continúan manteniendo no sólo su condición social de explotación de la colonia, sino también sus similares rasgos raciales de colonia. De este modo se puede observar que esta problemática social está asociada a la perpetuación de la estricta diferencia entre las clases sociales.*” [Cerda, 2004:82]. Sin embargo, es necesario aclarar que a pesar de la mantención de esta estratificación, con el tiempo se han producido cambios que logran romper con este *estatus quo*, pero que son invisibilizados por las clases dominantes e incluso por los mismos individuos históricamente discriminados.

En relación a lo anterior el autor Jorge Gissi, confirma que: “*América Latina no quiere verse a sí misma como lo que es: un continente predominantemente mestizo y mulato. Se desarrolla una transformación psico-social, en que para los indígenas y los mestizos se inicia ‘un proceso en que se valora lo europeo y blanco, porque es ‘fuerte’ y ‘desarrollado’, ‘educado’ y ‘dominante’*” [Gissi en Cerda, 2004:33]. El mismo autor afirma además que “*(...) por parte de las clases medias y altas urbanas aún se considera a nivel oficial que los indígenas y negros son ‘unos pocos’. (...) las clases dominantes blancas se autoconsideran europeas y norteamericanas, apareciendo así un etnocentrismo euronorteamericanizante alienado, ésto es ajeno a sus países,*

*pueblos y culturas, ajeno a la América Latina.*” [Gessi en Cerda, 2004:80]. A partir de lo anterior se produce una disyuntiva identitaria que se constituye a partir de dos miradas, a las cuales Maalouf hace referencia, afirmando que “(...) *está, por un lado, lo que realmente somos, y lo que la mundialización cultural hace de nosotros, es decir, seres tejidos con hilos de todos los colores que comparten con la gran comunidad... Y después, por otro lado, está lo que pensamos que somos, lo que pretendemos ser, es decir, miembros de tal comunidad y no de tal otra(...)*” [Maalouf, 2005: ]

Prosiguiendo con la idea anterior, en Latinoamérica es común que exista discriminación hacia color de piel “(...) *el perjuicio del color, consiste en la idea de creer que cuanto más negro es alguien, mayores posibilidades habría de que sea un proletario y pertenezca a las capas bajas de la población, que le falte educación, y sobre todo, que sea pobre.*” [Cerda, 2004:31]. Esta creencia injustificada, atenta contra la integridad de afrodescendientes mayoritariamente, aunque no necesariamente excluye a mestizos que a pesar de no poseer claridad de su origen aparente, sufren de estas segregaciones sólo por su color de piel.

Hemos entendido hasta el momento, que la discriminación racial, es producida en su mayor parte hacia sujetos considerados como afrodescendientes, aunque esta definición, no necesariamente excluye al grupo de personas que son objeto de esta discriminación, sólo por el hecho de contar con un color de piel más oscura en comparación del resto. Esta situación se ve reflejada en la sociedad chilena, de la cual Cerda [2004] dice que posee un carácter heterofóbico, es decir que posee rechazo hacia las diferencias. Este rechazo se ve manifiesto de dos maneras: “a) *racismo de asimilación, lo que ha tenido como resultado la formación de una clase explotada con acentuados rasgos indígenas y negros. Pero por otro lado, también ha expresado el b) racismo diferencialista o mestizofóbico o de exclusión, dirigido principalmente en contra de los indígenas.*” [Cerda, 2004:80]. Este tipo de discriminación, va acompañado como se mencionó anteriormente de una fuerte connotación clasista, dentro de una sociedad que niega sus raíces de mestizaje y que mantiene una fuerte creencia en que la “*blancura*” es una propiedad inherente de los chilenos y chilenas. Y que, por lo tanto, realiza esfuerzos en pos de la mantención de estas diferencias, dejando a grupos

como indígenas o inmigrantes excluidos, dado que *“(...) se encuentran en un sistema que niega constantemente la diferencia cultural, principalmente bajo el recurso de la búsqueda de una supuesta igualdad, que en este casi no es más que una negación de todo aquello que no se comporta de acuerdo al ideal chileno monocultural dominante”* [Vergara y Campos, 2005:87]

Por lo tanto, estamos en condiciones de aseverar que las discriminaciones producidas en Chile, no sólo se dirigen al inmigrante en su condición de tal, sino que además tienen una fuerte connotación racial, cuestión que justifica entonces porque existen altos grados de rechazo hacia la población peruana, o boliviana (sólo por poner uno de los ejemplos más latentes) que paradójicamente son países constituidos por la fuerte presencia de población indígena.

En el caso de los niños y niñas inmigrantes, se encuentran en dos categorías que desembocan en actos discriminativos, como la exclusión, son niños e inmigrantes. En el caso de los niños y niñas, realizando un breve recorrido histórico, podemos señalar que, entre los siglos XVI y XVII prevalece la idea del niño como un adulto pequeño, es decir, *“En esta época, se consideraba que los niños son capaces de adoptar la misma conducta de los adultos en la sociedad, la diferencia se refería al tamaño físico y a su nivel de experiencia.”* [Vásquez, 2005:3]. Se establece que en el 1693 surge la tan famosa idea del niño como tábula rasa *“Locke difunde que el niño es como una pizarra en blanco donde no hay nada escrito y por lo tanto ni es malo, ni posee conocimientos innatos, sólo aprende a través de las experiencias sensoriales.”*[Vásquez, 2005:3]. Ésta, es una idea que prevalece por mucho tiempo, y que se deja en evidencia en la forma que tienen muchas personas de tratar a los niños y niñas, por ejemplo, al no considerar su opinión. En cambio, en el siglo XX, predomina una noción de niño y niña como un ser moldeable por la sociedad, ello a partir principalmente de los planteamientos decimonónicos de Darwin *“Al comparar el desarrollo del hombre civilizado con el de una planta, se da un énfasis pasivo a la intervención de la persona en su propio desarrollo. Darwin, afirmaba que el hombre debe ser modelado como barro en las manos del alfarero. Por su lado, Aristóteles postulaba que el educador es un escultor de la piedra que es el alumno.”* [Vásquez,

2005:3]. Si bien en la actualidad ha cambiado un poco la concepción que se tiene de los niños y niñas, ya no son tratados a nivel social, como adultos que deben trabajar y mantener a la familia, siguen existiendo casos en que esta dinámica prevalece.

En el caso de los inmigrantes, es posible establecer, que si bien, existe una gran ola migratoria hacia Chile, se evidencian prácticas discriminatorias, ya sean éstos, adultos, jóvenes o niños. En el tema de la protección de los niños y niñas y de los y las jóvenes, existen dos instituciones el *“Ministerio de Planificación (MIDEPLAN), que es la institución de gobierno responsable de la determinación de las políticas de infancia y el Servicio Nacional de Menores (SENAME), organismo dependiente del Ministerio de Justicia, que tiene por misión contribuir a la protección y promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en los mismos, y contribuir en la inserción social de adolescentes que han infringido la ley penal, a través del diseño técnico, asesoría, evaluación y oferta de programas y proyectos especializados.”* [Cortez, 2006: 54]. Estas instituciones deben velar por una buena situación de los y las jóvenes y, los niños y niñas, especialmente por la eliminación de prácticas discriminatorias de los diversos sectores de la sociedad.

*“En Chile la atención de salud de los niños menores de 6 años y en particular la que corresponde a los controles de salud, está garantizada a todos los niños sin discriminación de ningún tipo y se hace con estándares de calidad relativos a los cuidados básicos, estimulación y acciones educativas para él y su familia relacionadas con el autocuidado en salud.”* [Cortez, 2006: 105]. Es posible que esta afirmación no se evidencie en la práctica, debido a que se ha sabido, por los medios de comunicación, que existen casos de discriminación en la salud, niños y niñas chilenas que no son atendidos por diversos motivos, si eso sucede con ellos, existe una gran posibilidad que le ocurra a sujetos extranjeros. *“Según la Academia Americana de Pediatría, se entiende por niño inmigrante a todo niño procedente de otro país, con situación legalizada o no, refugiado y/o procedente de la adopción internacional. Basado en ello, se recomienda a los países considerar los siguientes aspectos para otorgarles atención en salud: la problemática sociocultural, enfermedades del niño inmigrante y cobertura de vacunas.”* [Cortez, 2004: 108]. Según este apartado, los aspecto a considerar en la

atención del niño inmigrante, no difiere con las consideradas por los niños y niñas chilenas, si bien, el niño y niña inmigrante ha sufrido una serie de golpes emocionales debido a los diversos cambios que ha tenido que pasar, separación de uno de los padres, dejar a sus familias, amigos, el país, etc. Con respecto a esto Bowlby sostiene que *“Cuando un niño de corta edad se encuentra entre personas extrañas y sin sus figuras parentales familiares, no sólo se altera intensamente de momento, sino que las relaciones posteriores con sus padres se deterioran también, al menos de forma temporal.”* [Bowlby, 1986:100]. Esta situación es la que muchos niños, niñas y jóvenes inmigrantes han tenido que vivir y sobrellevar durante algún tiempo. La relación de padres e hijos se ve afectada, debido a que los pequeños pierden momentáneamente vínculos afectivos con ellos, presentando situaciones de ansiedad e inseguridad, que afectan su diario vivir. Es por ello, que el énfasis en la atención de salud de estos niños y niñas, debe estar dado por apoyo psicológico, el cual ayudará a éstos y éstas a sobrellevar la situación de una mejor manera.

Este apoyo psicológico, debe ir acompañado por controles regulares, que brinden posibilidades de acceso a beneficios como la vacuna, leche, etc., En la actualidad, los niños y niñas inmigrantes no son atendidos, debido a la ausencia de documentación, o simplemente por mala disposición hacia ellos del personal de la salud, esto arrastra una serie de efectos negativos para la sociedad, *“Gilmore, 1998, ha señalado que cuando se priva a los no nacionales de oportunidades para ser saludables, esto no sólo pone en peligro su propia salud, sino que también fomenta la negación y discriminación. Y compromete los esfuerzos de salud pública, en particular los esfuerzos de prevención, amenazando así la salud de la población.”* [Cortez, 2004:115]. Es posible establecer, que la negación de atención a niños y niñas fomenta la discriminación de los inmigrantes, propagándose este mal, a otros ámbitos como el educativo, en donde posiblemente tampoco puedan ser integrados, por no tener los documentos adecuados. La escuela es el reflejo de la sociedad en su conjunto y si ésta discrimina a sujetos diferentes, inmigrantes, pueblos originarios, personas con discapacidad, posiblemente esto se verá reflejado en la escuela, y esos futuros niños y niñas reproducirán tales pautas discriminatorias. De la misma forma, la escuela puede y debe ser un agente de cambio, en donde se deben erradicar actos discriminatorios,

enfaticando en que las diferencias existen y que son las que entregan sentido y riqueza a nuestra sociedad.

Asimismo, es posible establecer “(...) *todas estas situaciones emergentes (niños migrantes, con necesidades educativas especiales en el sistema educativo) reflejan que nuestra sociedad demanda y exige nuevas formas de gestión educativa y desde ahí es preciso reconocer que la temática del niño inmigrante no es algo que esté en la palestra de la política pública, sino que forma parte del compromiso del estado chileno con la comunidad internacional en lo referente a derechos humanos, inclusión y diversidad y que apela directamente a la conformación de un país en que todos sus miembros nacen y crecen en dignidad.*” [Cortez, 2004: 139]. Frente a esta sentencia, es posible evidenciar una demanda a las autoridades, sobre los niños y niñas inmigrantes, los cuales necesitan y debieran ser integrados al sistema educativo, cumpliendo así sus derechos, para que este derecho sea satisfactorio, el sistema educativo no sólo debe integrarlos formalmente, sino debe hacerlo en su totalidad, considerando su particularidad, contextualizando contenidos y actividades, para que sean significativas y duraderas. Es así, que el papel del o la docente es importantísimo, como encargados de acercar los conocimientos adecuadamente contextualizados a cada niño y niña.

De esta forma, y de manera de sintetizar, es posible establecer y visualizar una estrecha relación entre globalización y los procesos migratorios de los que son parte gran parte de los países. De la misma manera, es posible evidenciar la situación de niños, niñas y jóvenes inmigrantes, los cuales se ven enfrentados a situaciones de desapego y de ruptura de vínculos afectivos, que influyen de sobremanera en la salud de ellos. Esto, plantea la necesidad de atención especializada. Es así, también que es necesario la focalización de políticas públicas enfocadas a inmigrantes, que mejoren las condiciones de vida, en nuestro país.

### **2.2.3.- Agencias Educativas**

En el presente apartado se realizará un recorrido por las dos principales agencias, encargadas de la formación de niños y niñas, es decir, la familia y la institución escolar. Se denotarán las principales características y funciones de ambas, con el fin de saber, cuál es la importancia en la formación de las futuras generaciones. A continuación se profundizará en los puntos mencionados.

Todos los niños y las niñas nacen en una sociedad determinada que posee normas de comportamientos, culturales y sociales que son transmitidas, muchas veces, arbitrariamente a las nuevas generaciones. Este proceso, conocido como socialización se desarrolla a lo largo de toda la vida, ya que, tiene como fin la formación de los sujetos. La socialización, entrega los requerimientos necesarios para que el individuo social se desarrolle y adapte en el marco de las pautas reguladoras del medio social que lo rodea, y es llevada a cabo por toda la sociedad en general, comenzando por la familia y ampliándose a todos los sectores sociales, incluida las distintas instituciones educativas. Estos procesos, traspasan normas generales, reglas, costumbres, creencias, etc. Es decir, permiten la subsistencia de las distintas sociedades, a través de las generaciones. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez [2002] señalan que todo lo anterior, no excluye que también se reproduzcan sistemas de desigualdades socioeconómicas presentes en las distintas sociedades.

Enmarcándonos en los procesos de socialización y entendiendo que son múltiples los agentes y agencias que influyen en éstos, los cuales se encuentran en una dinámica de constante relación dentro de la sociedad. Urie Bronfembrenner [1987], describe en su Teoría de la Ecología del Desarrollo Humano, cómo se relacionan los distintos ámbitos de la sociedad. Ésta teoría, hace referencia a las interacciones que se establecen entre un agente activo, con los elementos y propiedades constantemente cambiantes de los entornos en donde convive a diario. A su vez, generan sus sistemas de relaciones en un entorno de mayor envergadura, que es la sociedad en general. De este proceso de relaciones se desprenden tres características propias. En primer lugar, el ser humano en desarrollo no es considerado como una

*tábula rasa*, sino como un sujeto dinámico, e incidente en el contexto en el cual se desarrolla. Además, se establece que estas relaciones se concretizan en un ambiente de reciprocidad permanente, por lo tanto, son de carácter bidireccional. Por último, no se considera como importante al entorno más inmediato, sino a todo el conjunto de entornos en los cuales se encuentra este ser en desarrollo.

Frente a ello, se hace necesario ahondar en los ambientes de desarrollo humano, factor fundamental para la comprensión de las relaciones establecidas al interior de una sociedad, para llegar a una concepción más inmediata de cómo se establecen éstas al interior de la institución escolar.

Los actores sociales, no son independientes el uno del otro, así como tampoco se encuentran aislados del sistema social que los engloba. Cada uno de ellos posee distintas características que los diferencian de los otros, entregando una identidad única, que es influyente en el establecimiento de interrelaciones al interior de un contexto determinado. Estas características individuales que se conforman principalmente de costumbres, creencias, historia de vida, es decir, el capital cultural que cada sujeto posee es lo que se denomina Ontosistema. Este último, a su vez, se encuentra en constante interrelación con otros sistemas.

Derivado de lo anterior, los diversos actores con sus determinadas características confluyen en lo que el autor denomina, microsistema, esta instancia se caracteriza por ser *“(...) un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales, que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.”* [Bronfenbrenner, 1987:41]. El ejemplo más concreto de esto, son las interrelaciones producidas al interior del núcleo familiar.

El mesosistema, instancia en donde las relaciones interpersonales se realizan en dos o más entornos en los cuales un actor social se manifiesta activamente. Un ejemplo de este sistema, es la interrelación producida entre la familia, el grupo de pares y la institución educativa. *“Un mesosistema es, por lo tanto, un sistema de*

*microsistemas. Se forma o se amplía cuando la persona en desarrollo entra en un nuevo entorno*” [Bronfenbrenner, 1987:44].

Prosiguiendo con lo anterior, existen ambientes que median entre las personas y el contexto cultural más amplio en el cual se encuentran insertos, estas instancias o grupos de la comunidad, pueden ser instituciones de salud, judiciales, medios de comunicación así como también la institución educativa. Lo anterior, es lo que se denomina el exosistema. Este último, no comprende a la interacción directa del sujeto en desarrollo, sino que a los entornos cercanos a él, pero que poseen incidencia en su ambiente y en su modo de interrelacionarse con el medio.

Todo lo mencionado anteriormente, se engloba en un sistema cultural en toda su amplitud, es decir, el macrosistema, éste “(...) *incluye los rasgos definitorios de un sistema sociocultural*” [Arranz Freijo, 2005:42], el cual comprende los conjuntos de creencias, costumbres, normas, idioma, valores, que dan las características esenciales a un grupo cultural amplio.

Bronfenbrenner [1987] además, aporta un concepto importante de abordar, para la temática que atañe el presente estudio. Es lo referente a la transición ecológica, la cual afirma que se produce “(...) *cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico, se modifica consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o ambos a la vez.*” [Bronfenbrenner, 1987:46].

Vemos, que los sujetos en formación, se instalan en diversos entornos, pero principalmente se destacan la familia y la escuela, que son las dos primeras agencias socializadoras. De la primera, se puede mencionar que “(...) *entre las funciones tradicionales de la familia que han sido extraídas de la misma, no totalmente en sí de manera importante, está la función educativa. La generalización de la oferta educativa desde el nacimiento es un hecho que demuestra esta institucionalización.*” [Arranz Freijo, 2004:3] Refiriéndose a la labor educativa de esta agencia, se expresa que “*En la familia se establecen los primeros y más importantes vínculos efectivos y, a través de ella, la niña y el niño incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural,*

*desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos.” [MINEDUC, 2001:13]*

Cada microsistema posee características diversas, dependiendo de los tipos de familias, en donde cada sujeto se interrelaciona, por lo tanto, no es posible establecer generalizaciones acerca de cuál será el desarrollo del microsistema, sin considerar los diversos matices, la crianza, costumbres, es decir, una serie de características que otorgan la identidad familiar. A continuación, como sabemos, se desarrolla el mesosistema que es la interacción de los microsistemas. Respecto a la influencia familiar, Arranz Freijo [2005] postula que ésta es decisiva a la hora de establecer las interrelaciones alejadas del grupo familiar en sí, dado que el bagaje cultural que ésta aporta, se vuelve determinante en el sentido específico de las relaciones con los otros agentes.

El exosistema se compone por amplias interrelaciones al interior de una sociedad. Según Arranz Freijo [2005] los tipos de familias de carácter extendidos, constituyen un exosistema por la cantidad de interrelaciones que se generan al interior de ella. En este sentido, cabe hacer una reflexión en torno a los contextos en los cuales se desenvuelven las familias migrantes, que muchas veces llegan al país de acogida, dividiendo a sus familias entre los que emigran y los que permanecen en el país de origen, por lo tanto, el ambiente exosistémico familiar se ve afectado, debiendo establecer lazos de otra índole, como por ejemplo, con los sujetos pertenecientes a su mismo país de origen. Para finalizar, el núcleo familiar se encuentra dentro de un grupo de amplitudes mayores que es el macrosistema. Abocado a éste, se puede mencionar la influencia bidireccional que poseen, dado que la familia incide en el ambiente en base a todo su bagaje cultural, y éste a su vez es influido en base a los elementos que aporta ese macroambiente.

En resumen, la familia es una agencia de socialización, en donde los niños y niñas deberían encontrar la protección necesaria para un adecuado desarrollo social. Esta agencia, posee un papel fundamental en el desarrollo de los sujetos en la sociedad. El rol educador de la familia, continúa normalmente en el sistema

educacional, *“La familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza”*. [MINEDUC, 2001:13]

Prosiguiendo, ahondaremos en la institución formal que constituye la segunda instancia de socialización para niños y niñas, la que según Bronfenbrenner [1987], constituye parte del mesosistema. La institución educativa, es el escenario de la presente investigación, y por lo tanto, para poder comprender los fenómenos allí producidos, es necesario ante todo comprender de qué manera se estructura.

Según Treviño [2005], la institución escolar generan dos roles contradictorios: debe promover la movilidad social, así como también, ser motor de cambios sociales y culturales, *“Desde esta perspectiva podrían trabajar en la erradicación de la discriminación y la disminución de las desigualdades sociales. Por otro lado, también se espera que cumplan con el objetivo de socializar a niños y niñas adecuadamente, de manera tal que puedan funcionar en la sociedad. Por lo tanto, se espera que reproduzcan la sociedad.”* [Treviño, 2005:23]. Lo anterior entonces, explica que, los parámetros preestablecidos por la sociedad serán determinantes a la hora de educar, aunque éstos, estén caracterizados por la utilización de prácticas discriminatorias, no necesariamente se debe presentar la situación anterior como una justificación frente a las problemáticas sociales producidas por las desigualdades.

Se relaciona habitualmente el concepto de desigualdad con el de equidad, el cual es una consideración de la justicia, aunque este último término posee una problemática latente, en tanto que es difícil poseer una mirada crítica de lo que es justo y lo que no lo es, dado que representa una mirada parcial de alguna situación o condición en particular. Es importante, tener claro que una sociedad es justa, en tanto no reproduce desigualdades, sino que intenta evitarlas o disminuirlas, en la constante búsqueda de una sociedad más igualitaria para todos y todas en lo relacionado al acceso a las oportunidades.

Existe una variedad de modelos para el análisis de las desigualdades presentes en la educación, de los cuales se ha considerado uno en particular. El que *“Propone que el mecanismo de diferenciación educativa (o desigualdad) es la marginación”* [Aguerrondo en Treviño, 2005:27], este mecanismo puede ser considerado también como exclusión, la cual puede definirse como *“(…) el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitan una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado”* [Castells en Almonacid, 2007: 11]. Según este autor, existen tres tipos de marginación escolar, de ellos el primero, es el de *“exclusión total”*, que por lo tanto, plantea una exclusión en su totalidad de las personas, llevándolas al analfabetismo. El segundo es la *“Marginación temprana”*, es decir, personas que lograron entrar al sistema educacional, pero por distintos motivos se ven obligados a abandonarlo. Y por último, la exclusión *“Por inclusión”*, que se refiere a la falta de equidad para la entrega de enseñanzas entre los diversos sectores sociales, por lo tanto, los niños y niñas que asisten al colegio, son capaces de terminarlo, pero sin una educación de calidad que permita disminuir las brechas de las desigualdades.

En lo que respecta al acceso a la educación, desprendiéndose de lo expuesto anteriormente, los sectores más vulnerables de la sociedad son los que poseen menos acceso a la educación, desde sus niveles básicos, esto se hace generalizable para gran parte de Latinoamérica, incluyendo Chile, como lo aclara Treviño [2005], este acceso deficitario o también la exclusión por inclusión, son causantes de las escasas posibilidades de que la educación sea un puente entre el individuo y la movilidad social. *“Por otro lado, en sistemas educativos altamente segregados, donde existen desigualdades entre escuelas sirviendo a estudiantes de distintos estratos sociales, se puede asumir que las diferencias en oportunidades se manifiestan en términos de los recursos y la preparación de los profesores en los diferentes establecimientos.”* [Treviño, 2005:2]

Por lo tanto, la educación entregada, dependerá en gran parte del sector socioeconómico de origen del educando, lo que conlleva a la situación de que la

escuela actúa como reproductor social, y que las políticas educativas, lejos de producir una disminución de esta situación, sólo tienden a mantenerla, pues son productos de patrones sociales preestablecidos.

Refiriéndonos al caso chileno específicamente, es necesario tener una mirada histórica para comprender cuál es la situación actual de la educación en Chile. Nuestro sistema educacional chileno se organiza en función de los mandatos de la Constitución Política, y de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, ambos aprobados durante la dictadura militar. A pesar de las reformas y de la entrada de la Ley General de Educación, en esencia los dos elementos mencionados son los que dan forma a la educación entregada en el país, en ellos se afirma que el Estado debe resguardar la libertad de enseñanza y a su vez debe asegurar educación gratuita para todo aquél que no está en condiciones de pagar por una formación escolar. El Estado, además, delega en agencias privadas o en corporaciones la responsabilidad de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje, además, es necesario aclarar que *“(...) la descentralización de la educación en Chile, iniciada por el gobierno militar a principios de los 80, formó parte de un proceso mayor de descentralización del Estado. Por razones ideológicas, vinculadas al desmantelamiento de la influencia del estado y de las autoridades políticas, como por fundamentos económicos, ligados a la concepción neoliberal de hacer más eficiente y competitiva la prestación de los servicios sociales”* [OCDE, en Almonacid, 2007: 16]

Según un informe realizado por el Programa de Las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el año 1992, se logró investigar y tener como resultado general de que en Chile *“(...) la mayor conciencia de ejercer la propia autonomía en la vida se sitúa en el marco de una sociedad fragmentada. Por consiguiente, la imagen colectiva del país tiende a ser la de una diversidad disgregada, es decir, la presencia de distintas individualidades sin proyecto común y compartido; por ello, los distintos yo (ciudadanos) no logran percibirse como un nosotros (país)”* [Treviño, 2005:160]. Es precisamente en base a esto, que se deben plantear políticas educativas que intenten mejorar la situación mencionada.

Como sabemos en la actualidad, nuestro sistema de educación se divide en distintos niveles, Educación Parvularia, Básica, Media y Superior, en donde una característica de éstos, es la fuerte presencia del mercado, especialmente desde la Educación Básica en adelante. Específicamente, la educación básica y media, cuentan con un sistema de dependencia económica, estos tipos de dependencia son, municipal, es decir, municipios de forma independiente se hacen cargo de la educación; existe además, la educación particular subvencionada, que es una realización entre agentes privados o corporaciones y el Estado, es decir, es una educación guiada por particulares con aporte estatal (subvención por estudiante). Este tipo de educación, puede sustentarse sólo con aporte estatal, así como también, en conjunto con aportes de padres y apoderados. Finalmente, la educación privada se autosustenta a partir del cobro por los servicios ofrecidos.

Sin embargo, la situación anterior no siempre se desarrolló de la misma manera, sino que la educación chilena ha sufrido importantes variantes desde sus constituciones más tempranas, especialmente en lo referido a la estructura organizacional y en el modelo de sustentabilidad del actual sistema educacional. Durante el siglo XIX y un extenso período del siglo XX, la tónica fue una fuerte influencia del Estado, quien era el principal educador. Durante el advenimiento del régimen militar implantado en el país, la educación sufrió importantes cambios, que han estructurado el actual sistema educativo.

En la década de los '80 se produjeron estos cambios, que consistieron básicamente en la descentralización de los poderes administrativos del Ministerio de Educación a los municipios, delegando para la primera institución sólo "(...) *funciones normativas, de definición del curriculum y de los libros de texto, de supervisión y de evaluación*" [Cox, 1997:8]. Además, durante esa época comenzó la implementación de el sistema de subvenciones compartidas entre el Estado y agentes privados, los cuales desde ese momento se hicieron cargo de la tarea de educar. "Por último, la reforma traspasó la administración de un número de establecimientos públicos de educación vocacional (nivel medio) desde el Ministerio de Educación a corporaciones constituidas ad hoc por los principales gremios empresariales." [Cox, 1997:8].

En el año 1993, se comenzó a exigir el copago de los padres y apoderados de los y las estudiantes, para sustentar la educación de sus hijos e hijas, desde ese momento, los ingresos aumentaron en millones de dólares, aportando claramente al sector privado, y comenzando con la brecha en el acceso a la educación, interponiendo la condición social de los padres y apoderados, dejando a los que no poseían las condiciones, con menores opciones de elegir un establecimiento educacional. Esta medida fue aplicada en colegios de educación básica de financiamiento compartido, así como también en liceos privados subvencionados y municipales.

Muchas han sido las iniciativas en cuestiones de mejoramiento para la Educación que han propuesto los gobiernos de la Concertación, quienes han liderado todo el proceso desde la vuelta de la democracia. Es así, como podemos mencionar una vasta lista de los programas de mejoramiento para la educación los que se han caracterizado, por intentar aplicar la mayor cantidad de cobertura a nivel nacional. De los cuales se destacan: el Programa de Mejoramiento de la calidad de escuelas en sectores de pobreza, el P-900; los programas de mejoramiento para la calidad y la equidad en educación preescolar y básica (MECE-básica) desarrollado durante los años 1992 y 1997. De este último se desprende el programa de educación rural, proyectos de mejoramiento educativo (PME) y una red de informática educativa, Red Enlaces.

En el año 1996, el Gobierno decreta lo que se considera como un gran avance e innovación en la disminución de la centralización del curriculum y la autonomía profesional, *“(...) cada establecimiento y cada equipo docente del país debe decidir, desde 1996 en adelante, si innova curricularmente en función de su proyecto educativo, o si sigue los programas de estudio definidos por el Ministerio de Educación.”* [Cox, 1997:20]. En ambos casos los establecimientos deben regirse por los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, siendo opción de la institución complementarlos con lo que considere más pertinente para el desarrollo educativo de su estudiantado. Sin duda el año 1996, no sólo traería esa modificación en la estructura del sistema educativo, sino que también la implementación paulatina en ese

entonces de la Jornada Escolar Completa (JEC), que como sabemos, es un régimen de estudios que comprende una extensa jornada escolar, que generalmente se desarrolla desde la mañana hasta la tarde. Junto con estas medidas es que se han implementado muchas más, con el fin de producir mejoramientos reales al sistema educacional y así aumentar la calidad de la educación.

Los programas implementados por el gobierno, los cuales buscan mejorar la calidad de la educación, no vienen acompañadas de líneas de trabajo específicas orientadas a la diversidad cultural, ya que en nuestro país se tiende a pensar en la diversidad como únicamente destinada a la atención de pueblos originarios, esto lo demuestra la creación de la Ley indígena y el reconocimiento hacia éstos, como receptores de los derechos universales, a través de la Constitución Política, aunque no se les reconozca como pueblo propiamente tal, sino como etnias originarias. *“Durante más de dos siglos no ha habido importantes modificaciones a la educación indígena en Chile. Sólo en 1980 la EIB en Chile es conocida. Sin embargo, su difusión formal ocurrió a partir de la Ley Indígena N° 19.253, de 1993.”* [Treviño, 2005:139].

En este sentido, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, se alude a la diversidad, refiriéndose a la equidad, la que considera como *“(...) provisión de una educación que se hace cargo de las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables”*. [Treviño, 2005:168]. Por lo tanto, establece lo que se denomina la discriminación positiva. La participación se ve como el reflejo de la apertura de las instituciones educativas a los requerimientos de su sociedad. Luego esta Ley, se acercaría la Reforma del 1996, que fue mencionada anteriormente, aunque en todo este tiempo siempre se han estado realizando modificaciones y programas de acción con el fin de mejorar los niveles de logro de la sociedad escolar. Pero, estas mejoras precisan de personal capacitado para ser ejecutadas en el aula y obtener resultados positivos. Por lo tanto, los y las docentes, cobran especial relevancia en este sentido, así también como su formación inicial.

Con respecto a la formación de docentes, en nuestro país se remonta hacia los años 40 del Siglo XIX, desde donde se han evidenciado modificaciones de fondo que

convierten en la actualidad, a la pedagogía en una carrera profesional, impulsada en innumerables instituciones y con variados planes de estudios. En la actualidad se pretende dar un impulso y relevancia a la formación, a través de una serie de iniciativas, un claro ejemplo es el Programa Inicia, el cual busca conocer cuáles son las fortalezas y debilidades de los egresados de las carreras de pedagogía, con el fin de producir un mejoramiento desde la formación inicial. Por otra parte, en el año 2000 se crean los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente, los cuales proponen básicamente una serie de principios para docentes en formación inicial. A pesar de los impulsos existentes en educación para producir cambios de peso, se dejan de lado ciertos aspectos como la diversidad cultural y la interculturalidad.

En párrafos anteriores se ha visualizado cómo los actuales gobiernos han impulsado una serie acciones que buscan mejorar la calidad de la educación, bajo esta perspectiva es que mencionaremos un proyecto que es considerado un gran avance en lo que respecta al tratamiento de la diversidad en educación formal, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual es destinado a niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios, teniendo como fin de reafirmar su identidad étnica. Este programa presenta ciertas falencias referidas a que se contextualiza y diversifica la educación en sectores con predominancia indígenas desconociendo la presencia de éstos, en otros sectores en los que no alcanzan un gran número. *“Sin embargo, la acciones adolecen de falencias estructurales(...) del sistema educacional que han alcanzado a cubrir; la concentración mayoritarias de los contenidos en uno solo, de los pueblos indígenas presentes en el país –el pueblo mapuche- la presencia de sesgos ruralizantes y folclorizantes que discriminan a los estudiantes urbanos contemporáneos; (...) y, por último, el destinarse principalmente a estudiantes indígenas”* [Donoso y otros, 2006:26]. Este programa contempla además, otras líneas de acción que se refieren al fortalecimiento de la educación indígena, incluyendo la contemplación de becas destinadas para el fomento y difusión de las culturas indígenas, principalmente.

Si bien el programa, al que se hizo referencia anteriormente, se refiere a la diversidad, ésta no es abordada en toda su amplitud, ya que sólo se reconocen los pueblos indígenas. No es posible desconocer este reconocimiento, ya que estos

pueblos son parte esencial de la historia, en el pasado y presente, pero no hay que descuidar a otros grupos, como lo son los extranjeros presentes en nuestro país. Es así, que lo que se evidencia con respecto a la diversidad en educación son pequeñas implementaciones plasmadas en los programas escolares, en los cuales se propone el desarrollo del respeto mutuo, la convivencia en un mundo multicultural, etc.

Concluyendo, se puede establecer que en Chile la educación para la diversidad es considerada principalmente, sólo como parte del PEIB, o como atención hacia la discapacidad, lo que constituye una mirada reducida del concepto de diversidad, debido a la amplitud que éste involucra.

#### **2.2.4.- La escuela: escenario de la práctica educativa.**

Hemos podido ver, en apartados anteriores, los aspectos macros que conciernen a nuestro problema de investigación, uno de ellos y que adquiere mayor relevancia para introducir este apartado, es el tema de los agentes educativos, en ellos especialmente la institución educativa, ya que, nos corresponde ahora profundizar en ésta, en aquel espacio de la sociedad en donde los planteamientos de la educación se hacen evidentes. Tal como lo plantea la Directora del Departamento de Educación de la Universidad de Chile, profesora Mónica Llaña [2003], la escuela se sitúa en el conjunto de las estructuras sociales, agrega *“El mundo cotidiano de la escuela, es el mundo circundante, el escenario en el que transcurre la vida. No se pone en duda su existencia diaria, lo normal, lo obvio”*. [Llaña y Escudero, 2003: 40]. Es en la escuela, donde finalmente se ponen en juego la formación de los sujetos de la sociedad, y más específicamente, ello ocurre en las aulas, es ahí donde los procesos de enseñanza aprendizaje cobran vida. Por proceso de enseñanza aprendizaje entendemos a un todo integrado, la propuesta de Coll y otros [2004] se basa en el constructivismo, el que reconoce que la construcción del aprendizaje es de carácter individual y social. Ello implica que el proceso de enseñanza aprendizaje *“(…) obliga a considerar simultáneamente al profesor, al alumno y a los contenidos de enseñanza, y exige atender a las relaciones que se establecen entre estos tres elementos, así como a la función mediadora que cumple cada uno de ellos respecto de los otros.”* [Coll y otros,

2004: 22]. Asimismo se deben considerar otros elementos del contexto, pues las “(...) relaciones entre la acción educativa e instruccional del profesor y el aprendizaje de los alumnos está fuertemente mediatizada y condicionada por una amplia gama de factores (...)” [Coll y otros, 2004: 386]. Ello apunta, al contexto físico y mental, lo primero alude a características espaciales, materiales, etc. y lo segundo a las expectativas, intereses, representaciones, entre otras, que poseen los diversos actores.

Este apartado trata de introducirse en la escuela misma, en sus aulas. Para abordar esta temática, es de suma importancia referirnos a múltiples aspectos, en primera instancia, y como eje articulador, abordaremos el currículum educativo, partiendo de la base que es éste el que guía las prácticas escolares, haciendo hincapié especialmente a su pertinencia cultural, ya que, es uno de los aspectos principales cuando hablamos de un estudio abocado a sujetos culturalmente diversos, como los son los inmigrantes. Asimismo, es de vital importancia dar cuenta del enfoque educativo actual que se plasma en el currículum de diversas partes del mundo, es decir, el constructivismo, que es además, nuestra propia propuesta educativa, la cual se condice absolutamente con los planteamientos de la educación intercultural, que es finalmente la apuesta educativa que recogemos para tratar la diversidad en el aula, y en este caso específico, para abordar la presencia de inmigrantes y chilenos, desde una óptica de beneficios educativos para todos los y las estudiantes. Y por último, no podemos dejar de hacer alusión a los marcos curriculares chilenos, específicamente a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y al Marco curricular para la Educación Básica, desentrañando su foco educativo y el tratamiento de la diversidad, especialmente, la referida a inmigrantes en Chile.

Antes de abordar en los temas planteados, se hace necesario, mostrar una mirada general de la institución educativa, como instancia micro, en la que convergen distintas culturas, a las cuales debemos aludir, para entender su funcionamiento. Tal como lo afirma el académico de la Universidad de Chile, y experto en Currículum, Manuel Silva, “(...) estos matices culturales son lo que dan forma a la institución y no siempre se condicen con las intenciones originales pensadas para esta agencia

*educativa*” [Silva, 2001:232]. El mismo autor, señala que en el ámbito referido a las decisiones de la institución educativa, confluyen cuatro tipos de culturas distintas: Cultura Normativa (o currículum Prescrito) la cual es la encargada de promover pautas culturales que intentan dar dirección a la escolaridad, son de carácter macro y se expresan en los planes y programas que luego se traducirán en leyes y decretos; la Cultura Organizativa “(...) *sistema estructurado de percepciones, significados y creencias acerca de la organización que facilita la atribución de significados en un grupo de personas que comparten experiencias comunes, y guía la conducta individual en el trabajo.*” [Bloor y Dawson en Silva, 2001:233]; Cultura Profesional, la cual comprende específicamente a la tarea del docente y se la define como “(...) *conjunto de creencias, valores, hábitos y modos de hacer las cosas asumidos entre comunidades de profesores que han tenido que hacer frente a demandas y limitaciones similares a lo largo de muchos años*” [Hargreaves en Silva, 2001:234]; y la Cultura Juvenil, este grupo está compuesto claramente por el estudiantado en general, ésta muchas veces, es invisibilizada a la hora de pensar incluso en su propio desarrollo como estudiantes, tal como lo expresa el Director del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, Claudio Duarte, “(...) *una sociedad adultocéntrica, pone en condición de inferioridad y de ‘preparación hacia’ a niñas, niños y jóvenes*” [Duarte, 1994:5].

Explicado todo lo anterior, es que se hace comprensible el desarrollo de ciertos procesos al interior de la escuela que es el escenario de investigación, en tanto que es necesario comprender de qué manera se produce el desarrollo de la cultura escolar, específicamente cuando nos referimos al actuar del personal docente, dado que éstos son los encargados de la ejecución de lo que representa la cultura normativa, la cual da las orientaciones para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

En la relación entre estas diversas culturas, hay dos tipos que nos interesan de sobremanera, ya que son las que se dan en el espacio micro del aula, las interacciones profesor/estudiante (cultura profesional y juvenil) e interacciones entre estudiantes, es decir, los miembros de la cultura juvenil. Éstas según el enfoque constructivista son

preponderantes, para la forma en que se visualiza el proceso de enseñanza aprendizaje.

Debemos partir de la idea de que las relaciones interpersonales están fuertemente influenciadas por las representaciones que tienen los sujetos *“Del mismo modo en que los alumnos y el profesor tienen una representación de sí mismos, elaboran también una representación de las características de los otros, construyen una representación de sus capacidades, motivos e intenciones. Estas representaciones juegan un rol determinante en las relaciones interpersonales que se establecen en los procesos educativos y, en consecuencia, inciden en los resultados de dichas procesos.”* [Coll, 2004:316]. Así se configuran las ideas que se tiene sobre el propio rol y el de los otros. Coll y otros [2004] señalan que la idea sobre los roles, son estereotipos relativos a categorías sociales, étnicas, económicas o de género, además de las experiencias personales que se han acumulado. Es durante el transcurso del proceso educativo, que estas representaciones se van poniendo a prueba. Además de esto las relaciones están fuertemente influenciadas por lo que “yo pienso que los otros piensan de mí”, a partir de lo cual, según estos mismos autores, se generan las expectativas de un actor sobre otro.

Con respecto específicamente a las relaciones entre docentes y estudiantes, Birch y Ladd en Arón y Milicic [1999], sostienen que existen tres aspectos que las caracterizan: cercanía, conflicto y dependencia. Con respecto al primero, se relaciona con el grado de comunicación que existe entre el docente y estudiantes, comunicación que funciona como una fuente de apoyo para éstos últimos. El contar con apoyo, y con lazos afectivos facilita que los niños y niñas tengan una actitud positiva con el contexto escolar. En segundo lugar, se encuentra el conflicto, éstas aluden a situaciones tensionantes y a una falta de contacto entre el docente y su estudiantado, lo que imposibilita que éstos últimos visualicen al primero como una fuente de apoyo. Estos conflictos provocan angustia, rabia, pena en niños y niñas, desembocando en problemas de rendimiento y adaptación por parte de éstos. Por último, se encuentra la dependencia, alude a conductas en donde el estudiante considera al profesor como una fuente de apoyo exagerada y exclusiva, lo que interfiere en sus conductas

referentes a aprendizaje, ya que coarta la capacidad de exploración y la relación con sus pares, por parte del estudiante. Frente a esto se señala que un buen clima es donde “(...) *la relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad.*” [Midgley, Roeser y Urin en Arón y Milicic, 1999 : 92]

Con respecto a las relaciones entre los y las estudiantes, cobran mucha importancia para el enfoque constructivista, desde el punto de vista de la generación de aprendizajes. Así Coll y otros [2004], señalan que una organización social cooperativa de las actividades que se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza aprendizaje, resultan bajo ciertas condiciones, más efectivas para el aprendizaje, que una organización individual y competitiva. Ello lógicamente depende de las líneas de trabajo que adopten los y las docentes “(...) *los profesores que alientan un clima cooperativo e interdependiente logran mejores niveles de autoestima y competencia académica en sus estudiantes que los profesor que enfatizan la competencia y la comparación entre los alumnos y alumnas*” [Midgley, Roeser y Urin en Arón y Milicic, 1999: 92].

Coll y otros [2004], establecen que el sentido de cooperación en el aula, además de potenciar lo estrictamente académico, también incide en variables de tipo actitudinal y motivacional, las relaciones entre estudiantes de distintas etnias, el altruismo, la capacidad de tomar en consideración el punto vista de otros o la autoestima, entre otros.

Vemos de esta forma la importancia que cobran estos dos tipos de relaciones para el proceso de enseñanza aprendizaje, pues dan cuenta del clima escolar, lo que puede favorecer, dificultar o limitar logros de aprendizaje.

#### 2.2.4.1.- El currículum educativo: eje de las prácticas educativas

Señalamos anteriormente, la importancia de establecer como punto de partida el tratamiento del currículum, ya que, éste es el que se presenta en la cultura normativa, que como se señalaba, es la que rige las prácticas educativas, y por tanto, influye en la escuela como espacio micro, así Manuel Silva señala *“Lo micro como área en donde se concretan las intenciones prescritas a nivel macro. Las culturas organizacional y profesional de las instituciones educativas se ven constreñidas a adoptar o adaptar las decisiones que se desprenden de los niveles centrales del estado o sus instancias regionales”* [Silva, 2009: 98]. Así, el currículum nos entrega los lineamientos basados en los requerimientos de la sociedad, para configurar las prácticas educativas, y tal como plantea Grundy [1991] son lineamientos que guardan una concepción de mundo y de personas. Gimeno Sacristán, nos plantea que *“No podemos olvidar que el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla”* [Gimeno Sacristán, 1995: 15]. Estos autores relevan la función social que tiene el currículum, en cuanto en él se plasman los fines educativos de una sociedad o grupo cultural. Coll [1994] plantea que el fin es promover un cierto tipo de sujeto transformador, sin embargo, Gimeno Sacristán [1995] establece que la función que adopte el currículum, dependerá de cada sociedad, ya que, serviría a los intereses que tenga ésta y a los valores dominantes que rigen los sistemas educativos.

Si bien es cierto, el currículum se perfila, ante todo como un marco que regula la concreción de los fines educativos dados por la sociedad, Lawrence Stenhouse [1991], nos dice, que ya no se puede definir el currículum en términos de la obtención de ciertos resultados educativos rígidos, sino que plantea *“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierta a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”* [Stenhouse, 1991:29]. Ello significa, que el currículum debe

estar basado en la práctica, y de esta forma estar sujeto a modificaciones, a un pensar crítico por parte de los actores educativos. En este sentido, el currículum incorpora contenidos, métodos, y tiene en consideración su realización en las diferentes instituciones educativas. De la misma forma, Coll [1994], plantea que el currículum, se encuentra entre la elaboración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica.

Complementando lo ya señalado, Grundy S. señala que *“El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente de la experiencia humana. Es en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas”* [Grundy, 1991:19,20]. Así, al ser entendido como concepto, al hablar de currículum se haría de una manera idealista, o sea, como si fuese una idea, en cambio, es más que eso, ya que, es parte de la experiencia humana y como tal, articula un conjunto de prácticas educativas, por ende, es una construcción cultural. Así el currículum se encuentra presente, no sólo de manera explícita plasmado en un papel, sino que, en los comportamientos de las personas pertenecientes a una determinada institución educativa, que se traducen en acciones e interacciones. De esta manera, los actores involucrados en el ámbito educativo, dan a conocer el currículum que rige sus prácticas educativas. Las cuales sólo pueden ser entendidas, si se conoce el contexto social de la institución, y los fundamentos sobre las que se construye la sociedad.

Podemos entender, de esta forma que el currículum ha transitado en su historia, de lo que es un plano basado fundamentalmente en lo preescriptivo y normativo, que da cuenta de objetivos, medios y resultados, estructuración de contenidos, programación de las experiencias de aprendizaje, entre otras, a un plano de currículum como se le define en la actualidad, es decir, como construcción cultural y social, en donde hay una mirada hacia el interior de las instituciones educativas.

Entendemos el currículum, en definitiva, más allá de un proyecto curricular, que nos describe una cultura normativa, sin embargo, creemos crucial ahondar en este aspecto, que es la parte, que lo releva como un marco regulador de la enseñanza. El

currículum, entendido de esta manera, encierra un aspecto que es necesario explicitar, aunque de alguna manera, ya se han podido inferir de las definiciones anteriores. Esto es, la relación del currículum con el poder, Magendzo [1991], nos señala que el proceso de selección cultural establecido en la creación del currículum, plasma necesariamente relaciones de poder, dado que se selecciona sólo lo que un grupo considera relevante, para producir en la escuela, un modelo de “hombre” esperable para la sociedad, lo cual resulta arbitrario. *“Sin duda, que si lo educativo y lo curricular quedan circunscritos a la capacidad de influir intencionalmente en otros, de modificar a otros, de moldear una conciencia y desarrollar una posición moral, el elemento de poder está operando”* [Magendzo, 1991: 116].

De esta forma, Mónica Llaña establece *“La escuela sería el lugar en el cual se perpetuarían representaciones de legitimidad de un arbitrario cultural”* [Llaña, y Escudero, 2001: 20]. Siguiendo con la idea de esta autora, la escuela sería una microsociedad disciplinaria, en donde se persigue el mantenimiento del orden, para controlar y evaluar aprendizajes e interacciones y relaciones entre alumnos y profesores, por tanto, ahí está presente el poder. La misma idea la afirma Manuel Silva [2008], quien señala respecto al currículum *“En este plano, esta disciplina denota poder y capacidad de prescripción, de coerción, de obligatoriedad. Tiene la cualidad de legitimar conocimientos, habilidades, valores y creencias. Además es evaluado y eso tiene un valor intrínseco ante la comunidad. La faz del control se refleja en el ejercicio de la pedagogía, en las pruebas estandarizadas y en la evaluación de los profesores”* [Silva, 2009: 97].

Magendzo [1991], señala que esta acción posee una connotación formativa, al aplicar la influencia del poder para formar un sujeto determinado, por lo tanto, el currículum en este aspecto se presentaría como una puerta de nuevas posibilidades, produciendo una amplia sincronía entre lo que se ofrece y lo que se espera de él. Sin embargo el mismo Magendzo señala que existen situaciones de tensión cuando la sincronía es baja y no responde a las necesidades de los receptores, produciendo situaciones de represión y violencia, como es el caso de lo que denomina Freire [1972] como educación bancaria. Lo que en definitiva Magendzo expone es que el currículum

necesariamente debe tener una cuota de poder, de lo contrario no podría llamarse de esa forma. *“Es connatural al currículum tener poder para actuar sobre los sujetos, prefijar intencionalmente sus comportamientos, abrir posibilidades y restar posibilidades, ubicar a los individuos en la división del trabajo, otorgándoles una determinada posición social e incluso económica, etc.”* [Magendzo, 1991:116].

Un ejemplo de la dominación que se produce a través del currículum, es la fragmentación del currículum y la superposición de ciertas asignaturas sobre otras, según Gómez [2005] en Latinoamérica contamos con *“(...) una concepción curricular que entrega conocimientos fragmentados, en que lo académico intelectual se sobrepone privilegiadamente a las prácticas manuales y activas.”* [Gómez, 2005:19-20].

Al preguntarse el por qué de estos estatus diferenciados, se llega a la conclusión de que la escuela al ser reproductora de la sociedad y por lo tanto, de los grupos dominantes, privilegia lo que para estos grupos es significativo. *“Términos como el consenso, la representatividad, lo unitario, la formación integral servirán de subterfugio para ‘ocultar’ el carácter reproductor de una sociedad desigual que desea reproducir en el currículum a través de la imposición de los códigos culturales dominantes.”* [Magendzo, 1991: 119].

En relación a lo anterior, no pueden estar ausente los planteamientos de un ícono en materia de educación en los últimos años en Latinoamérica, se trata del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien no señala que en la educación actual, en la escuela se da lo que él denomina “Educación bancaria”, en la cual los y las docentes vacían contenidos sobre los y las estudiantes, *“(...) la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita”* [Freire P.,1972 :76]. De esta forma según el autor, la sociedad opresora imprime pasividad sobre los oprimidos, para asegurar una mejor forma de dominación *“Para la concepción “bancaria” cuanto más adaptados sean los hombres, tanto más “educados” serán en tanto adecuados al mundo”* [Freire P., 1972:83]. Freire se opone determinadamente a este tipo de educación y en su lugar ofrece un tipo de educación a la que denomina “educación libertaria”, en donde la apuesta es a transformar la

sociedad en la que se vive, no en incorporarse a la lógica de dominación, para lo cual lo primero es cambiar la relación entre educadores(a) y estudiantes, pasando a ser más dialógica y horizontal, *“No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo”* [Freire P., 1972: 89]. De este modo tanto educador(a) como educandos(as) son llamados aprender en el proceso y los sujetos pasan a ser más concientes de la sociedad en la que viven.

Establecida la relación entre currículum y poder, hemos podido entender lo que hay detrás de la realización del primero. Por lo que ahora, estamos en condiciones de situar al currículum en el plano de América Latina, específicamente desde la perspectiva de la pertinencia curricular.

Según Magendzo [1991], en América Latina, el currículum ha sido históricamente centralizado, *“(…) por regla general, ha sido elaborado en los países de la región en forma jerárquica, verticalista y centralizada por organismos dependientes de los Ministerios de Educación y/o por comisiones de especialistas de las universidades o del profesorado, que son invitados por el ministerio a participar de esta tarea.”* [Magendzo, 1991: 16]. Ello, tiene sus bases justamente en la idea de poder que encierra el currículum, lo que deja de manifiesto, la poca incidencia que tiene el cuerpo docente sobre ello, reduciendo su labor a meros receptores o ajustadores de ciertos aspectos del currículum.

Además, el mismo autor, señala que una característica de la implementación de innovaciones curriculares en América Latina, es la importación, a veces excesiva de modelos provenientes del extranjero, especialmente de países desarrollados que son tomados como ejemplo. Al respecto Peralta afirma que *“(…) resulta paradójico que en región donde hay tanta diversidad étnica, cultural y social, y donde la educación se hace a diario en los escenarios más diversos y en condiciones muchas veces dramáticas, que incentivan a los profesores a hacer educación “de la nada”, se esté en un permanente “mirar hacia afuera”, en su formación y perfeccionamiento (…)”* [Peralta, 1996:33]

A su vez la misma autora, plantea que la problemática anterior tiene un origen claro: “(...) fuimos descubiertos desde la perspectiva de quienes representaban las culturas dominantes de la época, lo que derivó una serie de hechos, tales como que desde ese momento empezaba la participación de América Latina en la Historia Universal, lo que implicó entre otros aspectos, un desconocer o minimizar la evolución o historia propia de los pueblos que la habitaban, creándose desde allí una suerte de desvalorización de estas personas y sus culturas” [Peralta, 2005:314]. Así, establece la autora, se comienzan a imitar formas de vida y por ende, prácticas educativas provenientes de otras sociedades.

Lo problemático de esta situación, según Magendzo [1991], es que los modelos curriculares diseñados por otras sociedad, son desarrollados bajo otros parámetros culturales, bajo concepciones muy distintas a lo vivenciado en Latinoamérica, además estos modelos se desarrollan pensando en los grupos medios y altos de las culturas de los países desarrollados, por lo tanto, obliga a una reproducción de éstos en nuestro continente, reforzando la separación existente entre los grupos que poseen acceso al capital cultural internacional y los que no lo tienen, incrementando de esta manera, las desigualdades reproducidas por las sociedades. Al respecto, Victoria Peralta [2005], establece que ello va en desmedro del conocimiento que se genera en nuestra región, lo cual debería ser al contrario, es decir, incentivar y apoyar a estos países para que generen y apliquen lo propio.

Magendzo [1991] señala que en la región, el currículum es considerado de carácter obligatorio y uniforme. Esto se ampara en el supuesto doctrinario de la “unidad e identidad nacional”. Se piensa en la creación de un currículum único, con la finalidad de impartir el mismo tipo de enseñanza para todos y todas, y por lo tanto, dejando a cada estudiante en igualdad de oportunidades con sus pares, como modo de respetar la identidad nacional. “*La unidad nacional es el resultado de la eliminación de las diferencias culturales*” [Magendzo, 1991: 1]. Por lo tanto, se diseña el currículum, amparándose bajo el supuesto de que las sociedades son culturalmente homogéneas.

Por esta razón, se incluye dentro de los sustentos que dan vida a los Planes y Programas, los principios orientadores de las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación, el concepto de flexibilidad. Al respecto Peralta afirma que “(...) *todo ‘modelo curricular’ es siempre una propuesta perfectible, ya que es una creación humana. Por ello, debe estar abierto permanentemente a revisión y optimización a base de los nuevos antecedentes que el quehacer concreto vaya aportando.*” [Peralta, 1996: 93]. Esta flexibilidad va en aporte de lo que significa la pertinencia curricular, es decir, un currículum flexible, permite la posibilidad de adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a las necesidades y realidades de los y las estudiantes, con el fin de entregarles una educación pertinente y por lo tanto, significativa.

Lo anterior, además produce la necesidad de repensar el rol docente, dado que si se lo considera como un mero transmisor de cultura seleccionada por otros, no se le está otorgando la autonomía adecuada para producir la adaptación curricular para los distintos grupos heterogéneos. Cabe hacer una reflexión sobre el tipo de formación docente que apunte hacia lo mencionado.

Con respecto a dicho rol docente, Coll [1994], señala que el problema de la responsabilidad de la administración y de los profesores y profesoras en la elaboración del currículum, va entre dos posturas. La primera de ellas, es la concepción centralizadora, en que el currículum prescribe detalladamente los objetivos, los contenidos, los materiales didácticos y los métodos a utilizar por todos los y las docentes, en cada una de las áreas de enseñanza. Ello responde a la idea de unificar y homogeneizar al máximo el currículum para toda la población escolar y, consecuentemente, contempla el desarrollo del currículum como una aplicación fiel del diseño curricular, lo que va en desmedro de la autonomía que profesores puedan tener en la planificación educacional. Al respecto podemos afirmar que “*Cuando se reciben siempre currículos absolutamente definidos teórica y prácticamente por otros desde la formación profesional y después en el campo laboral, se corre en un alto riesgo de un comportamiento de este tipo, que limita no sólo al educando, sino también al propio docente*” [Peralta, 1996:30]. La segunda postura, es la concepción descentralizada, en que la responsabilidad recae en profesores de cada centro. Ello, renuncia al propósito

de unificar y homogeneizar el currículum en beneficio de una mejor adecuación y de un mayor respeto a las características de cada contexto educativo particular, por lo que concibe el diseño curricular como indisociable, de la práctica educativa. Esta postura, representa la manera en que Magendzo [1991] visualiza la forma de tratar la diversidad cultural en el aula.

Las concepciones del currículum anteriormente planteadas, darían paso a dos modelos opuestos: modelo abierto y modelo cerrado. Según Wickens, en Coll [1994], en un sistema educativo cerrado, los objetivos, los contenidos y las estrategias, están determinados de antemano, de tal manera que la enseñanza es idéntica para todos los alumnos y las variaciones en función del contexto son mínimos. En cambio, los sistemas educativos abiertos, en el otro extremo, conceden gran importancia a las diferencias individuales y al contexto social, cultural y geográfico en el que se aplica el programa. Aquí también se ponen en juego actividades interdisciplinarias. El profesorado, elabora y aplica los programas.

Claramente, los propios autores señalados y quienes estamos interesados en generar cambios curriculares, abogamos por la última postura y de esta forma generar currículas pertinentes a todos los grupos humanos. Magendzo [1991], propone un currículum comprensivo como la alternativa para América Latina, en el cual, primero que todo, se debe repensar la cultura y el currículum en general, comenzando por implantar una valoración de la cotidianidad, en el proceso educativo. Este factor es el que implica un pensamiento acerca de la identidad de los educandos, dado que al considerar su propia identidad se es capaz de valorar a los otros y abrir instancias de aceptación. Cuando se es consciente de la cultura propia, se generan más herramientas para recibir de forma crítica y reflexiva otros aportes culturales y se está en condiciones de generar una opinión de aceptación o rechazo ante lo presentado.

Un currículum comprensivo debe, además, replantearse el proceso seleccionador, organizador y transmisor de cultura. Además, implica el desarrollo de una perspectiva crítica frente a los procesos de planificación e investigación. Es necesario, redefinir los roles y funciones de los especialistas en el área, de los y las

docentes y a la sociedad en general. Se debe contar con capacidad política para producir los cambios. Además, el currículum comprensivo se planifica de preferencia a nivel local, de sala de clases, es decir, a nivel operativo. Por lo tanto, no se centra sólo en la burocracia imperante (especialistas, niveles macropolíticos), sino que está centrado en los y las docentes como planificadores, considerando a la familia, la comunidad y las diversas instancias de socialización. El proceso de planificación, además no desconoce la presencia de factores como la transmisión de la cultura y la evaluación de conocimientos, por lo tanto, no se obvian las situaciones relacionadas con los factores que afectan el aprendizaje, como la construcción de su secuencia, selección de actividades, entre otras.

A lo anterior, María Victoria Peralta, agrega que *“El generar currículos culturalmente pertinentes involucra un conocer lo que somos...”* [Peralta, 2005: 330]. La autora fundamenta este tipo de currículum, señalando, principalmente que: la vinculación del currículum con la realidad natural, social y cultural, supone asumir una verdadera relación con la vida; implica también participación y crecimiento de todos, en definitiva, hacer el currículum con la propia comunidad educativa; supone un aprovechamiento de recursos humanos y materiales más directos y significativos, en vez de la utilización de medios, al parecer más ajenos, como láminas, libros, etc., de esta manera se puede invertir en recoger y desarrollar los bienes culturales de cada comunidad. Estos son los principales fundamentos que expone la autora y nos dice que *“En definitiva, la búsqueda de una sociedad y de una educación más pertinentes a nuestras realidades, la vemos como la gran tarea a desarrollar por todos, lo que sin duda abarca también una dimensión política, en el adecuado sentido de la palabra. Es extraño que en este mundo donde los conceptos de democracia, respeto a la persona humana, parecieran identificar a la mayoría, existan amplias poblaciones que no tienen participación efectiva en el desarrollo, si es que no asumen conductas de las culturas dominantes”* [Peralta, 2005: 333].

Relacionados con los planteamientos de Magendzo [1991] y Peralta [2005], se encuentra el Pronunciamento Latinoamericano por una educación para todos, elaborado en Dakar en el año 2000, en donde participaron educadores e

investigadores latinoamericanos, entre ellos Ana María Torres. En este documento se presentan ratificaciones, en el área educativa, necesarias a considerar por todo los países de Latinoamérica, entre ellas podemos destacar la necesidad que las políticas educativas tengan como base los valores humanos fundamentales, contribuyendo al desarrollo de mejores sujetos. Por otra parte se hace alusión a que la diversidad cultural de la región Latinoamericana, involucra necesariamente diversificar las prácticas educativas de las instituciones escolares, asegurando el respeto y el fortalecimiento de las diferentes culturas. Planteamientos que abogan por una educación pertinente.

Señalado todo lo anterior, podemos establecer que un currículum pertinente debe necesariamente considerar la cultura de cada uno de los y las estudiantes. Cabe mencionar, que este planteamiento no se reduce a la cultura de los pueblos originarios, sino que a la cultura, como todo lo que constituye las formas de vida, y como tal, cada uno posee la propia. Para efectos de la investigación, cabe hacer alusión a la consideración de los significados que traen consigo los niños, niñas y jóvenes inmigrantes.

#### 2.2.4.2.- El diseño curricular desde la óptica constructivista

Lo que hemos expuesto hasta el momento se posiciona en un plano aún bastante teórico de la idea de currículum, para abordarlo desde un plano más concreto, nos centraremos en lo que es la idea de diseño curricular, entendiéndose diseño, como un plano más operativo de todo lo que encierra el currículum. Sin embargo, no podemos señalar cualquier diseño curricular, sino que debemos abordar una perspectiva compatible a la idea de currículum pertinente, lo cual se encuentra situado en un sistema educativo abierto. Al respecto Coll [1994] señala que *“La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica (...) así como el principio de ajustar la acción educativa a las necesidades específicas de los alumnos y las características del contexto, abogan claramente por un modelo de currículum abierto.”* [Coll, 1994: 46-47]. Ello, nos deja de manifiesto que un currículum culturalmente pertinente, se encuentra en plena concordancia con un enfoque

educativo constructivista, la cual es la propuesta imperante a nivel teórico en educación, en la actualidad.

Antes de ahondar en lo que entendemos al hablar de una concepción constructivista, debemos necesariamente remitirnos a otra postura teórica, el conductismo. Ambas que se enmarca dentro de la fuente psicológica del currículum. En el conductismo lo importante es lo que los sujetos hacen y que es observable, es decir, sus conductas. *“Se propone como meta que dado el estímulo, se pueda predecir la respuesta o, viendo qué reacción tiene lugar, inferir cuál es el estímulo que la ha provocado”* [Watson en Deval J., 1994:58]. El conductismo se traduce principalmente en lo que es el “condicionamiento”, trabajado por autores como Pavlov, Watson y Skinner, éste consiste en *“(…) asociar la respuesta que el organismo daba de forma innata con un estímulo para el cual originalmente esa respuesta no era la adecuada”* [Deval J., 1994:59]. El condicionamiento operante nos interesa particularmente, ya que éste consiste en reforzar, o premiar algunas conductas de los sujetos y en no reforzar otras. Desde aquí se desprenden los refuerzos positivos y castigos, tan utilizados hasta la actualidad en muchas aulas del mundo y también en otras esferas de la sociedad. Entendemos entonces, que el conductismo apuesta a un aprendizaje generado por condicionamiento en donde lo que interesa es que el sujeto vaya modificando sus conductas, desconociendo lo que pasa en la consciencia de estos durante el aprendizaje.

A continuación corresponde ahondar en el constructivismo, partiendo de la base que es lo contrario al conductismo, ya que en éste lo que interesa es la actividad constructiva que realizan los sujetos durante el aprendizaje. Para abordar la idea anterior, se hace necesario primeramente, asumir qué significa hablar de constructivismo en educación, la propuesta curricular posee un marco de referencia, basado en un conjunto de teorías, y por tanto, se constituye de ideas fuerzas de diferentes autores. Al realizar una apretada síntesis de éstas, podemos señalar principalmente que: la repercusión de las experiencias educativas en el crecimiento de las personas, está condicionada por su nivel de desarrollo operatorio (estadios de desarrollo de Piaget) y por los conocimientos previos de los y las estudiantes, lo cual

debe considerarse en la secuenciación de aprendizaje y en la metodología a utilizar; hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo (fruto de los dos factores señalados) y lo que es capaz de hacer y de aprender con la ayuda y el concurso de otras personas (Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky); el aprendizaje escolar debe asegurar su significatividad y funcionalidad del conocimiento *“El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra”* [Ausubel,1991:48], se necesita de una intensa actividad fundamentalmente interna por parte del estudiante; para la generación de aprendizajes se debe fortalecer la memoria comprensiva, más que la mecánica; aprender a aprender, es el fin de la educación, y equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, en donde la importancia recae en la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y de regulación de la propia actividad y; la modificación de los esquemas de conocimiento del alumno (revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva) es el objetivo de la educación.

Lo planteado, según Coll [1994], sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de crecimiento personal que trata de promover la educación escolar. *“Una interpretación constructiva del aprendizaje escolar (...) exige una interpretación igualmente constructivista de la intervención pedagógica, cuya idea directriz consiste en crear las condiciones adecuadas para los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean lo más correctos y ricos posibles.”* [Coll, 1994: 44]. Con ello, el autor nos señala que debemos ser capaces de concretizar esta visión en la práctica pedagógica.

Para tratar esto, nos remitiremos a continuación al análisis de los componentes, con los que todo diseño curricular cuenta, estos son: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué, cómo, y cuándo evaluar?

En primera instancia, abordaremos el ¿Qué enseñar?, lo cual se refiere al análisis, clasificación, identificación y formulación de las intenciones educativas que presiden en el proyecto educativo. Se refieren, específicamente a concretar las metas que se tendrán a largo plazo, considerando el marco social en donde se generan. Para lograrlo se debe seguir un camino: en primer lugar, realizar un inventario y *selección* de las intenciones educativas: ¿Qué aspectos del crecimiento personal del alumno trataremos de promover mediante la educación escolar? Seguido a ello, se deben concretar, dándoles una *formulación* que sea útil para guiar y planificar la acción educativa. Posteriormente, *organizar* y dar una secuencia temporal a dichas intenciones. Finalmente, se debe llevar a cabo una evaluación con el fin de cerciorarse de que la acción pedagógica responda adecuadamente a las intenciones que se persiguen.

Lo que interesa particularmente en este punto, según Coll [1994], es el tema de la formulación de las intenciones educativas, es decir, cómo pasar de éstas, a una formulación de objetivos educativos que sirvan para guiar la práctica pedagógica de una manera eficaz. El autor propone concretar las intenciones educativas mediante una vía de acceso simultánea por los resultados que se esperan, los cuales deben ser definidos en términos de destrezas cognitivas que lo estudiantes deben aprender, y por contenidos de la enseñanza, en la que se debe considerar la estructura lógica, que es la estructura misma del contenido y la estructura psicológica del estudiante, de modo de que la primera se adecúe a la segunda.

En segundo lugar, se aborda el ¿Cuándo enseñar?, en esta instancia se trata de responder finalmente a ¿cómo organizar y ordenar temporalmente las intenciones educativas ya formuladas, con el fin de establecer secuencias de aprendizaje óptimas? Aquí, se plantea que existen dos formas diferentes de enfocar el tema: el análisis de contenido, que designa un conjunto de técnicas, procedimientos y criterios de

secuenciación que parten de la estructura (lógica, psicológica, o ambas a la vez según los casos) del contenido a enseñar; el análisis de tareas, designan lo mismo, pero parte de los resultados esperados del aprendizaje. Así, una forma muestra una vía de acceso por los contenidos y, la otra por los resultados. Sin embargo, considerando que el enfoque propuesto es una vía simultánea, Coll [1994], plantea que ambos puntos de vista tienen elementos a considerar. De esta forma *“(...) las intenciones educativas así concretadas se ordenan temporalmente en el Diseño curricular respetando los principios del aprendizaje significativo. Ello se traduce en una secuenciación de los contenidos que procede de lo más simple y más general a lo más complejo y detallado mediante elaboraciones sucesivas de profundidad creciente”* [Coll, 1994: 133]. Se debe considerar, que los contenidos incluyen todos los aspectos de la realidad que son objeto de la actividad constructiva del estudiante (hechos, conceptos, principios, procedimientos, normas, valores y aptitudes).

En tercera instancia, corresponde aludir al *¿Cómo enseñar?*, que se refiere a la metodología de la enseñanza, a los aspectos instruccionales de la educación, los cuales son indisolubles de los aspectos curriculares, los que están enfocados al qué enseñar. Un aspecto fundamental alude a la relación entre diferencias individuales y métodos de enseñanza. *“La individualización de la enseñanza consiste en primer término en la individualización de los métodos de enseñanza”* [Coll, 1994: 113]. Así, establece que lo óptimo es adaptar el método, ya que, uno que parece adecuado para un estudiante, puede no serlo para otro. En definitiva, se trata desde la óptica constructivista de establecer una interacción entre la modalidad de tratamiento educativo y las características de los y las estudiantes, de tal manera que la mayor o menor eficacia del primero depende de la naturaleza de las segundas. Debemos así considerar que *“(...) todo tratamiento educativo es necesariamente multidimensional y pone en marcha probablemente numerosas interacciones con diversas y variadas características individuales”* [Coll, 1994: 116].

El mismo autor, señala que los esquemas de conocimiento que ponen en marcha los y las estudiantes en nuevas situaciones de aprendizaje, constituye la característica individual más importante. La intervención pedagógica consiste en crear

condiciones para que se produzca en los y las estudiantes una dinámica interna, en que éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas, y orientarla en la dirección que indican las intenciones educativas. Se trata en definitiva, de promover la evolución de los esquemas de conocimiento.

Otro aspecto muy relevante, a juicio del autor, es el principio de globalización, que parte de la base de que los esquemas de conocimiento contienen elementos que guardan múltiples relaciones, de forma tal que la incorporación de nuevos elementos da lugar a aprendizajes tanto más significativos cuanto mayor es el número y la complejidad de las relaciones establecidas. Se establece, que la mejor manera de aproximarse a este principio es sumergir a los y las estudiantes en tareas que involucren el partir de problemáticas próximas a ellos y ella y, sobre todo, definir proyectos cuya realización exija integrar aprendizajes de diferentes áreas de aprendizaje.

Finalmente, nos encontramos con el ¿Qué evaluar, ¿Cuándo evaluar?, ¿Cómo evaluar? Coll [1994] entiende que la evaluación está al servicio del proyecto educativo. A las preguntas de qué, cuándo y cómo evaluar, debe preceder una gran pregunta ¿Para qué evaluar?

Para dilucidar ello, debemos entender que *“(...) la evaluación designa un conjunto de actuaciones previstas en el Diseño Curricular mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos y determinar si se han cumplido o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base de dicha ayuda pedagógica”* [Coll, 1994:125]. Es así, como desde un enfoque constructivista del aprendizaje, la evaluación cumple dos funciones: Ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas y, determinar el grado en que se han cumplido las intenciones educativas.

En cuanto a la primera función, se establecen dos vertientes. La primera, dice relación con que para determinar el tipo de ayuda pedagógica que requiere el

estudiante, se deben detectar las características con las que dicha ayuda interactuará, es decir, establecer una evaluación inicial o diagnóstica. La segunda vertiente se relaciona con la evolución que tiene el alumno mediante el desarrollo del proceso de aprendizaje, y que da cuenta de que las necesidades varían, por lo que las ayudas pedagógicas deben ajustarse a los nuevos escenarios, ésta es la evaluación formativa.

Por otra parte, la segunda función explicitada, y que establece el rol de la evaluación como determinadora de los grados en que se dio cumplimiento a las intenciones educativas, se concretiza en la evaluación sumativa, la cual mide los resultados de los aprendizajes para cerciorarse de que se alcance el nivel exigido. Se convierte así, en un instrumento de control de proceso, ya que determina el grado de eficacia del propio proceso educativo. *“La evaluación sumativa es, a nuestro juicio, una práctica recomendable para saber si el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos a propósito de unos determinados contenidos es suficiente para abordar con garantías de éxito el aprendizaje de otros contenidos relacionados con los primeros.”* [Coll, 1994: 128]. Por lo tanto, no es conveniente traducir la evaluación sumativa a notas, certificación o acreditación. El autor, señala que la evaluación sumativa es simétrica a la inicial, ya que ambas pueden llegar fundirse en una serie articulada de procesos de enseñanza/aprendizaje.

De esta forma, hemos revisado un diseño curricular que se plantea desde la perspectiva constructivista y que como hemos podido evidenciar responde a un currículum susceptible de ser adaptado a las características de los estudiantes y al contexto en que estos se sitúan. Ello se fundamenta principalmente en que la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje pone en el centro, al estudiante, como un agente activo de su propio aprendizaje, para lo cual necesariamente tiene que respetar su individualidad y contexto, lo cual constituye la única forma de generar aprendizajes significativos, premisa que se encuentra a la base de los planteamientos de dicho enfoque.

Hemos realizado así, una serie de planteamiento a la luz de un currículum a nuestro juicio ideal para respetar a todos y cada uno de los estudiantes de un

determinado contexto educativo, sin embargo, nos queda aún un tema enormemente importante y que constituye a nuestro entender la consolidación de todo lo planteado, se trata pues, de la educación intercultural, es así como entendemos que ésta se sustenta en la idea de currículum que hemos defendido.

#### 2.2.4.3.- Educación intercultural: la gran propuesta para la escuela actual.

Antes de abordar el tema de la educación intercultural propiamente tal, debemos aclarar que en Chile el concepto ampliamente usado es el de educación intercultural bilingüe, ya que, ésta en nuestro país se aboca principalmente a los pueblos originarios, sin embargo, preferimos hablar aquí, de educación intercultural, porque a nuestro juicio se entiende la interculturalidad desde un ámbito más global, es decir, la entendemos desde la óptica planteada por Chiodi y Bahamondes [2001], en que la educación intercultural está enfocada hacia las culturas en general, es decir, a las relaciones entre personas de diferentes culturas, no sólo a pueblos originarios. Esto, debido a que en la escuela nos encontramos con distintas manifestaciones culturales, ya que, los chilenos mantenemos relaciones con extranjeros culturalmente diferentes. De ahí, que se propone a la educación intercultural como transversal en el sistema educativo y no sólo abocado a los pueblos originarios. En este sentido, Kaluf señala que *“La educación intercultural es la formación de las personas en el conocimiento, la comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que viven. La educación intercultural no es una modalidad especial de educación, sino una cualidad deseable y una necesidad de todo establecimiento escolar.”* [Kaluf, 2005: 437].

Para entender mejor lo planteado, podemos recurrir a las dos acepciones que distinguen Chiodi y Bahamondes [2001] sobre la educación intercultural bilingüe: la primera, es incorporar en la educación la lengua y la cultura de un educando perteneciente a una minoría (en sentido político) nacional, lo cual se enmarca dentro del reconocimiento de los derechos de los indígenas a mantener y fortalecer de la identidad indígena, un rescate lingüístico, cultural y societal, planteando una reivindicación global de los pueblos indígenas, o sea, que va más allá de la escuela y;

la segunda, tiene una perspectiva política e intenta ir más allá de una educación de o para los pueblos indígenas, siendo su preocupación el asumir y valorizar las diferentes lenguas y culturas que coexisten al interior de los países multiétnicos, ya sea, que se trata de estudiantes indígenas o no indígenas, ya que, ambos viven en una sociedad multicultural y deben aprender a comprenderla como tal. Esta segunda acepción es a la que apostamos, y es a la que preferimos llamar sólo educación intercultural, como una educación para todos, no sólo para un grupo cultural específico, como lo son los pueblos originarios. Así *“Cabe mencionar que la cuestión de la interculturalidad en educación está conectada cada vez más con problemáticas contemporáneas de diversa índole; por un lado, el abordaje de los procesos migratorios, que conllevan a la reconfiguración de las sociedades nacionales en términos multiétnicos y pluriculturales; un fenómeno ciertamente no nuevo en la historia, y que sin embargo aflora otra vez con prepotencia a raíz de las diferentes olas inmigrantes sur-norte y oeste-este; por otro lado, con la reparación, a menudo violenta, de los particularismos y etnicismos, después de la caída de los grandes bloques mundiales; y por último, con la llamada globalización, es decir con el grado creciente de interdependencia, en todos los niveles de la vida y entre todas las sociedades del planeta, lo que está produciendo una transnacionalización de los procesos históricos y una inédita mezcla de gentes, culturas, ideas.”* [Chiodi y Bahamondes, 2001: 15]. Entendemos de esta forma, que la interculturalidad es una forma amplia de entender las relaciones que se establecen entre las personas de diferentes culturas, aquí se hace alusión explícita a los inmigrantes, por lo que es importante, que nuestro país, se desprenda de un modelo de educación intercultural pensada para los pueblos indígenas y se encamine, en la realización de una educación intercultural para todos y todas.

Según Chiodi F. y Bahamondes M. [2001], todo lo mencionado recae en la necesidad de que la escuela se centre en el objetivo de aprender a vivir juntos y en cooperación con otras culturas. Ello, señalan los autores, se manifiesta en el Informe Delors, donde se afirma que la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.

Desde esta perspectiva, se establecen una serie de principios para la educación intercultural, Chiodi F., y Bahamondes M. [2001], distinguen principalmente estos: afirma el derecho a la diferencia cultural y el valor intrínseco de cada cultura; favorece la relación dialógica y equitativa entre las culturas; va en contra de los prejuicios, los etnocentrismos, los particularismos, la inercia frente al otro; valora las diferencias en su propia sociedad y reconoce lo propio en otras sociedades; da cuenta del carácter relacional de las culturas y cómo sus transformaciones nacen y se entienden dentro de contextos históricos de intercambio y conflictos con otras sociedades; valoriza la identidad personal y colectiva; cada estudiante debe ser valorado, respetado y educado tomando en cuenta sus particularidades socioculturales y personales; valoriza la cultura como un recurso pedagógico; asignar a la experiencia un rol central; Considera a los niños y niñas como sujetos de aprendizaje; enfatiza el desarrollo de la capacidad de aprender y; vincula la ciencia universal con los saberes locales y con los etnoconocimientos.

Establecidos los fundamentos de la educación intercultural, se hace necesario ahora abordarla desde una perspectiva más operativa, para ello debemos señalar en primera instancia que la Kaluf [2005] establece que el currículum intercultural debe nacer de un trabajo reflexivo sobre la interculturalidad en donde participe toda la comunidad educativa. Este currículum debe abandonar la diversidad vista de manera folclorista, trabajando este concepto profundamente, pero siempre considerando la teoría y la práctica. Se trata así, de *“Un currículum holístico y contextualizado, no homogéneo y cerrado, que garantice el acceso a un conocimiento común con la misma calidad para todos.”* [Kaluf, 2005: 472].

Nos referiremos ahora exclusivamente al plano metodológico de la concreción de un currículum basado en la educación intercultural, debido a que nos interesa particularmente el cómo, ya que las directrices generales que se deben contemplar ya se han planteado. Con respecto a esto, desde los planteamientos de Chiodi F., y Bahamondes M. [2001] podemos señalar algunas directrices generales:

- Se debe trabajar en una organización abierta caracterizada por la flexibilidad y apertura.
- Hacer de la educación intercultural un eje de trabajo en la construcción del Proyecto Educativo Institucional.
- Fomentar el trabajo cooperativo de equipo; tender hacia la integración y la complementariedad de las diferentes áreas de aprendizaje.
- Trabajar desde una concepción del desarrollo cognitivo, social y emocional como un todo integrado.
- Hacer del niño el eje del proceso pedagógico.
- Co-construir los conocimientos, apelando a la participación activa del niño, a su búsqueda, creatividad e imaginación.
- Integrar una multiplicidad de agentes educativos, incluyendo la comunidad, las familias y los propios niños.
- Hacer de la cultura de pertenencia del niño un recurso educativo (también utilizar la referencia a otras culturas como recurso educativo)
- Mostrar los hechos culturales en su contexto global.
- Presentar a los hechos culturales no sólo como información, sino como respuestas a problemas.

Vemos así en la educación intercultural, lo que afirmábamos al comienzo, es decir, que se trata finalmente de una propuesta educativa que engloba los planteamientos que han dado vida a este apartado. Sólo por mencionar alguno de ellos, podemos ver aquí la idea de niño y niña activo en su aprendizaje, idea fundante del constructivismo.

Ya definidos los aspectos que a nuestro juicio conciernen al espacio micro, que es el aula, corresponde en última instancia, ahondar en nuestro currículum nacional desde un análisis basado en todo lo anteriormente expuesto.

#### 2.2.4.4.- Un análisis del currículum chileno para Educación Parvularia y Básica.

Para finalizar este apartado, y teniendo como base todo lo expuesto, corresponde en última instancia un análisis general de nuestros diseños curriculares nacionales, es decir, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) y el Marco Curricular Nacional para Educación Básica. Ello, se realizará tratando de dilucidar qué aspectos se encuentran presentes y qué aspectos se desconocen de la perspectiva planteada. Cabe señalar además, que todo lo que se expondrá, se posiciona bajo la perspectiva teórica, es decir, en la práctica puede o no materializarse lo que los marcos plantean, y de ser así se adoptarán diversas formas, por lo cual, cada centro escolar tiene un sin número de particularidades.

En primera instancia, debemos develar el fin educativo que posee la educación parvularia y básica de nuestro país, lo cual se deja de manifiesto en ambos marcos curriculares. Ello, posee sus fundamentos en los derechos humanos, principalmente el que concierne a la libertad y a la igualdad en dignidad y derechos. Así las BCEP, establecen que el fin de la Educación Parvularia es *“Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionales compartidos y considerando los Derechos del Niño”* [MINEDUC, 2001: 22]. Con esto, se entiende que se establece una preocupación por el desarrollo del niño y niña como sujeto de derechos, y además, en que éstos sean capaces de contribuir a la sociedad. De la misma forma, en el marco curricular de Educación Básica, se establece que *“De acuerdo con el artículo 2º de la LOCE, el fin último de la educación nacional es el ‘desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico (de las personas), mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcadas dentro de nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma activa en la comunidad’* [MINEDUC: 2002:5]. También señala como fin *“(…) la obtención de competencias necesarias para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral, productivo y de servicios, lo*

*que facilitará, a su vez, la mejor inserción del país en los mercados mundiales”* [MINEDUC, 2001:5]. De esta forma, afirmamos lo que se establece en las B CEP, que por un lado, se busca desarrollar al sujeto en todos sus ámbitos, pero además, se persigue la inserción de los sujetos en la sociedad, en el marco curricular de educación básica se hace explícita alusión a la adaptación de los sujetos al mercado. Llama enormemente la atención el desconocimiento de los sujetos como agentes de cambios sociales.

En segundo lugar, corresponde señalar que tanto las B CEP, como el marco curricular de Educación Básica, se perfilan como marcos flexibles, es decir, susceptibles de ser adaptados a cada comunidad educativa, sin embargo, siempre abogando por la compatibilidad con los marcos. Así, el marco curricular de educación básica establece *“El nuevo procedimiento curricular de los OF-CMO contribuye a descentralizar la elaboración de planes y programas, permitiendo que esta tarea sea atribución de cada comunidad escolar”* [MINEDUC, 2002:4]. Asimismo, las B CEP *“(…) constituyen un marco referencial amplio y flexible, que admite diversas formas de realización”* [MINEDUC, 2001: 7]. De esta forma, evidenciamos lo que plantea Magendzo [1991], cuando señala que los planes y programas de estudio empiezan a otorgar cierto grado de flexibilidad, sin embargo, tal como señalábamos, no podemos saber con certeza cómo resulta esto en la práctica.

En tercer lugar, al preguntarnos sobre el ¿para quiénes se dirigen los marcos curriculares nacionales?, nos encontramos con que se hace alusión explícita a que éstos se dirigen a los chilenos y chilenas, lo cual además se funda en ideas, como el fortalecimiento de la identidad nacional. Ello, se deja en claro también, al analizar los fines de la educación, ya expuestos en primera instancia. Así, el marco curricular de Educación Básica establece que *“El programa común de formación general y personal de la educación chilena debe tener una identidad formativa que promueva valores e ideales nacionalmente compartidos”* [MINEDUC, 2002:7]. De la misma forma, las B CEP, señalan *“(…) ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad*

(...)” [MINEDUC, 2001: 12]. Ello, deja de manifiesto la normalidad de que un marco chileno, se dirija a chilenas y chilenos, sin embargo, esto encierra una problemática, ya que, se está desconociendo explícitamente una parte de la población escolar no chilena, como lo son los extranjeros radicados en Chile.

Cabe señalar, en cuarto lugar, que en ambos marcos aluden a que se debe respetar la diversidad, es decir, reconocer la individualidad y cultura de cada sujeto, lo cual tiene sus bases en el enfoque constructivista que se plasma en dichos marcos nacionales. De esta forma, las B CEP señalan que *“De acuerdo a esto, ellas posibilitan [B CEP] trabajar con diferentes énfasis curriculares, considerando entre otras dimensiones de variación, la diversidad étnica y lingüística, así como los requerimientos de los niños con necesidad educativas especiales”* [MINEDUC, 2001: 7]. *“Dentro de estos ambientes culturales en los que interactúan la niña y el niño, son fundamentales aquellos que corresponden a su cultura de pertenencia, ya que contribuyen significativamente a la formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundo”* [MINEDUC, 2001: 14]. Así, vemos el énfasis que se realiza a la consideración de la individualidad (intereses, necesidades, cultura de pertenencia), sin embargo, se necesita hacer una alusión explícita no sólo a las diversidades étnicas y lingüísticas, y a las necesidades educativas especiales, sino que a todo tipo de diversidades, como el caso de los extranjeros en Chile o resaltar a los niños y niñas, con capacidades sobresalientes, como los superdotados. En el caso del marco curricular para educación básica, ocurre lo mismo, se hace alusión a un respeto a la diversidad, pero no se refiere a un tratamiento explícito dentro del aula, ya que, es diferente reconocer y respetar, que trabajar con y para ella.

En quinto lugar, cabe ahondar más, en la idea de que los marcos nacionales se perfilan desde un enfoque constructivista, está claro que en algunos de sus principios se deja de manifiesto esta idea, como es el caso del respeto a la individualidad. Así, el marco curricular para educación básica establece que *“(...)tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos. Centrar el trabajo en el aprendizaje más que en la enseñanza (...)”* [MINEDUC, 2001:4]. De la misma forma, las B CEP señalan una serie de principios acordes a este enfoque, como son:

singularidad, bienestar, significatividad, unidad, el juego como eje central, entre otros, los cuales dejan de manifiesto las ideas fuertes del constructivismo. Ante ello, volvemos a reiterar que teoría y práctica no siempre se encuentran en interacción, por lo que no podemos establecer que la educación chilena sea constructivista.

En última instancia, quisiéramos resaltar, la idea de la educación intercultural como una propuesta educativa acorde al tratamiento de la diversidad. Ésta no se aborda explícitamente en los marcos nacionales, ya que como sabemos, lo único concreto que hay en nuestro país se aboca a los pueblos originarios. Sin embargo, en las BCEP, al señalar su énfasis curricular expresa en alguna de sus partes “(...) *favorecer que las niñas y los niños sean activos partícipes del tiempo y del espacio que les ha tocado vivir, aprovechando todas las oportunidades de aprendizaje que las personas y los ambientes generen actualmente; ello, unido al respeto a las distintas dimensiones de la diversidad, incluyendo la educación intercultural y la atención de los niños con necesidades educativas especiales*”. [MINEDUC, 2001: 19]. No podemos establecer con exactitud cual es el foco que se le da a la educación intercultural, pero a juzgar por lo establecido anteriormente, deja la idea de que se refiere a los pueblos originarios y, en caso que se refiriera a la educación intercultural en un sentido amplio, de todas formas, como ya se ha planteado hace falta, realizar un mayor énfasis en dicho aspecto, de modo, que no dé cabida a ambigüedades. Ahora bien, en Educación Básica, la palabra educación intercultural, ni siquiera se menciona.

Cabe señalar que en general nuestros marcos nacionales para Educación Parvularia y Educación Básica, reconocen las individualidades de niños, niñas y jóvenes, pero se habla del fortalecimiento de una identidad nacional, lo cual no va acorde a las transformaciones sociales actuales, es decir, no se está reconociendo la presencia cada vez mayor de extranjeros en todos los países del mundo. Se habla además, de un marco para chilenos, dejando de lado a nivel de legislación a esta parte de la población, que si bien es atendida en nuestro país, no tienen reconocimiento, y por tanto, se dificulta el recibir una enseñanza que fortalezca su propia identidad. En cuanto a la flexibilidad curricular, la idea de que nuestros marcos pueden ser pertinentes culturalmente, y de ahí que se soluciona el tratamiento a la diversidad, lo

único que podemos resaltar, es que, un marco será realmente flexible cuando cambien las pruebas estandarizadas obligatorias. De esta forma, al realizar este análisis evidenciamos muy a grandes rasgos que los planteamientos de Magendzo [1991], siguen presentes en la actualidad, por lo menos en Chile.

Con el tratamiento de nuestros marcos curriculares nacionales, damos término a este apartado, en que se han intentado abordar los aspectos que conciernen a la escuela misma, teniendo como eje central el currículum escolar que es el que se plasma en las diferentes instituciones educativas y, que es lo que finalmente da vida a las prácticas escolares. Hemos abordado ello, desde un plano ideal, apostando a que un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la educación intercultural que comprende la idea de currículum pertinente y constructivismo, nos puede llevar a generar aprendizajes de mayor calidad en nuestras escuelas, ya que, respetando y valorando la diversidad en todas sus dimensiones, es que generamos una educación centrada en el desarrollo humano de las personas, es decir, en su crecimiento personal.

En el presente apartado, se sentaron las bases para el desarrollo de esta investigación, en el se realizó una recopilación de antecedentes empíricos y teóricos afines a la temática en estudio, los cuales han sido extraídos desde diferentes disciplinas del conocimiento, traduciéndose en un enfoque multidisciplinario. Los temas tratados fueron de la globalidad a aquéllos de carácter micro que atañan al aula misma. De esta forma, el apartado inició presentando los antecedentes empíricos, los cuales brindan una perspectiva experiencial del fenómeno en estudio. Luego, se continuó con la presentación de los antecedentes teóricos en que se abordaron temáticas, tales como: nación, cultura e identidad; globalización y migración; agencias y políticas educativas y; currículum, constructivismo y educación intercultural.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### 3. 1.- Paradigma de Base

El paradigma que sustenta esta investigación es el cualitativo, debido a la posibilidad de recabar distintas visiones y perspectivas de los participantes presentes en un estudio.

Para lograr la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores, es necesario contar con un paradigma que permita la exploración a los fenómenos en estudio, lo cual es posible con este enfoque metodológico. Es así, que los investigadores buscan comprender los fenómenos insertándose en la realidad misma de los actores, bajo una mirada holística de éstos, lo cual es primordial para la generación de conocimiento. Frente a esto, *“El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones”* [Rodríguez y otros 1999:33], de esta manera valora las diversas informaciones que se presentan.

La investigación cualitativa, se construye a medida que se van recabando los diferentes puntos de vista de los actores. Bajo el alero de este paradigma cualitativo se encuentra el enfoque de interaccionismo simbólico, el cual es de gran utilidad a la hora de realizar estudios de grupos humanos, enfoque, que por lo demás otorga gran importancia a los significados sociales, siendo este eje, el central en la presente investigación. *“El interaccionismo simbólico (...) No cree que el significado emane de la estructura intrínseca de la cosa que lo posee, sino que es fruto de proceso de interacción entre los individuos”* [Blumer, 1982: 3,4].

Blumer [1982] sostiene que el interaccionismo simbólico, se basa en tres

premisas, las cuales son el sustento de la presente investigación. Primero, los sujetos actúan hacia las cosas u otras personas en función de lo que significan para él, siendo el significado quien determina la acción. Segundo, el significado que los sujetos le atribuyen a las cosas o a otros sujetos, surgen como consecuencia de la interacción social, los sujetos aprenden de la acción de sus pares. Y, tercero, los significados pueden ser manipulados o modificados mediante el proceso de interpretación desarrollado por el sujeto al enfrentarse con las cosas o con otros sujetos.

Finalmente, es posible establecer que el objetivo general que se plantea en la presente investigación requiere necesariamente la utilización del paradigma cualitativo, el cual como se mencionó con anterioridad, persigue la comprensión del fenómeno en estudio desde la perspectiva de los propios actores involucrados.

### **3.2.- Tipo de estudio: Descriptivo**

La presente investigación da cuenta de un estudio de tipo descriptivo, generada desde los datos. *"Aquí la categorización y el análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y algunas relaciones entre las categorías o clases se desarrollan, básicamente, partiendo de la propia información de los propios datos"* [Martínez. M, 1999:84]. Es ello, lo que se realiza en este estudio, es decir, el proceso de análisis se realiza a partir de los datos empíricos, que son proporcionados por cada uno de las técnicas de recogida de información que se utilizan.

### **3.3.- Justificación del Diseño: Etnografía.**

Para determinar el diseño que se utiliza en una investigación, se debe velar por aquel que permita acceder de la manera más completa a la comprensión del fenómeno en estudio y, que por ende permita acceder a los datos necesarios para dicho efecto. Para la presente investigación se ha decidido utilizar el diseño etnográfico, el cual según Rodríguez y otros es entendido como *"El método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la*

*cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.*" [Rodríguez y otros, 1999:44]

Al revisar la definición del diseño de investigación, se visualiza que éste responde a la inquietud de indagar en un fenómeno generado en un grupo definido, los docentes y estudiantes de primer ciclo básico, de la escuela República de Alemania, los cuales constituyen una *"unidad social elegida"* [Spradley en Rodríguez Gómez, 45:1999], indagando en su situación específica, el encontrarse insertos en un contexto escolar donde confluyen estudiantes inmigrantes y chilenos.

Como sabemos, la etnografía es particularmente útil en educación, ya que, permite comprender dinámicas de la vida real, es decir, nos brinda la oportunidad de insertarnos en la cotidianidad del aula misma. Este punto adquiere una gran relevancia, debido a que es de conocimiento de todos los que nos involucramos de diferentes formas en el área de la educación, la existencia de muy pocas investigaciones que logren develar lo que se gesta al interior de las salas de clases. La utilización de diseños de investigación como la etnografía permite la inserción de los investigadores e investigadoras en el contexto de estudio durante un tiempo, realizando observaciones prolongadas, recogiendo información significativa relacionada con la temática en estudio.

Finalmente, es necesario mencionar la factibilidad de este diseño en la implementación de variadas técnicas de investigación, mediante las cuales es posible indagar en profundidad una unidad social, utilizando especialmente las observaciones directas, así también es posible acceder a datos mediante entrevistas individuales (realizadas al profesorado) y grupales (realizadas al estudiantado), entregándonos de manera completa la comprensión del fenómeno en estudio.

### **3.4.- Muestra**

Los criterios de selección de la muestra se fundamentaron de acuerdo a la pregunta de investigación que guía el estudio en curso. Por lo tanto, los casos

seleccionados, o sea, los informantes, fueron escogidos intencionalmente. Para nuestro caso concreto la selección de la muestra requirió considerar los siguientes criterios:

- Docentes con jefatura de los cursos que conforman el primer ciclo básico de la Escuela República de Alemania [1º, 2º, 3º y 4º básico]. Ello se fundamenta en que este grupo de profesionales es el que posee el mayor número de horas pedagógicas con los cursos señalados, ya que, realizan las horas de los subsectores de: Lenguaje y Comunicación, Educación matemática y Comprensión del Medio.
- Docente del subsector de Educación Matemáticas, quien realiza las horas de la asignatura en los cursos de 3º y 4º año básico.
- Estudiantes chilenos, pertenecientes a todos los niveles del primer ciclo básico.
- Estudiantes inmigrantes, pertenecientes a todos los niveles del primer ciclo básico.

El número total de docentes que conformaron la muestra, es de cinco sujetos, de un total de nueve profesionales que trabajan en primer ciclo básico. En tanto que los estudiantes que se contemplaron, alcanzaron un número de 26, es decir, 6 ó 7 por cada curso. Estos estudiantes conformaron el grupo de informantes claves, considerando como criterio fundamental el hecho de que cubren todas las nacionalidades presentes en cada curso.

### **3.5.- Técnicas**

#### **3.5.1.- Observación participante**

Por tratarse de una investigación etnográfica, que persigue centrarse en la práctica pedagógica, teniendo como técnica principal la observación, la cual es entendida como *“(...) un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema”* [Rodríguez y otros, 1999:150]. Esta técnica de recogida de datos nos permitió obtener información mediante un proceso deliberado y sistemático que está orientado por la pregunta de investigación,

el cual entrega el sentido a su utilización, debido a que mediante la observación es posible acceder a la información con mayor precisión.

En esta investigación se recurrió a la observación participante, en el cual las investigadoras observaron y a la vez se familiarizaron con el contexto y los actores, desarrollando un plan de trabajo, recogiendo información sobre el ambiente, los actores y sus interacciones, todo esto a través de notas de campo.

Los contextos de las observaciones fueron dados por la presencia de elementos físicos, sociales, culturales e históricos. Es así, que las observaciones se realizaron en horario de clases del primer ciclo básico de la escuela República de Alemania. Dichas clases fueron aquéllas a las que se les otorga mayor número de horas pedagógicas, es decir, las clases observadas fueron las de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural. Se realizó un total de tres observaciones por cada asignatura en cada curso mencionado, aunque en algunos casos, sólo se consideró la realización de dos de ellas, debido a que se produjo saturación de información. Esto se traduce en 55 horas pedagógicas de observación, traduciéndose en 29 registros etnográficos (Anexo 5).

Dichas observaciones tuvieron como foco:

- Relación docente- estudiante.
- Relación estudiante- estudiante
- Estrategias metodológicas del docente.
- Normas y valores.
- Marco curricular.
- Participación del estudiantado.

La visualización de cada uno de estos focos en el aula, permitió obtener datos para cumplir con los objetivos planteados, pues dan cuenta de elementos presentes en las relaciones interpersonales que se generan durante los procesos de enseñanza aprendizaje. Bajo este fundamento es que se utilizaron estos y no otros.

### **3.5.2.- Entrevistas individuales**

Como se mencionó anteriormente, el diseño de la investigación es una etnografía, y una de las técnicas altamente utilizada en este tipo de diseño, es la entrevista en profundidad, la cual se define como “(...) un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información sobre una persona (...)” [Delgado y Gutiérrez, 1995:225]. La entrevista “(...) es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación.” [Delgado y Gutiérrez, 1995:228]. Con la utilización de esta técnica se persiguió, en definitiva, la construcción de un discurso social por parte de los docentes involucrados en el fenómeno en estudio. Tuvo como fin, descubrir la producción significativa de cada uno de ellos, en donde se reflejó la construcción del sentido social que tiene el fenómeno en estudio, es decir, la presencia de estudiantes inmigrantes y chilenos en un contexto escolar.

Se optó por la realización de entrevistas en profundidad de tipo semiestructuradas a docentes (Anexo N° 3), debido a que se persiguió favorecer una conversación flexible, que se adaptara a los discursos emitidos por los sujetos pertenecientes a la muestra. De esta forma, se contó con una pauta (Anexo N° 1), que respaldó que los temas de interés, sean abordados, sin embargo, ello no significa que la conversación se estructuró de manera rígida y controlada, dado que se sabe que durante el transcurso del diálogo entre entrevistador y entrevistado pueden surgir nuevos temas, igualmente importantes para la comprensión del fenómeno en estudio.

### **3.5.3.- Entrevistas grupales**

Con el fin de recoger las impresiones de los distintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje del Colegio República de Alemania, se decidió además de las

entrevistas individuales a docentes, la utilización de entrevistas grupales, semi estructuradas, para los niños y niñas del primer ciclo básico, los cuales constituyen los estudiantes de la muestra. Estas entrevistas son una manera adecuada de obtener el discurso de niñas y niños, dado que permitió el establecimiento de preguntas previamente formuladas, que fueron la guía para las entrevistadoras, y facilitaron el despliegue de los discursos por parte de los y las estudiantes. En la entrevista grupal se produce una “(...) *escucha en grupo, pero se habla como entrevistado singular (...)*” [Delgado y Gutiérrez, 1995:296] es decir, se obtienen discursos individuales, mientras todo el grupo escucha.

En cuanto a la producción de discursos a través de una entrevista, éstos fueron emitidos en un contexto de interacción social, al respecto Delgado y Gutiérrez afirman que “*Se tiene la referencia de lo dicho por los demás participantes, pero predomina artificialmente, como producto del dispositivo técnico, el ‘punto de vista personal.’*” [Delgado y Gutiérrez, 1995:296] Por lo tanto, cada entrevistado obtuvo la posibilidad de exponer sus distintas opiniones y/o puntos de vistas, en referencia a las diversas temática abordadas.

Como se mencionó para fines de esta investigación, las entrevistas grupales (Anexo N° 4) fue utilizada con los y las estudiantes que constituyeron la muestra, por tratarse de la más idónea para el trabajo con niños y niñas del primer ciclo de educación básico, pues permitió que éstos se sintiesen más cómodos y en confianza al estar acompañados por un grupo de pares.

Cabe señalar, que el trabajo en grupo con niños y niñas, en este caso la entrevista, requirió de una adaptación metodológica, que consistió principalmente en incorporar una fase inicial motivacional, que sirvió como aporte a la comodidad de los y las estudiantes y lógicamente a la producción de discursos. (Anexo N° 2)

Los temas que guiaron las entrevistas grupales fueron los siguientes:

- Estada en escuela
- Relación con compañeros(as)

- Relación con docentes
- Diversidad cultural
- Proceso de enseñanza y aprendizaje

Estos temas permitieron la expresión de los niños y niñas, se seleccionaron en función de obtener discursos en referencia a los objetivos de la investigación. Es así como la estadía en la escuela fue imprescindible para conocer cómo se sienten en ella, los niños y niñas, y es el punta pie inicial para hablar de las relaciones tanto con compañeros y compañeras, como con docentes. El tema de la diversidad cultural se abordó desde las diferencias que ellos visualizan en cuanto a las nacionalidades y su opinión sobre ello. Asimismo el proceso de enseñanza aprendizaje debió ser abordado de una manera simple, desde la opinión que tenían los niños y niñas de las metodologías del docente, básicamente.

### **3.6.- Credibilidad del estudio**

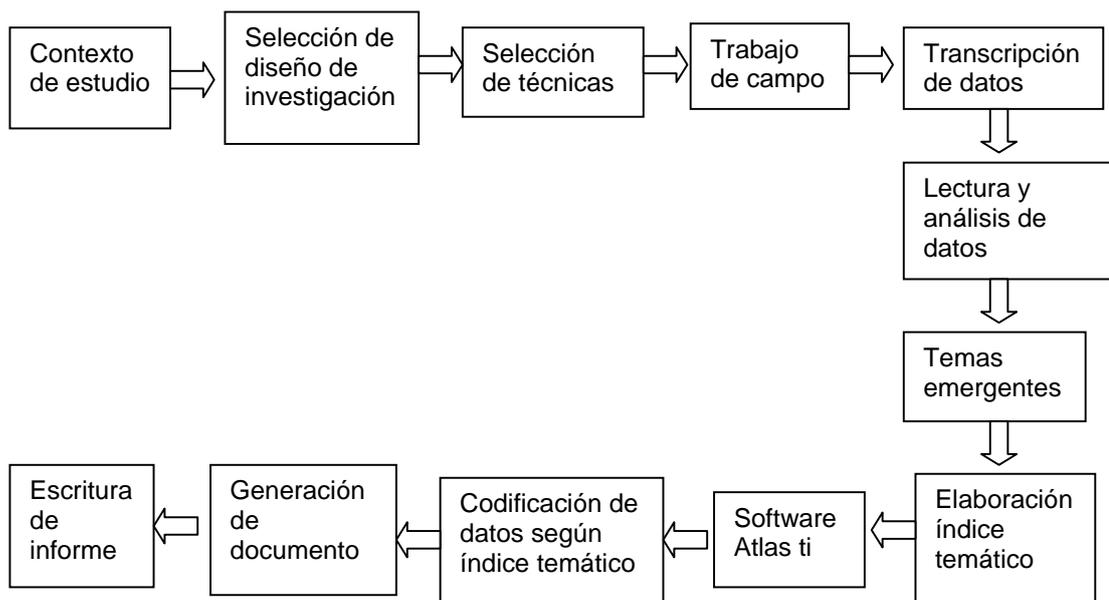
La credibilidad en cualquier tipo de estudio, dice relación con que los datos sean aceptables y creíbles. Para asegurar dicha credibilidad es que se ha procedido a la triangulación de técnicas de investigación, las cuales ya hemos dado a conocer, entrevistas individuales, grupales y observaciones. Ello con el objetivo de agotar efectivamente el espacio simbólico y lograr una mayor comprensión del fenómeno.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS**

El trabajo que se realizó en la fase correspondiente a la recogida de datos recopiló la información necesaria para realizar un análisis exhaustivo en función a los objetivos de la investigación. El análisis que se presenta a continuación es producto de un trabajo previo de reducción de los datos obtenidos. Para ello se trabajó bajo el modelo de análisis de contenidos, el cual se entiende por “(...) *una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto*” [Krippendorf, 1990: 28]. Para efectuar un análisis de contenidos, se deben desplegar categorías a partir de la información que se tiene y dentro de éstas, dimensiones que la sustenten. Uno de los medios utilizados dentro de este proceso, es el software profesional “*Atlas ti*” de análisis cualitativo de datos. En él se ingresa el índice temático que da cuenta de las categorías y sus dimensiones, mediante este índice el programa ayuda a codificar los datos (registros de observación, entrevistas), para ubicarlos en una de las categorías, lo que facilita la escritura del documento final. En definitiva, posibilita la integración de la información obtenida por las técnicas, facilitando la organización, búsqueda y recuperación de dicha información.

La presente fase de análisis, se inició luego del abandono del contexto, realizando un trabajo sistemático, siendo difícil hablar de estrategias específicas para ello. Sin embargo, se realizaron una serie de acciones, partiendo en primera instancia, desprendiendo temas emergentes de los datos emanados por las técnicas utilizadas, de donde se desprendió un índice temático. Posteriormente, se introdujeron los datos al software, en donde se fue codificando información de acuerdo al índice. Finalmente, desde el software se generó un documento, con el cual se dio inicio a la fase de escritura, fase que se expone a continuación.



Esquema de fases de la investigación etnográfica.

## INDICE DE CATEGORÍAS

### **Categoría 1:**

#### **Describir la realidad socioeducativa de la escuela**

##### **Dimensiones:**

- Datos generales de la escuela
- Docentes y asistentes de la educación
- Gestión educativa
- Características del estudiantado
- Características de padres y apoderados
- Opiniones de los miembros de la comunidad educativa sobre la institución

### **Categoría 2:**

#### **Representación social de estudiantes con respecto a sus pares**

##### **Dimensiones:**

- Representación social de estudiantes chilenos de estudiantes extranjeros
- Representación social de estudiantes con respecto al color de piel

### **Categoría 3:**

#### **Representación social de docentes sobre sus estudiantes y la relación de ellas con la labor pedagógica**

##### **Dimensiones:**

- Representación social de docentes sobre el estudiantado en general
- Representación social de docentes sobre los estudiantes chilenos
- Representación social de docentes sobre estudiantes extranjeros

**Categoría 4:**

**Relaciones interpersonales generadas entre docentes y estudiantes**

**Dimensiones:**

- Relaciones interpersonales en el plano de lo curricular
- Relaciones interpersonales en el plano de situaciones extra curriculares

**Categoría 5:**

**Relaciones interpersonales generadas entre estudiantes.**

**Dimensiones:**

- Relaciones constructivas entre grupo de pares
- Situaciones que tensionan las relaciones

#### **4.1.- DESCRIBIR LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA DE LA ESCUELA**

Adentrarse en una escuela, entendida como una de las principales agencias educativas, junto con la familia, significa encontrarse con una realidad social muy amplia y compleja, la cual la conforman múltiples actores sociales, éstos son: docentes, estudiantes, asistentes de la educación, apoderados, directivos, principalmente. Cada cual posee sus respectivas características tanto colectivas como individuales, que les otorga una identidad. Este grupo de personas genera una serie de procesos y relaciones que dan vida a la institución educativa.

Al plantearse como objetivo general, relevar cómo son las relaciones interpersonales que se generan en los procesos de enseñanza aprendizaje en una comunidad educativa, cuya principal característica es la presencia de estudiantes chilenos e inmigrantes, debemos necesariamente conocer la realidad social y educativa, en este caso específico de la Escuela Básica República de Alemania. Es por ello, que esta categoría tiene como foco entregar un panorama global de la escuela, que se dará a conocer a través del planteamiento de las siguientes dimensiones: datos generales de la escuela, docentes y asistentes de la educación, gestión educativa, características del estudiantado, características de padres y apoderados, y opiniones de los miembros de la comunidad sobre la institución.

##### **4.1.1.- Datos generales de la escuela**

La Escuela Básica República de Alemania, es de dependencia municipal, y está regida por la Dirección Administrativa de Educación Municipal, perteneciente a la comuna de Santiago. Se ubica en la calle Libertad N° 1242, Santiago de Chile. Se inserta en el histórico Barrio Yungay y sus calles colindantes son: Al norte calle Yungay, al sur calle Mapocho, al oriente calle Sotomayor, al poniente calle Esperanza. Cerca de la institución existen centros comerciales, industriales y dos extensas áreas verdes, como lo son el Parque de los Reyes y Quinta Normal. Debido al contexto físico en donde se sitúa la escuela, el cual se caracteriza por el asentamiento progresivo en los últimos años de una gran cantidad de extranjeros, principalmente peruanos, es que

esta comunidad educativa es reconocida en la actualidad por su alta incorporación de niñas, niños y jóvenes inmigrantes, provenientes mayoritariamente de nuestro país vecino, Perú. Hoy en día, la dirección de la escuela es ocupada por el señor Leopoldo Cerda.

Según la reseña histórica que se desprende del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución, ésta tiene una trayectoria de más de cien años, a pesar de que su nombre actual sólo data del año 1953, cuando pasó de ser la Escuela N° 16 Camilo Henríquez a ser la Escuela República de Alemania. En este mismo año, el director de ese entonces, don Rodolfo Barrera Cabezas, vincula el colegio con la Embajada de la República de Alemania.

Dentro de la reseña histórica del establecimiento se señala que: “(...), *el establecimiento ha observado un notable mejoramiento de su imagen institucional y del comportamiento y actitud general del alumnado, destacándose un mayor grado de compromiso e identidad. Se ha establecido entre otros, la oración, el grito e Himno Oficial. Una notoria participación en eventos sociales y culturales nos permite visualizar la segunda etapa de avances en los procesos de aprendizaje, todo lo cual permitirá mirar con optimismo el futuro de nuestro querido colegio “Alemania”.*” [P.E.I. Escuela República de Alemania, 2009: s/p]. Lo anterior, da cuenta de cómo se están viendo a sí mismos los miembros de la comunidad educativa.

La escuela cuenta con la jornada escolar completa (JEC), su horario de entrada es a las 8:20 horas en que se da comienzo al día, con el saludo en conjunto del profesorado de turno a toda la comunidad educativa y con las indicaciones e informaciones correspondientes al día o a la semana. Los días lunes esta rutina tiene una particularidad, la entonación de los himnos de Chile, Perú y el de la institución. La jornada de la mañana termina a las 13:30 horas, a partir de ahí y hasta las 14:15 horas el estudiantado se encuentra en horario de colación. Después comienza la jornada de la tarde, la cual se extiende hasta las 15:45 horas, horario en que los niños y niñas se retiran a sus hogares, a excepción, en algunos días, de estudiantes de tercero, cuarto y

octavo básico, quienes se quedan una hora extra a cumplir con un reforzamiento pedagógico o una tutoría que se les ha asignado.

#### **4.1.2.- Docentes y asistentes de la educación**

La planta docente cuenta con 19 profesionales, de éstos, 3 son docentes directivos, los cuales se desempeñan como Director, Inspector General y Jefa de Unidad Técnico Pedagógica (UTP). El resto de los docentes, se distribuyen de la siguiente forma: 13 son profesores de aula de educación básica, una de aula de pre básica, y 2 docentes diferenciales. Cabe destacar que el colegio cuenta con una docente de nacionalidad peruana, la profesora de religión.

La comunidad educativa cuenta con una planta total de 10 asistentes de la educación, distribuyéndose en 2 inspectores de patio, una auxiliar de párvulos, una secretaria, un encargado de la sala de ENLACES, una bibliotecaria y 4 auxiliares de aseo. Además cuenta con una psicóloga que cumple con la labor de orientadora de niños y niñas en la escuela.

La presente investigación se aboca al primer ciclo básico, por tanto ahora nos remitiremos a docentes de este rango. Los y las docentes poseen todos, el título profesional de profesor (a) general básica. Dos de los cinco docentes que conforman la muestra tienen algún otro título, una docente es además profesora de Lenguaje de Educación Media, otra es Educadora de Párvulos. La mayoría del profesorado lleva más de 24 años de ejercicio docente. A continuación, se presenta una tabla detallada, dando a conocer los años de ejercicio y en la institución, de los docentes que conforman la muestra.

<b>Docente</b>	<b>Años de ejercicio</b>	<b>Años en la institución</b>
N°1	30 años	16 años
N°2	24 años	2 años
N°3	25 años	1 año
N°4	12 años	10 años
N°5	30 años	5 meses

Fuente: Elaboración propia

Se trata en general de un profesorado con una vasta trayectoria. Cabe destacar que dos de los cinco docentes de la muestra, son profesores “normalistas”, es decir, docentes formados en las Escuelas Normales de Chile, que funcionaron entre 1842 y 1974, instituciones educacionales encargadas de la formación y capacitación de los profesores (preceptores o normalistas) de la educación básica, llamada en ese entonces educación primaria. Con respecto al tiempo de servicio en la escuela, hasta el momento de las entrevistas, éste fluctúa entre los 5 meses, que corresponde a dos docentes incorporados al inicio de este año, hasta los 16 años, pasando por los 10 y 6 años. Vemos aquí una variedad en los tiempos de trabajo que presentan los y las docentes en la escuela

#### **4.1.3.- Gestión educativa**

La gestión educativa, es un aspecto crucial en una comunidad escolar, ya que, da cuenta de un conjunto de ideas relacionadas con el logro de objetivos institucionales. Dentro de ello hemos considerado, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en donde se encuentran claras la visión, misión, valores, principios y objetivos que se plantea la Escuela República de Alemania. Además de ello, se ha incorporado lo relativo a la convalidación de estudios de los extranjeros en Chile, Ley de Subvención preferencial (SEP) y los resultados del SIMCE del año 2008.

El PEI de la Escuela República de Alemania del año 2009, explícita ciertos puntos que se dan a conocer a continuación:

- *Visión:* Una escuela laica, humanista, pluralista, tolerante generadora de un ambiente acogedor y efectivo que permita integrar a una diversidad de alumnos, sus familias y su personal en un trabajo educativo de calidad.
- *Misión:* Educar sin discriminar a niños y niñas tolerantes, honestos, respetuosos y responsables incorporando a las familias para desarrollar en ellos capacidades que les permitan enfrentar desafíos futuros.
- *Valores:* Promueve principalmente valores como la responsabilidad, honestidad, respeto y tolerancia. Se establece que es una escuela abierta, dispuesta para la atención de las necesidades recreativas y culturales de las familias y la comunidad, abierta además a cooperar con instituciones de formación profesional y de investigación. Finalmente se señala en referencia a las relaciones interpersonales que se propicia un clima laboral positivo y distendido, tolerante y respetuoso, se promueve el trato entre todos los integrantes de la comunidad y, promueve la participación de todos los actores sociales que interactúan en la unidad educativa.
- *Principios:* Entre estos se manifiestan los siguientes: trabaja para mejorar los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, fomenta el perfeccionamiento permanente de todo el profesorado, promueve el uso de los recursos pedagógicos con los que cuenta la escuela, fomenta el intercambio de experiencias educativas inter y extra escuelas y, procura el trabajo planificado y en equipo.
- *Objetivos:* Se plantea que para el término del año 2011 los alumnos de la escuela evidenciarán aprendizajes en conformidad a los estándares fijados por el MINEDUC. Estos estándares son dados a partir del plan de mejoramiento emanado de la Ley SEP, para las escuelas básicas, en donde se trabajan áreas de:

- *Convivencia*: lograr la participación de la comunidad educativa en un clima armónico y cooperativo que favorezca los aprendizajes de los niños y niñas.
- *Recursos*: lograr disponer de los recursos humanos, materiales y financieros que permitan a la escuela realizar un trabajo de calidad en todos los ámbitos.
- *Rasgos pedagógicos*: procurar atender las necesidades educativas especiales, considerando además los requerimientos del niño inmigrante.

Así también la escuela desprende objetivos relacionados con su contexto particular como lo son:

- La escuela República de Alemania acoge a niños y niñas, cualquiera sea su condición académica, social, económica y/o étnica;
- Respetar la diversidad y procurar que cada estudiante desarrolle sus capacidades respetando su individualidad;
- Trabajar en conformidad a los planes y programas emanados del Ministerio de Educación;
- Mejorar los logros de aprendizaje de todos los estudiantes; pone énfasis en el trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Podemos ver que dentro del PEI de la escuela se establecen líneas explícitas que hablan de la atención a la diversidad y dentro de ella, a los inmigrantes. Lo cual evidencia un reconocimiento, mediante el documento, de sus características particulares como institución.

Otro tema relevante dentro de la gestión educativa, es la convalidación de estudios de extranjeros en esta escuela. Primeramente debemos señalar que la información con respecto a este punto proviene de lo señalado por la jefa de UTP del establecimiento, en una conversación informal, no encontrándose ningún documento formal que estipule lo que se señalará a continuación. Cabe destacar además que esta

profesional, hizo hincapié en que era un tema muy complejo, que ella personalmente no manejaba a cabalidad, por lo que aludió sólo a algunos puntos. En primera instancia, la convalidación de estudios que realiza la escuela es sólo para estudiantes que provienen del extranjero sin una documentación que respalde su grado de escolaridad. Los estudiantes que no poseen dicha documentación necesitan en primer lugar legalizar su situación en Chile, sacando la Cédula de identidad, luego el Consulado daría una autorización provisora de matrícula, la cual les permite a los inmigrantes dar una prueba en el establecimiento para validar estudios, en la cual se contemplan todos los contenidos que debería manejar el estudiante para estar en un determinado curso. Es así como vemos que el tema de la convalidación no está muy claro a nivel de UTP. Asimismo dentro de los y las docentes hay algunas contradicciones, ya que la mayoría establece que no saben con certeza el nivel escolar del estudiantado extranjero que viene sin documentación, así lo manifiesta lo siguiente *“En el Ministerio... ‘tienes 9 años, ah tú debes estar en cuarto año’, pero no saben si hizo primero... si hizo segundo... entonces tenemos niños que no saben leer y la realidad es que tendrían que estar en cuarto.”* [Entrevista N°1]. También una docente establece que efectivamente se realiza una prueba de admisión en la escuela. No podemos por tanto, dar por hecho ninguna de las dos versiones, sin embargo, una profesora entrega un ejemplo concreto que inclina la balanza *“No hay un control, como que no hay un control, no son rigurosos en ese sentido, porque yo tengo un niño que está en cuarto y no sabe nada (...)”* [Entrevista. N°4], lo cual nos da a entender que efectivamente la validación se establece sólo en documentos, ello lógicamente incide en el quehacer del profesorado, sobre ese tema se profundiza más adelante.

Corresponde referirnos a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) impulsada por el Ministerio de Educación, *“(...) destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados (...)”* [Ley N°20.248 de la Subvención Escolar Preferencial]. Esta Ley busca mejorar la calidad de la educación ofreciendo igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas del país, la escuela básica República de Alemania se encuentra en el rango de las denominadas Escuelas Emergentes.

Antes de ahondar en lo que significa ser una Escuela Emergente, cabe aludir a ciertos aspectos importantes en relación a la Ley. Ésta entrega una subvención adicional a quienes sean identificados como estudiantes prioritarios, también en algunos casos se entrega una subvención por concentración de este tipo de alumnos. La calidad de alumno prioritario viene dada por una situación socioeconómica precaria. Se consideran los siguientes criterios: pertenencia de sus familias al Programa Chile Solidario, estar en el tercio más vulnerable según la Ficha de Protección Social (ex CAS), Padres o apoderados ubicados en el tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA), ingresos familiares, escolaridad de padres o apoderados, condición de ruralidad de su hogar, grado de pobreza de la comunidad de residencia. Según información entregada por la Orientadora de la escuela en una conversación informal en junio de 2009, los alumnos prioritarios en la institución se determinaron básicamente por la pertenencia al tramo A de FONASA de la familia del estudiante. Para el año 2009 el número de alumnos prioritarios corresponde a 77 niños y niñas. Según esta misma profesional, la institución debería contar con un número mayor de estudiantes prioritarios, sin embargo, se presenta el problema de algunos estudiantes extranjeros que no tienen su situación legal totalmente definida en el país, lo cual le impide acceder a ciertos beneficios y por ende les impide figurar como alumno prioritario.

Las denominadas Escuelas Emergentes son las que no han mostrado buenos resultados en el SIMCE. También se encuentran las escuelas autónomas, quienes presentan buenos resultados, y en el otro extremo se encuentran las escuelas en recuperación, con resultados deficientes. Esta clasificación a las instituciones educativas, está bajo una supervisión al menos cada 4 años por el Ministerio de Educación.

Las escuelas que tengan el beneficio SEP deben cumplir con ciertos requisitos y obligaciones. Es así como la escuela República de Alemania por estar suscrita debe cumplir con ciertas normativas, de modo de poder elevar sus resultados educativos y por tanto elevar su clasificación SEP. La Ley *“(...) no sólo se asocia a la entrega de recursos (...), sino también a los resultados que alcanzan los estudiantes. Para ello*

*exige compromiso que involucran y comprometen a toda la comunidad escolar”*  
 [MINEDUC, s/a: 2:]. Dentro de los compromisos principales, se destaca:

- Impulsar una asistencia técnico pedagógica especial para mejorar aprendizajes de estudiantes.
- Destinar la SEP a la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, con énfasis en iniciativas orientadas a los alumnos y alumnas prioritarios. Este Plan debe incluir acciones desde el Primer Nivel de Transición hasta 8º Básico en las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos en la escuela.
- Establecer y cumplir las metas de efectividad en el rendimiento académico, concordadas con el Ministerio de Educación y mediadas por la Prueba SIMCE.
- Contar con una malla curricular de actividades artísticas y/o culturales y deportivas que contribuyan a la formación integral del alumno.

Lo anterior se enmarca dentro de la suscripción de los sostenedores con el Ministerio de Educación de un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, el cual incluirá un período mínimo de 4 años.

Uno de los compromisos que adquiere la escuela con la SEP, es la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el cual fue diseñado por la escuela República de Alemania, en octubre del año 2008. Podemos destacar primeramente las metas de efectividad a 4 años propuestas por la institución, lo cual se realiza en función del SIMCE. Así la comunidad se propone elevar los puntajes SIMCE en cuarto y octavo año básico, las metas son las siguientes:

Curso	Subsector	Puntaje SIMCE	
		2007	4 años
4º	Lenguaje y Comunicación	211	265
4º	Matemáticas	199	260
4º	Comprensión del Medio Natural	217	260

4º	Comprensión del Medio Social		260
8º	Lenguaje y Comunicación	239	270
8º	Matemáticas	240	270
8º	Comprensión del Medio Natural	226	270
8º	Comprensión del Medio Social	231	270

Fuente: UTP Escuela República Alemania, Junio de 2009

Vemos de esta forma las metas que se propone la escuela en un plazo de 4 años, que expira en el 2011, para ello la institución ha fijado los subsectores a trabajar por año, en función de lograr lo estipulado anteriormente. Es así como para el segundo año, que corresponde al presente, el plan de mejoramiento se focaliza en Lenguaje y Comunicación, en el 2010 se extiende a Matemáticas y en el último año se incluye Comprensión del Medio Natural Social y Cultural, este último sólo en NT1, NB1 y NB2.

Como ya se señaló para el 2009, el presente año la escuela trabaja exclusivamente con el área de Lenguaje, para este subsector se han elaborado una serie de metas, las cuales señalamos a continuación:

- *Objetivo estratégico:* Desarrollar un plan de gestión curricular en el subsector de Lenguaje y Comunicación, destinado al logro de los aprendizajes de velocidad y comprensión lectora definidos para cada nivel.
- *Área Gestión curricular:* Al finalizar el año, los resultados de aprendizaje en todos los cursos será un 5% superior al año 2008, medido en término de promedios de calificaciones por subsector, promedios finales por curso y porcentaje de promoción.
- *Área Liderazgo:* Al finalizar el año se habrán cumplido el 100% de las acciones planificadas con un 80% de cumplimiento mínimo en cada una de ellas, lográndose una cualificación en las comunicaciones y el trabajo administrativo organizacional, medido en opiniones de los usuarios y los participantes.
- *Área Convivencia Escolar:* Al finalizar el año se habrá logrado un avance cualitativo en la convivencia escolar en relación al año 2008 medido por la

percepción de los actores de la comunidad educativa y el grado de cumplimiento de las metas referidas a convivencia de los planes estratégicos de cada unidad.

- *Área Recursos:* Al finalizar el año, la escuela habrá logrado el 90% de logro en las metas establecidas para cada ámbito de la gestión, medida por los resultados de las evaluaciones para cada ámbito.

Este plan de mejoramiento, contará con orientaciones del Ministerio de Educación, el cual “(...) *realizará un seguimiento y evaluación de su implementación en forma directa o a través de entidades acreditadas*” [MINEDUC, s/a: 7]

De esta forma hemos entregado un panorama general de la realidad educativa del establecimiento en función de la Ley SEP, lo que nos permite conocer sus focos educativos y los lineamientos bajo los que trabaja en la actualidad. Se hace evidente que durante este año las intenciones educativas van dirigidas por sobre todo a elevar la comprensión y velocidad lectora de los y las estudiantes.

Vemos que la Ley SEP está directamente relacionada con el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), prueba que mide los resultados educativos de las instituciones en Chile, por lo que es importante saber cuáles fueron los resultados de ésta en el año 2008. Durante dicho año, fueron evaluados un total de 29 estudiantes de cuarto año básico, del cual el 39% correspondió a mujeres y el 61% a varones. Fueron rendidas las pruebas de Lenguaje y Comunicación, en donde se obtuvieron un total de 228 puntos, lo que demuestra un alza en comparación con el año anterior de 17 puntos, pero que se encuentra 32 más bajo del promedio nacional, que fue de 260 puntos.

En la prueba de Educación Matemática, el puntaje fue de 216 puntos, encontrándose al igual que la prueba anterior en un alza de 17 puntos en comparación con los resultados del año anterior del establecimiento, pero con 31 puntos, por debajo del promedio nacional, que fue de 247 puntos. Finalmente en la prueba de Comprensión del Medio Social, los resultados indican una obtención de 221 puntos, lo

cual no modifica el puntaje en el mismo subsector en comparación con el año 2007, pero si nuevamente se encuentra bajo el promedio nacional de 260 puntos, contando con 29 puntos menos. En tanto la prueba de 8º básico no fue rendida durante el año anterior.

Con respecto al SIMCE, los y las docentes señalan que se hacen esfuerzos extras en la escuela para poder preparar a los niños y niñas, ello se traduce en un reforzamiento dirigido a estudiantes de tercero, cuarto y octavo básico. Se denota en el discurso de los docentes la preocupación que existe por la rendición de esta prueba. De la misma forma, las observaciones realizadas nos presenta el SIMCE como un tema recurrente en el cuarto año básico, diferentes docentes orientan y dan ánimos al estudiantado. Además de ello, hay pequeños ensayos, confeccionados por la escuela, todas las semanas. Evidentemente, esto tiene presionados y fatigados a algunos estudiantes, así lo demuestran algunas observaciones “(...) *en tanto entra a la sala la profesora diferencial, ella los saluda y empieza a realizar preguntas sobre lo que los estudiantes piensan sobre la presencia de ella en la sala, los niños y niñas responden que se trata sobre ‘la cuestión del SIMCE’, ella corrige diciendo que es una prueba y no la ‘cuestión’*”. [Registro N°21], “*Frente a esta situación la profesora pregunta quién ha terminado, nadie levanta la mano, ella responde diciendo que en la prueba SIMCE no tendrán mucho tiempo, que es un aspecto que deben trabajar, porque son muy lentos, mientras la profesora decía eso, los niños y niñas trabajan en su hoja de trabajo. Niños y niñas empiezan a levantar la mano, ella dice siempre son los mismos, que cuándo los demás se pondrán las pilas, para estar a la altura de sus compañeros, los niños y niñas más avanzados fueron los que respondieron las preguntas de la profesora diferencial. Finalmente ella les recuerda que la hoja de trabajo deben pegarla en el cuaderno y que deben estudiar mucho porque el próximo martes realizará una prueba, para ver cómo están.*” [Registro N°21]

Se evidencia de esta forma que el tema del SIMCE es una preocupación constante en esta institución educativa, ello tiene sustento principal en los lineamientos de la Ley SEP la cual exige de manera explícita buenos resultados en esta prueba. Lógicamente ello influye en los y las estudiantes, quienes sienten toda la presión de la

institución, ya que además deben quedarse a reforzamiento en horarios extraescolares.

#### **4.1.4.- Características del estudiantado**

Según datos arrojados por las fichas de ingreso elaboradas por el establecimiento, hasta junio de 2009, ésta cuenta con una matrícula total de 323 estudiantes, de éstos, la población extranjera alcanza el 52,5%, es decir, 171 estudiantes. El número total de niños y niñas extranjeros se distribuye de la siguiente forma: 151 peruanos (46,5%), 13 ecuatorianos (4%) y 7 de otras nacionalidades (2%) (Gráfico N°1). Es importante mencionar, que si bien estos datos arrojan a los niños y niñas nacidos en Chile o que llevan al menos dos años de residencia en este país, hay que destacar que existen estudiantes chilenos de padres peruanos, uno o ambos, en donde la principal agencia socializadora, la familia, está enmarcada bajo ciertas pautas y valores que dan cuenta de una “cultura peruana”. Dicha situación no es considerada en los datos presentados con anterioridad, ya que la escuela no tiene estos datos en documentos o fichas de ingreso.

Frente a la realidad de la escuela, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) plantea que *“La masiva incorporación de alumnos extranjeros inminentemente incide en la caracterización social de nuestro establecimiento. Contamos al momento con considerable población en proceso de adaptación a un sistema cívico social nuevo, situación que incide en la participación, comprensión y compromiso efectivo en la instancia escolar”* [PEI Escuela República de Alemania, 2009: s/p]. Se evidencia una realidad social que caracteriza a esta institución y que influye en la instancia escolar, según lo plantea el establecimiento.

Del total de la matrícula, 230 (72,1%) son estudiantes antiguos y 93 (27,9%) son estudiantes nuevos. La escuela cuenta con un 76% de retención de estudiantes, el 24% restante emigra, principalmente por tres motivos: egreso de Octavo año, cambio de domicilio y en menor cuantía se debe al regreso al país de origen. En cuanto al porcentaje de repitentes, éste alcanza un 10%, es decir, 29 estudiantes.

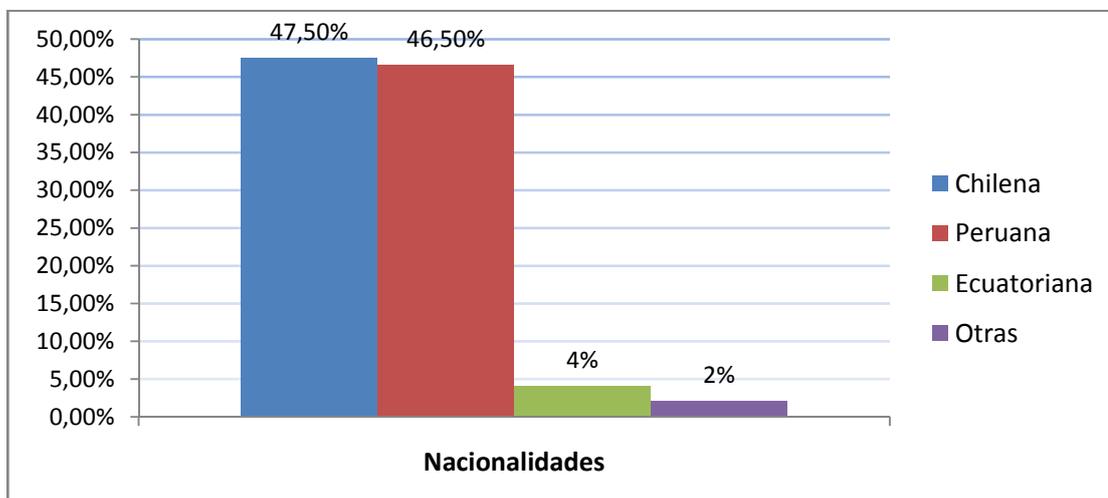


Gráfico N° 1 Fuente: Elaboración propia.

El foco de estudio de esta investigación, los constituye el primer ciclo básico, primero a cuarto año básico, de la Escuela República de Alemania, con respecto a éste, podemos señalar que de los 323 estudiantes que corresponde a la totalidad de la comunidad, el 44%, es decir, 141 estudiantes son de primer ciclo. Los cuales se distribuyen de la siguiente forma: 73 chilenos (52%), 57 peruanos (40%), 8 ecuatorianos (6%) y 3 de otras nacionalidades (2%). En relación al total del colegio, los chilenos alcanzan el 23%, los peruanos el 17,5%, los ecuatorianos el 2,5 % y los estudiantes de otras nacionalidades el 1%. (Gráfico N°2)

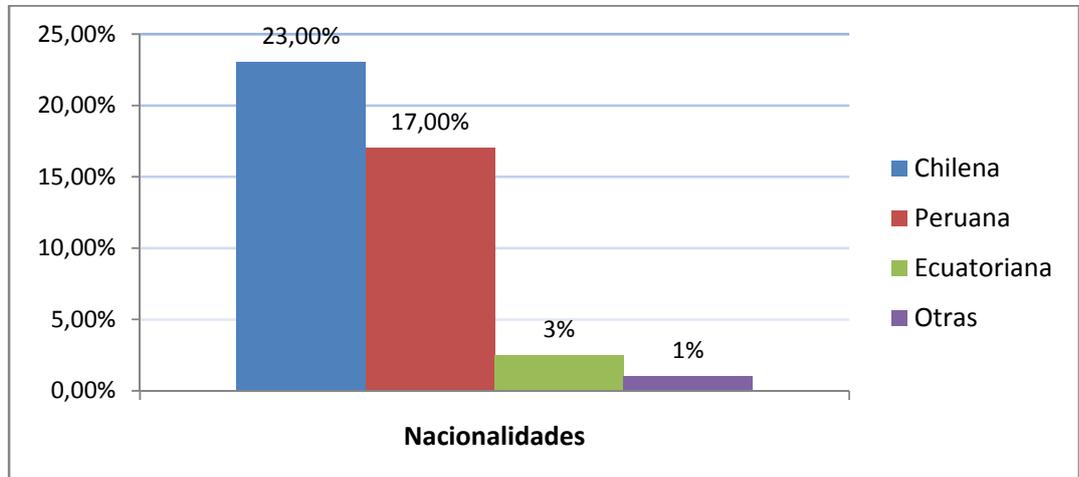


Gráfico N° 2 Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los y las estudiantes, un total de 262 (82%) vive en viviendas arrendadas. En su mayoría el tipo de viviendas son casas, el 54,5 % de los y las estudiantes, es decir, 176 vive en una casa, sin embargo, es alto el número de ellos y ellas que viven en piezas junto a su familia, estos alcanzan el 39%, es decir, 125 estudiantes. Los detalles acerca de la vivienda de los y las estudiantes, se pueden visualizar en los gráficos N° 3 Y N° 4. Esta información nos señala que la situación de vivienda de los niños y niñas en su mayoría no son las más óptimas, la mayoría no posee una vivienda propia y un gran número vive en piezas.

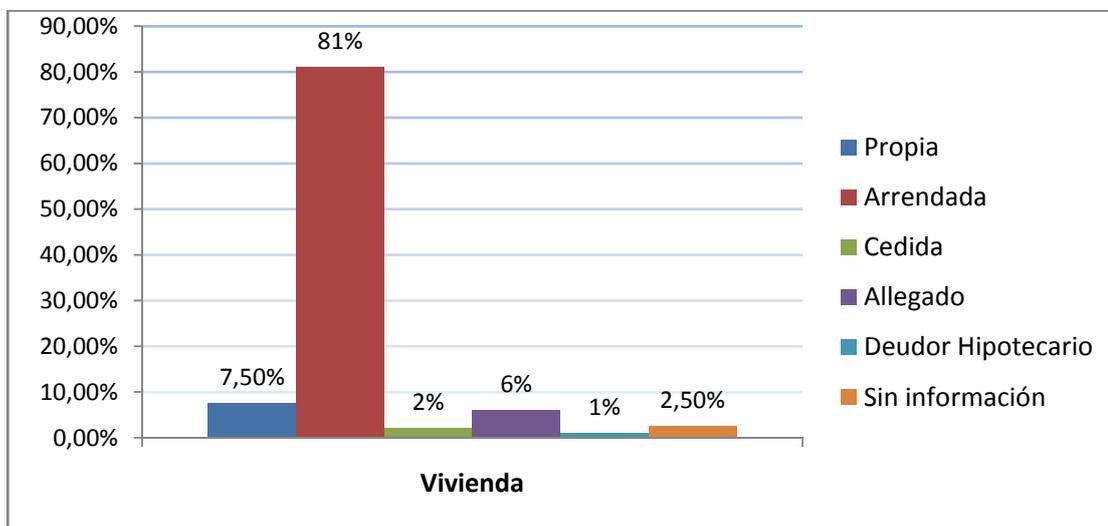


Gráfico N° 3 Fuente: Elaboración propia de registros de la escuela.

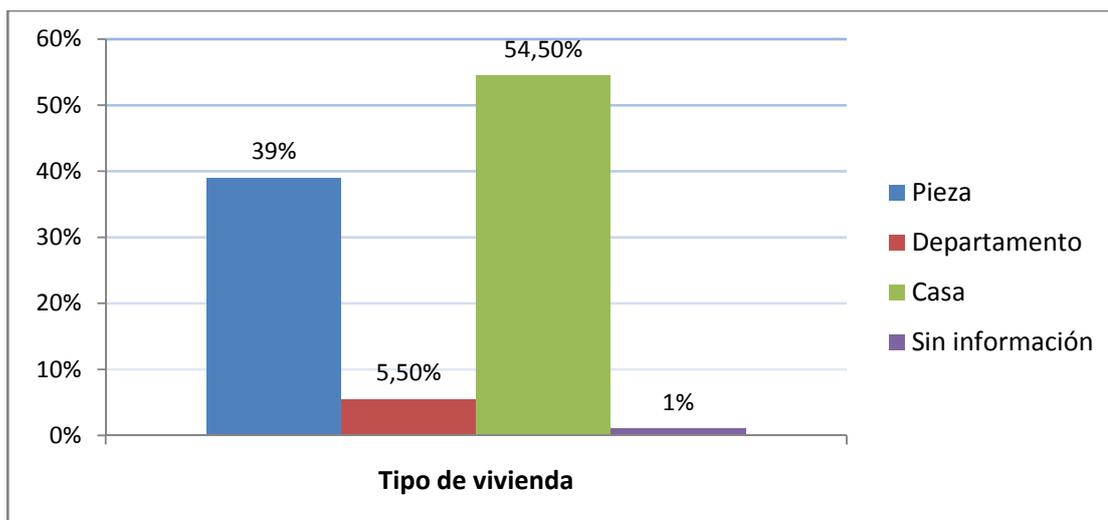


Gráfico 4 Fuente: Elaboración propia de registros de la escuela.

Con respecto a los ingresos familiares de los y las estudiantes de esta comunidad educativa, nos encontramos con que: 61 familias (19%) reciben un sueldo mensual inferior al mínimo, otras 97 (30%) recibe un sueldo entre el mínimo y \$200.000, 29 familias (9%) recibe entre \$200.000 y \$250.000, y 130 familias (40%) recibe un sueldo que sobrepasa los \$250.000. Esta información se registra en el gráfico N° 5. Vemos de esta forma que el ingreso económico de las familias de los y las

estudiantes, es bajo, si bien hay un alto número que recibe sobre los \$250.000, la mayoría recibe un sueldo inferior a ese monto.

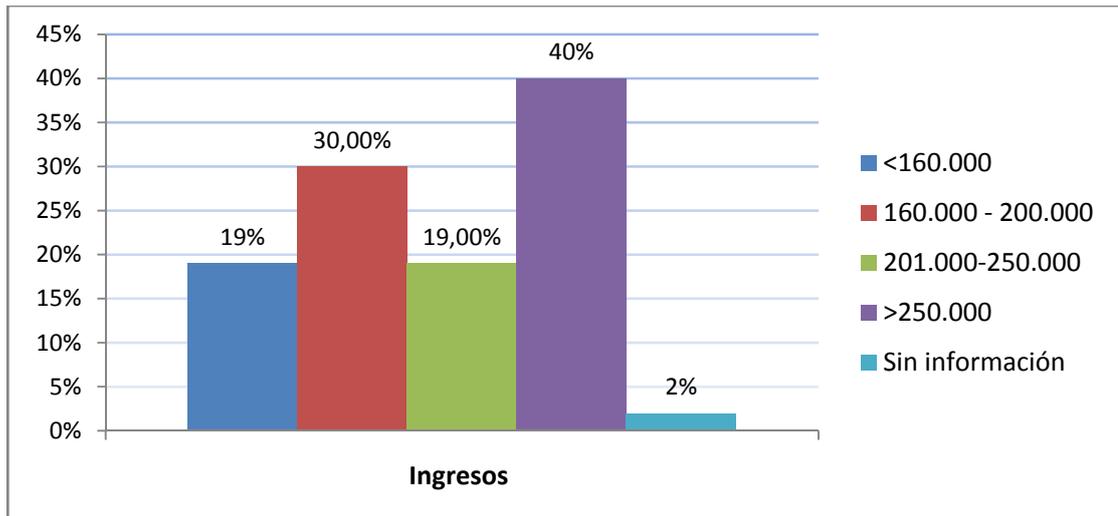


Gráfico 5 Fuente: Elaboración propia de registros de la escuela.

Por último, cabe hacer alusión al beneficio que otorga el Programa de Alimentación Escolar (PAE), el 99% de los y las estudiantes declaran necesitar la colación diaria, que entrega el establecimiento, que consiste en desayuno y almuerzo. En una conversación informal con una profesional del establecimiento, ella manifestó que la escuela no cuenta con el número suficiente de raciones, éstas se disminuyen de manera de poder abastecer de la mejor manera posible a todos los niños y niñas. Todo esto, debido a que hay muchos estudiantes que no tienen la documentación necesaria para matricularse, lo que se traduce en que no estén considerados en la subvención y por ende, en la alimentación. Lógicamente esta situación no es la óptima, ya que los y las estudiantes no están recibiendo la porción de alimentación diaria que corresponde para un niño, niña o joven.

Estos datos generales respecto a la matrícula y a la situación socioeconómica de los y las estudiantes de la escuela República de Alemania, respalda el hecho de ser considerada como la escuela con más presencia de extranjeros en Santiago y junto con ello, su alta vulnerabilidad social.

#### **4.1.5.- Características de padres y apoderados**

Los padres y apoderados son parte fundamental en el desarrollo de niños y niñas, tal como se menciona en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia [2001], la familia es donde se establecen los primeros vínculos efectivos, entregando las primeras pautas de comportamiento para el desarrollo en su entorno social. Si bien no son contemplados como foco específico del presente estudio, es importante conocer de manera general sus características y la participación que tienen como agentes educativos en la educación de sus hijos(as) o pupilos. De partida la institución en su PEI [2009] establece que las familias son predominantemente de tipos monoparentales y/o extendidas, las cuales se focalizan principalmente en reunir dinero y estabilizar su situación socioeconómica de acuerdo a lo que ellos determinan como prioridades. El proyecto hace hincapié a que no se evidencian indicadores de pobreza extrema, pero sí de una pirámide de necesidades básicas. Ahora bien, los y las docentes tienen su opinión al respecto, por lo cual la información que se proporciona a continuación tiene como sustento lo expresado en las entrevistas.

Se visualiza que hay docentes que se refieren específicamente a los padres y apoderados extranjeros, produciéndose una generalización, es decir, como si todos tuvieran esas características. Otros docentes se refieren a los padres y apoderados de manera más global, entendiéndose que tanto chilenos como extranjeros poseen características similares.

Los docentes que hablan de los extranjeros, aluden principalmente a las características de las madres, se señala que son madres extranjeras que trabajan de empleadas domésticas y en su mayoría, en calidad de “empleadas puertas adentro”, lo cual significa que el tiempo que les queda para relacionarse con sus hijos e hijas, son los fines de semana. Con respecto a ello, se expresan dos tipos de opiniones, la primera alude a que trabajan teniendo como principal foco entregarles educación a los niños y

niñas, lo cual se ve reflejado en que responden en la compra de materiales, por ejemplo, *“Pero ahora las mamás son extranjeras, son mamás peruanas, son mamás que trabajan, son empleadas domésticas y trabajan nada más que para que la educación de sus hijos sea mejor, en esa parte, tú... siempre hay un apoyo de los papás, en los materiales”* [Entrevista N°1]; y la otra señala que la prioridad de las madres es juntar dinero, no se expresa para qué fines, y que luego la preocupación son los hijos. Así lo respalda esta frase *“(…) por el hecho de que las mujeres trabajen puerta adentro toda la semana, la prioridad de ellos es juntar dinero y después vienen los niños. Hay niños que están muy solos, que están toda la semana solos (...)”*. [Entrevista N°4]. Éste coincide con los planteamientos de la escuela plasmado en el PEI. Sin embargo, los dos discursos nos hacen inferir que efectivamente en el colegio se presentarían estos dos casos. Un docente también expresa, *“Y lo otro, es que las mamás peruanas no significa que sean analfabetas ni nada, hay muchas mamás que tienen su título, pero como están indocumentadas, no pueden trabajar en lo que ellas saben, hay una apoderada que estudio leyes en Perú, no le sirve acá, acá es nana, y se nota en el vocabulario del hijo, que es de otro nivel.”* [Entrevista N°1]. Se desprende que el hecho que las madres peruanas se desempeñen en este tipo de trabajos, no significa que no puedan cumplir con otros, ya que muchas poseen estudios. Su imposibilidad de hacerlo es producto de la indocumentación, esto no les permite aspirar a trabajos de mayor status social.

En cuanto a la participación específica de los padres y apoderados en la educación de sus hijos e hijas, ya se ha dado luces de que es muy precaria, según lo expresado, referida a las madres extranjeras, producto de su situación laboral. Ahora bien, al ampliar este punto, los docentes hablan más bien de manera más general. Señalando que falta un mayor compromiso, más apoyo de parte de ellos, ello se evidencia a partir de que los niños y niñas son inconstantes en el cumplimiento de las tareas para el hogar. Los padres y madres no los apoyan, los que cumplen, que son minoría, lo hacen de manera autónoma y valiéndose sólo de lo que pueden hacer *“(…)si tú das trabajo para la casa aunque sea pequeño, siempre hay niños que cumplen, pero hay niños que no cumplen y no es porque no quieran, sino porque no tienen quien los guíe, quien los apoye en la casa, quien los forme.”* [Entrevista N°1]

Se destaca que el colegio, director y docentes, está en una firme campaña para que la situación descrita anteriormente pueda cambiar, para ello están tratando de involucrar a los padres y apoderados de manera más activa en la educación de sus hijos, a través de acciones como éstas: llamar constantemente a quienes no asistan a las reuniones de apoderados hasta que se hagan presente en la institución y se informe sobre la situación escolar de su hijo o pupilo; también entregar tareas que necesariamente involucren al apoderado, por ejemplo se le envía una nota señalando cómo debe apoyar el proceso y que debe entregar el resultado de forma personal en el establecimiento. Según lo expresan los y las docentes en esta materia se están viendo avances, ello los alegra, ya que reconocen que la educación es una tarea que se realiza en conjunto con la familia. Todo lo expuesto se sintetiza en lo siguiente *“(...)pero si no hay compromiso de parte de los apoderados solo los profesores no lo podemos hacer, nosotros somos como coayudantes de la educación, nada más y también una parte importante la realizan los padres y eso no se ve, pero el colegio está empeñado en la participación de los padres, los están constantemente... les están enviando recordatorios que vengan a justificar las inasistencias a las reuniones de padres, que se informen de las notas de sus hijos y que tomen algunas medidas ellos también.”* [Entrevista N°3]

Uno de los docentes entrevistados, hace explícita la idea de que la participación de los padres y apoderados es importante, pero señala que cuando lamentablemente no están, él asume que debe seguir la relación sólo con el niño. Él mismo entrega comentarios que hacen ver que también hay muchos padres y apoderados interesados en la educación, que asisten a la escuela, por diferentes motivos, ya sea porque alguna acción llevada a cabo por el docente no le agradó o para informarse de la situación pedagógica del niño o niña. Él mismo señala que el grupo de padres y apoderados tiene un plus muy importante, que dice relación con la cercanía de las viviendas, que permite un mejor flujo de información entre ellos, por ejemplo, un apoderado le puede comunicar a otro algo importante ocurrido en el aula o también se cooperan para asistir a reuniones o convocatorias extras que hace la escuela *“(...)la diferencia que está aquí, es que todos se conocen con todos, entonces ellos les preguntan al vecino, le*

*preguntan al niño, llaman por teléfono, no si mi hijo... oye mi hijo no la tiene. El tenía una tarea de tal cosa, no, mi hijo no la tiene, problema de tu hijo, pero ese apoderado no viene, viene el otro.” [Entrevista N°5]*

De esta forma se da a conocer la realidad de los padres y apoderados a grandes rasgos, desde la perspectiva de los y las docentes de primer ciclo básico. A modo de finalización, se puede establecer que la situación de ellos y ellas es compleja, siendo el principal motivo la situación laboral, que no les permite brindar un apoyo más sólido a los niños y niñas.

#### **4.1.6.- Opiniones de los miembros de la comunidad educativa sobre la institución**

Al entregar un panorama de la realidad social y educativa de la escuela, es imprescindible considerar las opiniones que poseen los principales actores, docentes y estudiantes, sobre la institución de la que forman parte.

En primera instancia, el grupo de docentes entrevistados manifiestan que se trata de una institución que tiene como principal característica la entrada de niños y niñas de diferentes nacionalidades, lo cual los hace autodenominarse como una “escuela abierta”. Reconocen que la incorporación de extranjeros, es una fortaleza, ya que es lo que mantiene en pie a la institución en estos días, según datos sobre la matrícula son mayoría. Así lo estipula lo siguiente “(...) esta escuela se transformó en la solución de ellos, y ellos en la solución de la escuela, lo que fue un equilibrio y una armonía que tiene para largo en su quehacer, en su accionar.” [Entrevista N° 5]

Además, de que el estudiantado sea diverso, en cuanto a sus nacionalidades, el profesorado hace explícito que se reciben “todo tipo de niños”, con esa frase amplían el espectro hacia lo cognitivo, es decir, niños y niñas “normales”, con algún problema de aprendizaje o limítrofes; hacia lo social, estudiantes de características socioeconómicas bajas, que viven hacinados, con falta de recursos y oportunidades; hacia lo afectivo, la presencia de niños y niñas muy solos y carentes de afecto, ya que los padres trabajan todo el día. Un docente señala que esto último convierte a la

escuela en una institución muchas veces compensatoria de las falencias del hogar para los niños y niñas.

Algunos docentes señalan explícitamente que lo anterior implica una dificultad para desarrollar su trabajo en este contexto, por lo que necesitan apoyo, como capacitaciones, programas, entre otros, demanda que plantean a nivel de país. Para ellos se convierte en un gran desafío el quehacer pedagógico, sobre todo por el tema de la diversidad de nacionalidades presentes en sus aulas, pues no poseen un proyecto específico para el tratamiento de ésta, lo cual lo ven como una necesidad hoy en día. Sin embargo, saben que algunas acciones que su escuela realiza, implica avances para la integración de estudiantes extranjeros, es el hecho de acogerlos y por ejemplo, cantar el himno de Perú, lo que implica dar pequeños pasos.”(...) *hay niños para quienes tenemos que tener algo especial como escuela, para atender la diversidad, capacitación, a lo mejor algunos programas que apunten a atender a todo esa diversidad de niños, pero eso es difícil, porque eso es a nivel país, pero como grupo, como municipalidad o como Ministerio de Educación, porque la escuela no es la única con población extranjera, somos la que tiene más cantidad no más, pero hay varias, a lo mejor por ahí podemos ver estrategias como para atenderlos de mejor forma y den mejores resultados.*” [Entrevista N°4]

Otra característica que se desprende de lo anterior, es que esta institución educativa, no posee una matrícula constante, en el sentido de que algunos estudiantes están de paso en nuestro país y por ende, en la escuela, lo cual repercute en su educación y también en el quehacer del profesorado, ya que la gran presencia de estudiantes nuevos cada año implica un trabajo extra que conlleva un conocimiento de éstos y muchas veces una nivelación de estudios. Además de ello, un motivo de las características de la matrícula, es el tema de la documentación, hay niños y niñas que no han regularizado su situación legal, lo cual hace peligrar su estadía en el colegio y la legalización de sus estudios. Este hecho es atribuible a las leyes de nuestro país, que no se han preocupado de velar por el tema de una manera adecuada. *”Porque no tienen documento, es como que nunca hubiesen venido a la escuela, y no es problema de ellos, es problema a nivel de país, de leyes. Resulta que yo tengo una niñita que*

*está de kínder del año pasado y ahora está en primero y todavía no tiene su documentación y si no la tiene de aquí al 30 de octubre, ella va a tener que ser borrada de los registros y nunca vino para acá, sabe leer, sabe escribir, su mamá, es la única mamá peruana que está en la casa, porque su marido trabaja.” [Entrevista N°1]*

Cabe señalar que un par de docentes aluden a que la escuela posee buenas condiciones, en que destacan el nivel intelectual de los estudiantes, el ambiente laboral, la infraestructura, el apoyo, entre otros. Ello se manifiesta desde la comparación con otras instituciones educativas en donde se han desempeñado.

Al relevarse como principal particularidad de la institución educativa, la presencia de extranjeros en sus aulas, se destaca bastante por parte del profesorado, los motivos que hay detrás de la incorporación de este grupo de estudiantes en la escuela. Es así como, concuerdan en que la institución en su calidad de escuela de puertas abiertas, transmite a los y las estudiantes y a los apoderados un ambiente de acogida, los hace acercarse a la institución, ello se debe principalmente a que se consideran algunas actividades típicas de la comunidad peruana, como su aniversario, el canto de su himno patrio, invitación a participar de actividades propias de Chile, entre otras.

Además de ello, se alude a que la escuela en algún momento tomó como fortaleza la incipiente llegada de extranjeros y se expandió la noticia, lo cual causó que cada vez fueran llegando más niños y niñas provenientes de otros países a la institución.

Ya abordada la opinión que manifiesta el profesorado investigado acerca de la institución en donde desarrollan su quehacer pedagógico, es importante conocer la opinión de la otra parte, los y las estudiantes de primer ciclo básico entrevistados en una sesión grupal. Sus opiniones se traducen en dos grandes vertientes, aquéllas que señalan los aspectos positivos y las que evidencian aspectos negativos. Además de ello, lógicamente los niños y niñas en su calidad de estudiantes tienen aspiraciones, es

decir, su ideal de escuela que deja entrever de forma directa lo que creen que a su escuela le falta y aquellas cosas que ellos y ellas le cambiarían.

En primera instancia, se puede señalar que los y las estudiantes valorizan la escuela principalmente en su calidad de fuente del saber, es decir, manifiestan que en ella pueden aprender y que les permite pasar de curso. Valorizan, asimismo, la cercanía de la institución con sus hogares, lo cual les entrega independencia, ya que no necesitan de una persona adulta para llegar a ella, todos los días. . *“A mi sí, porque acá yo sé mi escuela, también dónde está mi casa, también me puedo venir solo, por eso me gusta a mi está escuela, y por eso me quiero quedar.”* [Entrevista grupal N°2]. En segundo término, aluden a la parte social, es decir, la escuela les permite un encuentro diario con un núcleo de amigos y amigas, con los cuales realizan diversas actividades, principalmente referidas al juego

Además de lo anterior, los y las estudiantes, se refieren a lo extracurricular, es decir, manifiestan que la institución es de su agrado porque reciben muchas visitas, como medios de comunicación; se les premia con regalos por el esfuerzo realizado durante el año. Valoran la participación que tienen como estudiantes en las fiestas que se realizan durante el año, en donde tienen la posibilidad de bailar, de compartir una comida, entre otras. Finalmente, añaden que su participación en talleres extraprogramáticos les permiten realizar actividades diferentes a las llevadas a cabo cotidianamente.

Cabe señalar que gran parte de lo anterior, tiene sus bases en que la escuela recibe apoyos externos como de la empresa Falabella, una de las multitiendas más grandes presentes en el país. Además la escuela, por las particularidades ya dadas a conocer, es una fuente de interés constante para investigadores y medios de comunicación, por lo cual es muy visitada.

En segunda instancia, hay niños y niñas que opinan que la escuela no es de su agrado por motivos que recaen principalmente al trato que hay entre compañeros y compañeras, recalcan que hay un ambiente de constantes rencillas, tanto físicas como

verbales. Estas últimas dicen relación especialmente con sobrenombres que aluden a la parte física. Ello provoca incomodidad y deseos de cambiarse de escuela, por parte de algunos estudiantes. *“Tía, a mí no me gusta esta escuela, porque todos pelean y si yo tratara de separarlos, a mí también me pegarían. Pero siempre no sé por qué todos andan molestando. No sé por qué.”* [Entrevista grupal N°1]

Hay algunos estudiantes de un curso específico, que señalan que la institución educativa está llena de peruanos, lo cual no les agrada, expresan que esto es un motivo para querer cambiarse. Manifiestan que no quieren contagiarse con el idioma de ellos. *“Yo me quiero ir de esta escuela (...) Porque hay muchos peruanos, y me voy a contagiar con el idioma, me contagio con el idioma “pe”.*” [Entrevista grupal N°3]. En este sentido, Treviño [2005], señala que la escuela debe ser motor de cambios sociales y culturales, la existencia de prejuicios y estereotipos hacia los estudiantes peruanos, deben ser combatidos en dicha institución mediante diversas líneas de acción.

Hay niños y niñas que manifiestan su desacuerdo en que la escuela tenga horarios de clases extra, *“Porque... es que algunas veces nos hacen salir muy tarde, y andamos agotados así, y no nos queda más tiempo para jugar.”* [Entrevista grupal N°4]. Esto tiene sus raíces, principalmente, en la preocupación que hay por el SIMCE.

Los y las estudiantes entrevistados, manifiestan además su opinión acerca de lo que ellos y ellas desean para su escuela. Aluden de manera insistente en que cambiarían las peleas y los tratos verbales molestos que se generan entre algunos compañeros y compañeras, asimismo, que el comportamiento frente a los profesores sea mejor, *“ (...)sólo que no hicieran rabiar y gritar a las profesoras.”* [Entrevista grupal N°3], así estos no se enojarían ni gritarían.

Los y las estudiantes también se refieren a la parte de infraestructura de la institución, plantean cambiar desde las salas de clases, hasta los baños de manera que fueran más cómodos y amplios. También manifiestan que se deberían incorporar más recursos pedagógicos a espacios como la biblioteca y la sala de computación. De la misma forma, declaran que el patio debería tener más áreas verdes y espacios de

juegos para todos los niños y niñas, de ambos sexos y para todas las edades, “(...) *colocarle todo tipo de cosas, como flores, arboles, y cosas que le gusten a las niñas y cosas que le gusten a los hombres.*” [Entrevista grupal N°2]. Además de ello, los niños y niñas se refirieron a los horarios, realizaron peticiones referidas a menos horas de clases y más recreos.

Vemos de esta forma que la opiniones expresadas por el grupo de estudiantes entrevistados son muy diversas y recaen en varios aspectos, desde el reconocimiento de la función social de la escuela, pasando por las relaciones interpersonales que se forman en ella, el tipo de personas, hasta la infraestructura, lo cual no deja de ser importante para la estadía de un estudiante en un establecimiento educativo. Todo ello, refleja el sentir de los niños y niñas hacia la institución de la que forman parte.

Hemos realizado un recorrido por la realidad social y educativa de la Escuela Básica República de Alemania, considerando aquellos aspectos afines a la investigación en curso. Lo cual nos ha permitido familiarizarnos con el contexto en estudio y por tanto, adentrarnos en otras categorías que ponen sobre la mesa otros temas, que a la vez responden a muchas inquietudes que se gestan durante el desarrollo de esta primera categoría.

#### **4.2.- REPRESENTACIÓN SOCIAL DE ESTUDIANTES CON RESPECTO A SUS PARES**

Para develar cómo son las relaciones interpersonales que se generan en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Escuela República de Alemania, se hace necesario recurrir, en primera instancia a la descripción de las representaciones sociales que poseen los estudiantes de este contexto educativo acerca de los otros, tales representaciones sociales serán entendidas, según Moscovici [1985] como un sistema de conocimientos referentes a diversos objetos de la realidad, las cuales pueden materializarse en actitudes positivas o negativas. Estas representaciones se desprenden de las opiniones vertidas por estudiantes en cuanto a la pertenencia a un contexto sociocultural diverso, en el cual conviven a diario, sujetos de distintas nacionalidades. Los datos con los cuales se trabaja el presente apartado se desprenden principalmente de las entrevistas grupales, realizadas a niños y niñas de primer ciclo de educación básica.

Cabe destacar que las opiniones vertidas en estas entrevistas se vieron sumamente contrastadas de acuerdo al curso de pertenencia de cada grupo de estudiantes. Se desprendieron dos dimensiones, la primera alude a la representación social de estudiantes chilenos de sus pares extranjeros, y la segunda a la representación social con respecto al color de piel de los sujetos. Se han abordado sólo estos dos ámbitos debido a que durante el desarrollo de las entrevistas grupales, se evidenciaron vagos discursos referidos a las representaciones sociales de extranjeros frente a los chilenos y sobre otros extranjeros.

Antes de ahondar en las dimensiones propiamente tales, cabe hacer alusión a que las representaciones sociales de estudiantes son sumamente variadas, y éstas se expresaron a través de sus discursos. Para el presente análisis se consideraron varios focos de atención, con el fin de conocer de una manera amplia dichas representaciones. En primera instancia, se expresa por parte de los niños y niñas un

reconocimiento de que “todos somos diferentes”, por lo tanto, cada uno de los grupos cursos está conformado por niños y niñas distintos, lo cual se traduce en variadas tipologías las cuales son expresadas dependiendo del curso, así los más pequeños aluden a diferencias de orden más concreto, tales como, diferencias físicas y formas de ser, los de mayor edad, a lo anterior agregan diferencias de corte más psicológico. Sin embargo, es unánime el reconocimiento de la presencia de estudiantes de diferentes nacionalidades en el aula, *“Porque uno es chileno, el otro es peruano, el otro argentino, el otro colombiano y el otro ecuatoriano.”* [Entrevista grupal N°2]

#### **4.2.1.- Representación social de estudiantes chilenos de estudiantes extranjeros.**

La primera dimensión a tratar, es la que dice relación con la representación social de estudiantes chilenos, con respecto a sus pares de distintas nacionalidades. Tal como lo manifiestan los niños y niñas hay diferentes nacionalidades presentes en las salas de clases de este contexto educativo, pero estadísticamente posee predominancia la presencia de estudiantes provenientes de Perú, ya que, representan la primera mayoría de inmigrantes, según los datos obtenidos en la escuela durante el presente año. Esta presencia, por lo tanto, no pasa inadvertida para los distintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje, desde esta perspectiva es importante conocer cómo visualizan su estadía. De partida, muchas veces puede ser motivo de conflictos al interior de las salas de clases, provocando en ciertos casos, obtener una visión negativa del centro educativo por parte de estudiantes chilenos, *“(…) también porque hay muchos peruanos, y también me voy a acostumbrar al idioma y no quiero yo.”* [Entrevista grupal N°3], una opinión similar expresa que no le gusta la escuela, *“Porque hay muchos peruanos, y me voy a contagiar con el idioma, me contagio con el idioma “pe”.* [Entrevista grupal N°3]. Podemos evidenciar que los estudiantes se reconocen como miembros de una determinada nación, diferenciándose de los estudiantes peruanos, utilizando para ello un aspecto de la cultura, el “idioma” (habla), que poseen éstos últimos estudiantes, estableciendo una relación entre cultura y nación. En este sentido, Gellner [1988] sostiene que existen dos acepciones, que si bien se relacionan con la noción de nación, no bastan para definirla en su amplitud. Así la relación que establecen los estudiantes entre cultura y nación, es una; y la otra, es

referente a que sujetos se identifican como parte de una nación, reconociendo ciertos deberes y derechos como parte de ella. Por otro lado, Benedict Anderson (1991), señala que la nación a la que se refieren estos estudiantes es imaginada, ya que éstos jamás conocerán a todos sus miembros. Los chilenos, se remiten al término de nación, aludiendo a un territorio específico, y los sujetos que pertenecen a él, son de su preferencia para establecer relaciones.

Podemos establecer que este tipo de representaciones de carácter negativo, y que son alusivos a la nación, no son más que un reflejo de nuestra sociedad, que como sabemos, no logra dejar de lado viejas rencillas fronterizas. Tal como lo menciona el antropólogo, Rolando Poblete [2006], la Guerra del Pacífico dio paso a valoraciones que cada país, Perú y Chile, realiza entre sí, lo que provoca que muchas veces se mantengan en un clima de hostilidad. Se pensaría que en esta escuela, por el carácter que posee, este tipo de manifestaciones de carácter negativo, no se presentan, pero tal como se demuestra, existen. Lo que no necesariamente quiere decir, que sea el sentir de la totalidad de los estudiantes chilenos, sino que son casos que se presentaron en el transcurso de las entrevistas grupales.

Específicamente en estas representaciones negativas, que se presentaron a nivel discursivo, acerca de los estudiantes peruanos, por parte de chilenos, se observan dos focos importantes a mencionar, el primero de ellos hace alusión a la relación que establecen estudiantes chilenos, entre peruanos y mentiras: *“(...) yo diría: ‘¿Qué país eres?’ Si él me dice de Chile, jugaría con él o con ella, porque a mí no me gustan tanto los peruanos, y no me gusta tanto la mentira.”* [Entrevista grupal N°1]. Estas palabras reflejan los estereotipos que poseen estudiantes chilenos de sus pares peruanos, éstos según Treviño [2005], son la generalización de pensamientos y sentimientos negativos hacia otros grupos sociales. En este discurso se evidencia disgusto frente a los peruanos, debido a que según algunos estudiantes, éstos son mentirosos, y por lo tanto, es preferible no estar cerca de ellos. Cabe destacar que esto refleja además, que en la representación que tienen los chilenos, existe una clara ausencia de representaciones sociales hacia otros inmigrantes dado que se sesga a los peruanos, esto también se expresa a través de los siguientes dichos *“(...) porque a*

*mí no me gusta que me mientan. Entonces a mí gustaría ser amigo de los chilenos.”* [Entrevista grupal N°1].

Como segundo foco de atención en la representación de chilenos hacia peruanos, se presentan manifestaciones que relacionan a estos estudiantes con violencia, *“Porque me andan puro pegando y yo los tengo que golpear.”* [Entrevista grupal N°1]. Lo que además da luces de que frente a un acto de violencia se debe reaccionar de igual forma. Además da cuenta de otro estereotipo que se tiene hacia los peruanos, ya que, se consideran a los peruanos como personas violentas. Asimismo, se evidencian discursos de extranjeros que relacionan a los estudiantes chilenos también con violencia *“Yo le cambiaría a la escuela (...) a los chilenos, porque los chilenos pelean mucho.”* [Entrevista grupal N°3] Ello se refleja principalmente como una respuesta defensiva a los dichos de estudiantes chilenos.

A pesar de todo lo dicho anteriormente, en donde se reflejan discursos negativos de los chilenos hacia los peruanos, no necesariamente se aduce que éstos últimos no estén considerados cuando se hacen apreciaciones positivas, acerca de los y las estudiantes inmigrantes en general, *“Yo pienso, que deberíamos darle una oportunidad porque ellos son buenas personas, son buenos amigos, son buenos niños, son buenos estudiantes. Y aparte son muy buenos amigos.”* [Entrevista grupal N°4]. Asimismo, las opiniones negativas acerca de otros inmigrantes, no necesariamente excluyen dentro de su extensión la presencia nuevamente de estudiantes peruanos, esto se denota en un ejemplo en el cual una niña demuestra su descontento ante compañeros de otros países aduciendo que estos molestan y agregando: *“Son niños de otros países. Algunos son peruanos.”* [Entrevista grupal N°1] o cuando se le pregunta a un niño que cambiaría de su colegio, y este responde que lo que hay que hacer es *“(…) cambiar a los peruanos y a los bolivianos.”* [Entrevista grupal N°3]. En los presentes discursos, al igual que anteriormente, los estudiantes chilenos agrupan a sus pares utilizando como característica principal, la nación. También es posible evidenciar el descontento que existe a la presencia de extranjeros en la escuela.

Las representaciones positivas también se ven demostradas, en su mayoría en cursos de niños con mayor edad, a partir de los distintos discursos de estudiantes chilenos, *“Si, yo acepto que hayan personas de otros países, uno puede compartir con toda la gente, aunque sean de color café, o blanco.”* [Entrevista grupal N°4]. Estas palabras demuestran que el clima de hostilidad descrito anteriormente, no representa el sentir de todo el primer ciclo básico, sino de ciertos grupos, lo que deja entredicho además, que las opiniones varían de un niño a otro, y que éstas posiblemente se basen en experiencias propias o incluso ajenas. Otros niños chilenos opinan acerca de sus compañeros inmigrantes agregando, *“Que no hay que molestarlos porque vienen de otro país (...)”* [Entrevista grupal N°3], esto denota que existen situaciones de conflictos entre inmigrantes y chilenos, y que tales conflictos se definen por el país de procedencia. No pretendemos a través de estas líneas dar a entender que dichos conflictos o las representaciones negativas provienen de parte sólo del estudiantado chileno, sino que se produce una situación de agresiones y opiniones negativas mutuas.

Lo anterior se ejemplifica cuando se hace nuevamente la pregunta a los niños acerca de qué cambiarían del colegio, en el cual un niño peruano responde a los dichos de un chileno, *“¿Sacar a los peruanos? Yo diría sacar a los chilenos.”* [Entrevista grupal N°3]. Otros inmigrantes al respecto agregan que, *“Los chilenos siempre empiezan las peleas.”* [Entrevista grupal N°3]. Como podemos observar, es posible establecer que existen representaciones que son diferentes, y es imprescindible conocer, para develar cómo son las relaciones interpersonales en la generación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En esta dimensión se hace referencia a las representaciones de estudiantes chilenos con respecto a sus pares peruanos, evidenciándose prejuicios en donde relacionan a éstos últimos con mentiras y con violencia. De la misma forma se evidencia que los estudiantes chilenos se agrupan y agrupan a sus pares bajo esta característica de la nación de procedencia.

#### **4.2.2.- Representación social de estudiantes con respecto al color de piel**

Como segunda dimensión, dentro de la presente categoría, se encuentra la representación social que poseen estudiantes tanto chilenos como inmigrantes con respecto al color de piel de las personas, las que se emanan de las construcciones discursivas que se dependen de las entrevistas. Se alude a este punto, ya que por la configuración de la escuela, es común que al hablar de las diferencias entre las personas, se haga alusión explícita o implícita al color de piel, así lo muestra lo siguiente “*¡Yo sé tía! Hay morenos, hay blanquitos, yo tía soy rosadito.*” [Entrevista grupal N°3].

Los y las estudiantes de piel negra manifiestan descontento frente a manifestaciones de compañeros referidas al color de piel, “*De que algunos son morenos, y otros son blancos y después se burlan.*” [Entrevista grupal N°3]. Asimismo, durante el desarrollo de una de las entrevistas grupales, se establecen variados intercambios verbales entre compañeros, un niño le dice a una niña “*No me importa. ¡Negra anticucho!*” [Entrevista grupal N°3]. Estas representaciones, demuestran en muchos aspectos la presencia no sólo de xenofobia en la escuela, sino de racismo. Si bien en un principio, se utilizó el término raza para diferenciar a los seres humanos, éste ya no se justifica, ya que existe sólo una, la raza humana. Sin embargo, Bastide en Cerda [2004], se refiere a este término, aludiendo a las “razas sociológicas”, entendiendo con ello, a personas biológicamente iguales, pero en su genética se diferencian, en donde se encontrarían las personas de color de piel negra.

Las representaciones negativas presentes en algunos discursos y evidentes sentimientos de malestar por parte de estudiantes, trae consigo temas que van más allá de un mal rato y que dicen relación, a la identidad de estudiantes a quienes van dirigidos los insultos. La identidad, siempre ha sido un tema de difícil abordaje, ya que encierra grandes focos de atención que deben ser considerados. En este sentido, Amim Maalouf [1999], aporta a la comprensión estableciendo que los sujetos poseen sólo una identidad, la cual tiene diversas pertenencias, como por ejemplo, género, religión, entre otras. Asimismo, la identidad se construye y reconstruye de acuerdo a las experiencias personales, en este sentido los insultos y “bromas” a estudiantes, por

parte de su grupo de pares, influyen considerablemente en su manera de verse a sí mismo, entrando en conflicto y renegando muchas veces de su pertenencia a un color específico de piel.

Por otra parte, llama la atención que en variados discursos, se expresen razones al hecho de ser color de piel negra o morena, lo que se expresa como una consecuencia derivada de algún contexto físico, esto se ejemplifica en el discurso de un niño quien expresa: “(...) cuando fui a Perú, cambié a este color, porque el sol le quema la piel a uno y le hace que se le ponga la piel así (...)” [Entrevista grupal N°1]. Esto denota que los niños y niñas, buscan una explicación aparente para justificar porque poseen ese color de piel, que provoca muchas veces ser víctimas de burlas y agresiones. “Porque algún día ellos igual pueden ir a Colombia, o pueden ir a Ecuador y se pueden poner negros y después igual los van a molestar, entonces, no le gustaría que le hagan una cosa que él no sabe, que le molesten.” [Entrevista grupal N°3]. Estas justificaciones además expresan que existe “estratificación social colonial” [Rex en Cerda, 2004:30], es decir, una sociedad notoriamente jerarquizada y que se caracteriza por la presencia de españoles en la parte superior, luego mestizos e inmigrantes en sus partes medias y por último indígenas y negros. En la institución se traduce en una jerarquía acerca de los colores de piel: los blancos, los morenos y los negros. Para ejemplificar esto, se demuestra a través de los dichos de una estudiante de color de piel negra, quien aduce que no la molestan “tanto” como a otros de similares características, “Porque algunas veces me dicen que soy más clara que ella, pero a mí me molesta que le digan cosas malas a ella.” [Entrevista grupal N°3]. Se sobrevalora el color de piel blanca por sobre los demás, incluso por niños de piel negra o morena, lo cual es reflejo de una sociedad históricamente racista en la que vivimos. Esto se respalda en la siguiente apreciación “(...) antes yo era blanco, cuando nací, pero ahora ya no soy blanco. Yo iba a nacer del mismo color que todos nosotros tenemos, yo iba a ser blanco.” [Entrevista grupal N°1]. Esta sobrevaloración trae consigo el deseo implícito de tener el color de piel blanca, como se refleja en este discurso. Como se planteó con anterioridad, la identidad es una construcción social, que determina la posición de los estudiantes, orientando sus representaciones y sus acciones, es decir, el estudiante al verse insultado debido a su color de piel, orienta a

que sus representaciones valoren características “ideales” de sus compañeros, valorando de esta forma el color de piel blanca. Por otra parte, se evidencian acciones violentas, como respuestas a las recibidas por parte de sus pares, denotándose fuertes e intensas cadenas de violencia. En este sentido, es posible encontrar por parte de los estudiantes una atribución negativa de la identidad, llegando a negar la pertenencia a un color de piel, para así, en cambio atribuírsela a una consecuencia de un contexto físico.

Se considera que el color de piel oscura, morena o negra es una característica de los niños y niñas inmigrantes, lo cual demuestra la presencia de un estereotipo, basado en el color de piel, ya que se relaciona, a personas extranjeras provenientes de Perú, Colombia, Ecuador, Bolivia, República Dominicana con un color de piel negra o morena, como si en Chile no existiera la presencia de personas de piel más oscura. Al respecto una niña a pesar de mostrarse abiertamente en contra de la discriminación, expresa implícitamente la relación que establece entre peruano y piel de color más oscura, al comentar una situación de conflicto con una persona de su contexto familiar, *“(...) yo antes te decía peruano porque eres negro y eres chileno, y yo le digo, a ti también te gusta molestar y después no asumes las consecuencias yo le digo.”* [Entrevista grupal N°2] La niña quiso decir con esto, que ella le decía peruano a su familiar, simplemente por su color de piel.

La dimensión recientemente abordada, da cuenta de la importancia que le otorgan los y las estudiantes a la pertenencia al color de piel de las personas. Se reflejan estereotipos y racismos, los cuales tensionan la identidad de los sujetos.

De esta forma, en la presente categoría se entregaron diversos aspectos de las representaciones de los estudiantes de este contexto en particular. Donde se encontraron versiones que aluden a que todos los estudiantes son diferentes, y esa misma distinción produce ciertas tensiones entre el grupo de pares, debido al color de piel, y en ocasiones a la nacionalidad a la que se auto adscriben. Cabe insistir, en que esto es a nivel discursivo, ya que, lo que compete a la materialización de estas representaciones en la convivencia diaria, se ahondará en la categoría referente a las

relaciones entre pares en el aula. Es así, que esta categoría sienta las bases para entender lo que sucede en el espacio educativo.

#### **4.3.- REPRESENTACIÓN SOCIAL DE DOCENTES SOBRE SUS ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN DE ELLAS CON LA LABOR PEDAGÓGICA**

Las representaciones sociales que poseen los y las docentes del estudiantado, representan un foco de atención imprescindible para relevar cómo son las relaciones interpersonales en la generación de los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que éstas serán el punto de partida para el ejercicio de la labor pedagógica. Dichas representaciones sociales, se desprenden de los discursos emanados en las entrevistas individuales realizadas al profesorado de primer ciclo básico. Es así, que a lo largo del desarrollo de esta tercera categoría, se encontrarán dimensiones que aluden a la representación que tienen los docentes del estudiantado en general, de los estudiantes chilenos, de los estudiantes extranjeros, y por último, cómo esas representaciones se ven reflejadas e influenciadas, según el discurso, en la labor que realizan los docentes en sus aulas.

##### **4.3.1.- Representación social de docentes sobre el estudiantado en general**

Como primera dimensión, como ya se nombró anteriormente, se encuentran las representaciones de los docentes que aluden a su estudiantado en general. Con respecto a esto, es posible encontrar una diversidad de visiones y posturas frente al estudiantado, primeramente, al hablar de ellos y ellas como un todo, los visualizan desde un plano de igualdad, es decir “(...) *son niños igual, igual que cualquier niño (...)*” [Entrevista N°2], esto nos da cuenta de que el discurso se plantea a partir del reconocimiento de uno de los derechos humanos universales que alude a la igualdad que existe entre todas las personas, según Kaluf, éstos derechos “(...) *son inherentes a la calidad de ser humano*” [Kaluf, 2005:13], independiente de sus características particulares; color de piel, sexo, religión, entre otras. En este sentido, los docentes consideran que los estudiantes chilenos e inmigrantes son iguales, ya que tienen las

mismas fortalezas y debilidades, según ellos en la práctica deben ser guardadas las últimas y compartir con los estudiantes las primeras, debido a que se tiende a estigmatizar a los estudiantes según sus debilidades. Así es como según un docente los niños y niñas vienen “armados” de gran sabiduría y formas de actuar, lo cual permite sobrellevar y superar aquellas debilidades.

Sin embargo, se expone que dentro de esa igualdad, existen múltiples diferencias entre el estudiantado, las claramente marcadas, son las que aluden a la nacionalidad, cuando se hace referencia a la caracterización de la comunidad, lo primero es referirse al tipo de contexto y a la diversidad de nacionalidades *“a grandes rasgos es un contexto vulnerable, con niños de distintas nacionalidades (...)”* [Entrevista N°3]. Esta cita nos da cuenta de que los y las docentes tienen muy presente que en sus aulas los y las estudiantes son de diferentes nacionalidades, lo cual se manifiesta a modo general desde diversas concepciones. Hay docentes que hablan de diversidad cultural, así lo refleja lo siguiente: *“Ha sido súper novedoso para mí ¿por qué no? de la experiencia que yo tenía, estaba acostumbrada a trabajar con grupos, como muy específicos, como por ejemplo, los hijos de los presos, y con niños en situación de calle, pero ahora aquí me encuentro con una diversidad cultural, que al principio me cuesta, me cuesta como entenderlo...”* [Entrevista N°2]. Ello nos muestra además otra apreciación, que esta persona reduce la diversidad cultural a la presencia de extranjeros en un mismo espacio físico. Por otra parte, también se considera que la presencia de estudiantes extranjeros no presenta obstáculos, sino un “aderezo”, lo cual *“lo hace entretenido”* [Entrevista N°2], siendo enriquecedor para el proceso de enseñanza aprendizaje tener una *“diversidad de colores”* [Entrevista N°2], ésta diversidad está dada, para esta docente, debido a que en las aulas existen estudiantes con color de piel oscura, lo cual hace explícita la diversidad de acuerdo a esa característica.

Contraria a esta apreciación, un docente manifiesta lo siguiente: *“Entonces mi trabajo, para mí aquí no fue difícil, contextualizarlo en asimilarme a las diferencias que ellos pudieran tener, de ninguna manera, porque aquí yo veo que los niños, que si bien es cierto vienen de otros países, para mí yo lo tomaba en cuenta, como si los niños*

*que yo tenía antes, venían de distintas regiones o venían de distintas ciudades, nada más.*” [Entrevista N°5]. Aquí hay un reconocimiento de la diversidad presente en la escuela, la cual puede ser comparada con otro tipo de diversidades y por ende, tratadas de igual manera. Otra concepción alude a la multiculturalidad, “(...)yo los veo comprometidos con eso de la multiculturalidad, todos trabajan en pos de los niños extranjeros, estamos conscientes que la mayoría son peruanos, pero todos diríamos que tienen puesta la camiseta.” [Entrevista N°3]. Aquí se denota que el concepto de multiculturalidad es ajeno a la persona que lo emite “eso de la multiculturalidad” da a entender que discursivamente se considera, pero ella no lo ha asimilado. Asimismo se expresa que la presencia de estudiantes de diversas nacionalidades se traduce en una biculturalidad “yo estoy aprendiendo cosas de su país, yo me estoy abriendo a la biculturalidad(...)” [Entrevista N°4]. Todo esto dado por la “biculturalidad” presentes en el aula y en general en la escuela. Llama la atención el concepto utilizado, “biculturalidad”, término que dice sobre la relación entre dos culturas. La biculturalidad, no considera la relación entre todos los actores de la comunidad educativa, sólo hace referencia a dos mayorías, los chilenos y los peruanos, lo cual esta coherentemente relacionando con el discurso que emana la escuela desde sus directivos, lo que se ha manifestado en diferentes actos públicos al considerar a esta institución como bicultural. Lo anteriormente planteado se ve opacado con las cifras, que nos hablan de un número no menor de extranjeros, que si bien la mayoría son peruanos, se acompaña de un gran número de estudiantes pertenecientes a otros países.

Vemos de esta forma que los y las docentes manejan distintas representaciones sobre el estudiantado de la escuela, asumiendo diversos términos, que a nivel teórico encierran una manera de ver a los otros, evidenciándose en los discursos poco manejo conceptual, haciendo uso de términos que si bien aluden a la presencia de estudiantes diferentes, sólo son referidas a los estudiantes extranjeros, siendo invisibilizadas las diferencias que poseen los estudiantes chilenos, así como también su calidad de grupo perteneciente a un mismo país.

Afirmando esta situación se encuentran discursos de docentes, que al preguntarles sobre la generalidad del estudiantado, responden aludiendo a la situación

de los inmigrantes como si fueran los únicos que conforman la comunidad. Eventualmente, que se responda de esta forma, no quiere decir que algunos estudiantes chilenos no presenten las características que se exponen a continuación. Se dice que los niños y niñas tienen muchas capacidades y potencialidades que la escuela debe desarrollar; afectivamente son niños y niñas que buscan constantemente las atenciones y actitudes que demuestren afecto por parte de los adultos, lo cual se atribuye a la soledad en la que viven, lo que a la vez se debe a que los padres y apoderados trabajan prácticamente todo el día, dejando a los niños y niñas en una situación de abandono que repercute en su forma de ser y en sus deberes educativos, ya que deben valerse por sí mismos para cumplir con ellos o simplemente no los realizan. Ello, los convierte en personas que dependen de lo que la escuela les brinde en materia educativa. Se les caracteriza como niños y niñas en vulnerabilidad social.

Con respecto a lo anterior, se puede establecer que la escuela es una de las principales agencias de socialización, siendo éstas las bases para el establecimiento de las interrelaciones. Las agencias de socialización como la familia y la escuela deben apoyar el desarrollo integral de niños y niñas, entregando ciertos lineamientos y pautas de comportamiento frente a la sociedad en la cual se encuentran insertos.

Por otra parte, los y las docentes concuerdan en que los y las estudiantes son carentes de contención, es decir, les es muy difícil controlarse en una sala de clases, tener un comportamiento acorde a ella. Así lo grafica lo siguiente: *“Por ejemplo, ellos no se controlan si yo abro la puerta, cuando salgo, están todos mirando. No logran situar que hay actitudes, que hay, de repente que hay... que hay momentos y momentos, no viven, no están educados. Pero, es un curso súper bueno, para estar en este nivel, en este medio, con todas las cosas adversas que ellos tienen, los niños han aprendido a leer, a escribir, son capaces de hablar, son capaces de estar sentados.”* [Entrevista N°1]. La falta de contención se relaciona con una falta de educación de los niños y niñas, que está marcado por los hogares de donde provienen. Ello denota una representación negativa tanto de los niños y niñas como de los padres y apoderados. Además se hace una valoración de lo que son capaces de lograr pensando en el

contexto en donde están insertos, pero es una valoración que deja entrever expectativas previas bajas, sobre el grupo curso.

Como consecuencia de lo anterior se manifiesta una representación social de niños y niñas muy agresivos, lo cual se debería principalmente a la forma en que sus familias viven, o sea, en situación de hacinamiento, obligados a convivir más cerca de lo que quisieran con otros núcleos familiares, con las cuales se generan muchos conflictos, porque deben compartir el agua, el baño, entre otros, lo que los niños y niñas observan y reproducen en la escuela. Así, frente al tema de la agresividad, una docente señala que *“Si de repente se ve, por el mismo tema del hacinamiento, de vivir en piezas, los niños de repente tienen vivencias que no corresponden y uno se entera, de repente, los papás vienen a contar, y otras veces uno se entera por terceros.”* [Entrevista N°2]. De la misma forma, algunos docentes señalan casos específicos de niños y niñas que tienen que vivir aguantando padres borrachos y otros que los envían a robar, *(...) tiene que dormir escuchando borrachos de las otras piezas, o el niño que lo mandan a robar, por lo que nos enteramos durante este año (...)* [Entrevista N°2].

Por otra parte, es posible establecer que los profesores muestran dos ideas acerca de la labor pedagógica dentro de la escuela. La primera reconoce que la diversidad de nacionalidades es una variante frente a la cual no se encuentran preparados totalmente; la segunda es una idea de que la diversidad de nacionalidades no constituye una variante que cambie en algún sentido la labor que se lleva a cabo. Sin embargo, en ambas ideas, se reconoce la dificultad de la labor pedagógica, en la primera la hace más fuerte el tema de la diversidad y en la segunda se alude sólo a otros factores, como falta de tiempo, la vulnerabilidad social, entre otras.

Una de la ideas anteriores, se ve plasmada en el siguiente discurso *“(...)no sé, mi desafío es como aunar criterios de repente, como se hace difícil trabajar por el hecho de que ellos vienen de otra cultura distinta, pero el hecho de que estamos haciendo pequeñas cosas, yo creo eso nos va a llevar a un buen fin.”* [Entrevista N° 4]. La misma docente señala que ante la diversidad de culturas distintas, *“(...) no estamos preparados para educar en la diversidad, en ese sentido.”* [Entrevista N° 4]. De lo

anterior se desprende que existe por parte de esta docente un reconocimiento de que en el contexto en el cual ejerce, existe culturas diferentes y por ende, lo que se debe enseñar y cómo se debe enseñar también lo debe ser, ello complejiza el trabajo, porque hay que utilizar diferentes estrategias, para lo cual no están preparados.

Otros docentes, reconocen que hay diversidad de nacionalidades, pero ello no implica un cambio en la labor pedagógica que deben realizar. *“Circunstancialmente, llego a este lugar, y están ellos, y yo tengo que trabajar con ellos, porque son niños igual, igual que cualquier niño, y en eso estoy.”* [Ent. N°2]

Este discurso deja entrever que los y las docentes se posicionan desde la igualdad de las personas, sin embargo, se invisibiliza la diversidad cultural al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, se homogeniza a los y las estudiantes.

Es así, que también existen versiones sobre las fortalezas que van más allá de lo “entretenido”, que dice relación con que los estudiantes chilenos, tienen la posibilidad de compartir con estudiantes “distintos” en su cultura (formas de hablar y costumbres), lo cual los hace crecer como personas.

En la presente dimensión se alude a las representaciones sociales que poseen el profesorado, frente al estudiantado en general, donde manifiestan que todos los estudiantes son iguales. Sin embargo, se hacen referencias a que el estudiantado es diverso, esa diversificación viene dada por sus diferentes nacionalidades. Dentro de esta diversificación se encuentran las que aluden a las características sociales de los estudiantes, por ejemplo que son agresivos, aspecto que está dado, según los docentes por el contexto en donde se desenvuelven.

#### **4.3.2.- Representación social de docentes sobre los estudiantes chilenos**

La presente dimensión hace referencia a las representaciones sociales que poseen los docentes específicamente de los estudiantes chilenos, si bien, en la

dimensión anterior, se deja entrever algunas versiones sobre este grupo de estudiantes, a continuación se aludirá sólo a este grupo específico.

Avalando lo anterior, existen discursos que dicen relación con la alusión explícita a grupos específicos de la institución, estudiantes chilenos, peruanos y otros extranjeros, en donde claramente el grupo chileno marca presencia. Así con respecto a éstos podemos encontrar discursos que dicen relación con contextos vulnerables donde se desenvuelven, “(...) *el niño chileno tiene mucha droga en su familia, entonces ellos de alguna manera, ellos vienen con alguna falla, (...) hay mucha violencia, mucho alcoholismo, te hablo de mi experiencia, con niños, o sea, en riesgo social grave, hijos de presos etcétera, y ellos vienen muy dañados.*” [Entrevista N°2]. De este discurso, se puede evidenciar la presencia de prejuicio referente a estudiantes chilenos, el hecho de ser calificados en riesgo social, donde el alcohol y las drogas es la tónica de cada día, necesariamente trae consigo “alguna falla”, lo cual, repercutiría en la escuela, en lo conductual, presentando problemas como agresiones, conflictos, entre otros; y en lo cognitivo, donde pudiera influir en los logros de los estudiantes. Frente a esto, la teoría nos plantea que el hecho de pertenecer a dicho contexto no necesariamente implica lo anterior, si bien el contexto influye de sobre manera en los sujetos, sobre todos en edades pequeñas, no es apropiado generalizar dicha situación.

Otras representaciones sobre los niños y niñas chilenos apuntan específicamente a la identidad, se manifiesta que “*A veces niños extranjeros se identifican más con lo de Chile que los de acá.*” [Entrevista N°3]. Esto da a entender que los niños y niñas chilenos no se sienten muy identificados con aspectos propios de nuestro país, claro que se debe aclarar que ello se enmarca dentro de manifestaciones folclóricas, como bailes, las cuales son promovidas por la escuela, en donde la presencia de extranjeros es muy marcada. Dicha situación alude posiblemente a la necesidad de los estudiantes inmigrantes por sentirse reconocidos por la comunidad educativa, siendo lo más concreto la participación en actividades folclóricas y valorando la “cultura chilena” por sobre la propia, buscando de esta manera la integración a la comunidad de acogida.

Por otra parte, encontramos versiones de docentes específicamente al desarrollo cognitivo. Se presentan dos tipos de representaciones, la primera alude a que los extranjeros tienen un nivel intelectual superior al de los chilenos. Así lo demuestra esta apreciación que alude a dicho grupo *“El niño tiene, un buen nivel intelectual, o sea, en otros colegios, yo podría trabajar con cincuenta por ciento de niños con problemas de aprendizajes reales, cincuenta por ciento, y acá no pasan de ser, dos o tres de un grupo de treinta y cinco, cosa que es súper bueno, porque tu les enseñas y ellos aprenden”*. [Entrevista N°2]. A ello se agrega que *“(…) no tienen tanto daño neurológico, como el que tiene el niño chileno en riesgo social (…)”* [Entrevista N°2]. Con ello se deja implícito un prejuicio, aludiendo a la dimensión cognitiva, de que la vulnerabilidad social causa en los niños y niñas un daño neurológico, ya sea este extranjero o chileno.

En esta dimensión, se dieron a conocer representaciones sociales que poseen los docentes del estudiantado chileno, las cuales aluden principalmente a dos aspectos, el primero se relaciona con lo social, en donde el hecho de que estos estudiantes provengan de contextos desfavorables, conlleva necesariamente a evidenciar problemas en el desarrollo del estudiantado. Así también se considera el aspecto cognitivo, considerando que estos tienen un nivel intelectual menor que el de los estudiantes extranjeros. Sin embargo, estas representaciones no pueden ser generalizables para ningún grupo de estudiantes.

#### **4.3.3.- Representación social de estudiantes extranjeros**

Con respecto a las representaciones que poseen docentes de estudiantes extranjeros, éstas se explicarían en parte, sobre lo que opinan de la inmigración. La otra parte de estas representaciones estaría dada por las experiencias personales de estos profesionales, es decir las vivencias propias en torno al tema.

En primer lugar, es posible establecer que según Sills [1975] la inmigración es el desplazamiento de distancias significativa de sujetos, lo que involucra para el país de acogida y para el que se dejó, una serie de cambios en lo social, económico y

cultural. Este fenómeno ha ido en aumento en los últimos años, debido a una serie de cambios impulsados en parte por la globalización. Con respecto a éste, algunos profesores aluden a que la inmigración es un fenómeno global, que se está dando en el mundo entero, del que no sólo Chile forma parte. *“Bueno eso la inmigración es algo que se está dando en el mundo, no solamente en Chile, es una movilidad que está haciendo la gente, donde encuentra las condiciones socioeconómicas mejores y van (...)”* [Entrevista N° 3]. También se desprende la definición que posee este docente en particular sobre la inmigración, la cual hace referencia a la movilidad de los sujetos en busca de mejores condiciones socioeconómicas. Es necesario establecer que si bien las inmigraciones en su mayoría son motivadas por mejoras en lo económico, no hay que dejar de lado que existen otras motivaciones para desplazarse, como la posibilidad de estudio, placer, entre otros. Y que por otro lado, no sólo se dan inmigraciones internacionales, de un país a otro, sino que también las hay nacionales, en donde los sujetos se desplazan dentro de un mismo país.

Por otra parte, un docente alude a un período específico de Chile, en donde la situación en nuestro país fue conflictiva, frente a esto los sujetos optaron por abandonar el país en busca de protección, así lo evidencia en su discurso, aclarando que *“(...) lo que yo opino de la migración, yo creo que todo país tiene sus circunstancias especiales, así como nosotros las tuvimos, pero no fuimos inmigrantes, fuimos exiliados que es distinto, ó sea fuimos con otras miras”*. [Entrevista N°5]. El docente hace una clara distinción entre inmigrante y exiliados, sin embargo según el antropólogo Rolando Poblete [2006], quien hace alusión a los tipos de inmigrantes, los exiliados o refugiados son una tipología de inmigrantes. Con esto se quiere decir que, los exiliados son inmigrantes, si bien éstos no aluden a mejoras en condiciones socioeconómicas como en la mayoría de los casos, si involucra un desplazamiento de los sujetos. El mismo docente, contradictoriamente alude a que el inmigrante, hoy en día, para él se transformó *“(...) en una persona que se trasladó de un lugar a otro, y nada más, y que ojalá que todas las oportunidad que uno tuvo aquí, las tenga uno allá, tal como paso con nuestras exiliados algunos más, otros menos, que las oportunidades que no tuvieron aquí por cuestiones políticas”* [Entrevista N° 5].

Con respecto a la posición que poseen docentes sobre la inmigración, existen dos posturas: la primera hace referencia a las dificultades que esto conlleva a la educación, y la segunda que no es problema para su labor, ni para la educación en general. Con respecto a la primera versión, una docente plantea lo siguiente: *“Yo siento que se hace complicado porque es una cuestión que no para, al contrario aumenta, porque llegan, llegan de un país, de otro país, nos estamos llenando de diferentes tipos, la educación va a tener que cambiar, va hacer realmente educar para la diversidad”* [Entrevista N°4]. Se puede evidenciar la preocupación de la docente frente al aumento de los flujos migratorios, los cuales no son sólo de un país, sino de varios. Al mismo tiempo manifiesta la necesidad de que la educación cambie y atienda de manera contextualizada a todos los inmigrantes presentes en las aulas. Sin embargo, es posible mencionar que la diversidad no alude sólo a los estudiantes extranjeros, sino que abarca mucho más allá, considerando las particularidades de todos los estudiantes. La misma docente hace referencia a su representación en particular sobre la inmigración *“Sinceramente no me produce mayores problemas, no es difícil, para mí no es difícil convivir con esa gente, pero creo que desde afuera para otro tipo de gente, sí se hace complicado”* [Entrevista N°4]. Por otra parte, existe la postura de otra profesora, que alude a que los inmigrantes no producen efectos negativos en el aula, por el contrario permiten con su matrícula que la escuela siga abierta, *“(…) creo que no tiene ninguna repercusión negativa, no. Primero, tenemos alumnos, sino tuviéramos a los alumnos peruanos, no tendríamos un chileno, no tendríamos escuela, nosotros en esta escuela, debemos estar agradecidos de la inmigración peruana, colombiana, mexicana, lo que sea.”* [Entrevista N°1]

Además, de que se vea a los inmigrantes como un beneficio para la comunidad en el sentido de que sin ellos, no habría matrícula, se plasma en el discurso de otro docente que la inmigración referida a este contexto específico, ha influido en las relaciones entre los miembros de la comunidad *“(…) aquí la condición de migrante se está transformando en una condición de relacionarse mejor, buscar la forma de relacionarse con este tipo de personas, no estamos exento de ningún tipo de dificultades, pero yo creo que tenemos las herramientas, para poder soslayar, para poder saltar cualquier tipo de problema, porque somos un país armado, culturalmente*

*con mucha disciplina, todavía nos falta un poco de humildad, respecto de cómo podemos tratar a los inmigrantes, al principio fuimos muy arrogante, lo he visto no en este caso, pero si afuera, y hacemos cosas.”* [Entrevista N°5]. Los inmigrantes en dicha escuela, según el docente han aportado a que las relaciones mejoren, ya que se están buscando nuevas formas de relacionarse que satisfagan a todos los miembros de la comunidad educativa, desde esta óptica se toma una posición bastante positiva de la entrada de éstos a la comunidad escolar.

Encontramos la versión de una docente quien sostiene que la comunidad educativa está abierta al trabajo con los niños y niñas extranjeros, pero sin embargo esta situación no se refleja con los estudiantes chilenos “(...) *nosotros tenemos a nuestros propios pueblos indígenas, que son los mapuches y otros pueblos nortinos, y nosotros no tenemos la misma disposición a ayudarlos que tenemos con los extranjeros, con los peruanos, por otro lado, está el ver, cuanta necesidad hay aquí en Chile, de la ayuda del gobierno para los chilenos, y también ver, como es que los inmigrantes, se están llevando todas las ayudas que corresponden, a los chilenos, en el consultorio, todas las medicinas, eh... en la parte de SERVIU, de la vivienda, todo eso. Entonces igual uno tiene un cuestionamiento encontrado, porque por una parte uno dice, pucha son seres humanos, que están sufriendo, que están llegando a otro país, y se están abnegando y están ganando poco, etcétera.”* [Entrevista N°2]. De aquí se pueden desprender dos focos de atención, el primero hace referencia a que si bien los estudiantes extranjeros son acogidos por esa comunidad educativa, respetando sus particularidades, no pasa esta situación con los estudiantes chilenos, para los cuales no existe un reconocimiento de su propia cultura. El otro foco, hace alusión a que los extranjeros son beneficiados por el gobierno de Chile, lo cual va en desmedro de los chilenos, debido a que los primeros “se están llevando todas las ayudas”, sin embargo, no podemos establecer que esto sea así en la realidad. Finalmente, la docente reconoce las situaciones adversas por las que pasan los inmigrantes, visualizando el sufrimiento de quien deja su país, y la inseguridad que significa establecerse en uno nuevo.

Aludiendo específicamente a las representaciones que poseen docentes de sus estudiantes extranjeros, en donde puede o no tener influencia sobre la opinión de la inmigración, se presenta una contradicción, ya que hay profesionales que manifiestan abiertamente que algunos niños y niñas extranjeros poseen un déficit escolar que se entiende como un desarrollo cognitivo inferior al de los estudiantes chilenos, así lo expresa lo siguiente: *“(...)vienen con un déficit escolar los niños extranjeros, sobre todo, y hay que estarlos nivelando, hay que estar a veces enseñándoles a escribir para poder lograr con ellos los objetivos que se tienen propuestos en tercero, no es que llegue un niño a tercer año con habilidades desarrolladas de los otros países, cuesta, vienen con un déficit.”* [Entrevista N°3]. El hecho de que haya niños y niñas de diferentes nacionalidades se convierte en una dificultad para desarrollar el quehacer docente, justamente por este déficit pedagógico que traerían consigo. Ello sale a la luz explícitamente como una debilidad, debido a que por ejemplo, llegan estudiantes que no saben leer o tienen dificultades para realizarlo. Frente a esta situación, parte del trabajo que realizan los docentes, es nivelarlos, para de esta forma lograr los objetivos que se tienen propuestos para cada curso y cumplir con los requerimientos del Ministerio de Educación. Frente a esto, es posible manifestar que el tema de la nivelación no sólo está dada para los estudiantes extranjeros, como se mencionó en el discurso anterior, sino también podemos encontrarlo en estudiantes chilenos, en diversos establecimientos del país, en donde la escuela en estudio, no sería la excepción. Llama de esta forma la atención de que sólo se nombre a los extranjeros.

Con respecto al desarrollo cognitivo, cabe agregar un punto muy importante, que dice relación con que algunos docentes señalan que los estudiantes extranjeros son un buen material para moldear y asimilar a las formas de educar y a los conocimientos que se desean transmitir por el sistema escolar chileno. Señalan por ejemplo que *“(...) son, un buen material para moldear, una buena obra de arte (...)”* [Entrevista N°2]. Así también encontramos el siguiente discurso, *“(...) segundo ver cómo él como persona puede asimilarse, acoplarse y a su vez identificarse posteriormente en una enseñanza que uno le está entregando.”* [Entrevista N°5]

Estas breves manifestaciones nos dan cuenta de un hecho no menor, la cultura chilena queda en una posición de cultura dominante, en la escuela, al hacer que los niños y niñas provenientes de otros países deban asimilar una realidad educativa que difiere de las que ellos provienen. El que sean extranjeros, da pie a que se les inculque valores y tradiciones nacionales, que se ven a diario en la institución escolar, como es el caso del currículum, que es trabajado desde el marco chileno. Dicha situación puede influir en la autoestima y dificultades en las relaciones con sus pares, por parte del estudiante.

También se hace referencia a que en el caso de algunos extranjeros les ha sido fácil adaptarse a los requerimientos del sistema escolar, lo que da cuenta de la asimilación que se plantea anteriormente. Se considera que los estudiantes bajo esta situación son los menos, se lo atribuyen a que vienen del interior de los países, dando a entender que en esos lugares en donde el acceso de la educación es limitada y probablemente precaria en su calidad, *“(…) estos niños vienen del interior de los países y algunos han tenido escolaridad y otros no han tenido escolaridad o no sé donde han estudiado, pero no son todos, algunos alumnos que si se han adaptado a la forma de Chile y responden en buena forma, pero hay otros que les cuesta mucho aprender.”* [Entrevista N°3]. Cabe destacar que si esto fuera así, iría en correlato con el caso de algunos establecimientos de nuestro país, ya que en los sectores periféricos y rurales de la ciudad, se encuentran los índices más bajos de calidad, esto según estándares del SIMCE.

En relación con ello se manifiesta que hay niños y niñas extranjeros que presentan un sin sentido en la educación, que se les está brindando debido a que una vez que vuelvan a su país de origen, mucho de los aspectos curriculares trabajados en Chile, no les serán útiles. Esto se concreta en la siguiente idea: *“(…) algunos niños pareciera ser que no se esfuerzan en aprender todo porque están de paso, vienen un tiempo, saben ellos, por un año, dos años y después se van, entonces para ellos, les da lo mismo aprender o no aprender. No le encuentran mucho sentido, estar estudiando contenidos que para ellos, después se van a Perú y no... capaz que no les sirvan, no sé, pero eso he notado, que no hay mucho interés en los niños extranjeros,*

*saben que vienen por un tiempo, porque los padres mejoran su situación económica y después se van.*" [Entrevista N°3].

En el párrafo anterior, se hace alusión al sentido que para los extranjeros la escuela chilena pueda tener, es decir, según los docentes, los contenidos que se trabajan en la escuela chilena no serían los mismos y no serían relevantes para los estudiantes, en este caso peruanos. No podemos olvidar que dicha situación también es dada para todos los estudiantes en general, en primera instancia porque la mayoría de las veces los contenidos son trabajados desde las cúspides de los docentes, alejando todo conocimiento de los estudiantes, perdiendo así el sentido, imposibilitando la presencia de aprendizajes significativos por parte de estudiantes, el cual según Ausubel [1991], necesariamente requiere que la información nueva sea relacionada con la conocida, esto requiere de un material coherente a la edad del estudiante y contextualizado a su realidad.

Ahora bien, se presentan otras representaciones contradictorias acerca del sentido que tienen para los extranjeros su asistencia a la escuela, hay docentes que manifiestan que para este grupo existen motivaciones, es decir, presentarían deseos de aprender, principalmente movidos hacia una retribución al esfuerzo que realizan sus familias, lo que se centra sólo en factores exógenos. Así lo muestra esta cita: *"(...) tienen deseos de aprender, saben que sus padres están haciendo un esfuerzo por estar acá en Chile y sí, hay algunos niños extranjeros que se destacan y responden a todas las exigencias que uno les propone."* [Entrevista N°2]

Además de la referencia a lo cognitivo, los y las docentes también aluden a lo social, se señala que el estudiantado extranjero tiene un período de adaptación, al momento de ingresar a la institución, el cual retrasa el tratamiento de los objetivos y contenidos de las clases, el niño recién llegado tiene que "acostumbrarse" a diferentes aspectos, como por el ejemplo, la comida y al trato en el nuevo país, ello lo interviene y lo perjudica en su aprendizaje, debido a que el estudiante se encuentra asimilando su reciente situación. Esto es visto como una debilidad para el quehacer docente, lo que se grafica así *"Y lo otro que dificulta también es el período de adaptación, tienen*

*que acostumbrarse a varias cosas los niños, primero que nada a las comidas, a otro trato, al país, entonces eso, es como también perjudica en el sentido del aprendizaje del niño, porque tiene en su cabeza un montón de cosas que lo perjudica, que lo intervienen, así externamente.” [Entrevista N°4]. A la vez, Bowly establece que “(...)cuando un niño de corta edad se encuentra entre personas extrañas y sin sus figuras parentales familiares, no sólo se altera intensamente de momento, sino que las relaciones posteriores con sus padres se deterioran también, al menos de forma temporal”. [Bowly, 1986:100]. Si bien, este autor apunta a las relaciones con los padres, también se desprende que el emigrar de su país, dejando figuras significativas, afecta las relaciones que se establecerán en el país de acogida, para lo cual el estudiante necesita mayor tiempo de adaptación, período que necesitará de todo el apoyo de sus compañeros.*

Por otra parte, en cuanto a los extranjeros, existen versiones que aluden específicamente a representaciones hacia estudiantes de color de piel negra, así se manifiesta *“(...)trabajar con niños de raza negra, yo no estaba acostumbrada, entonces yo no tenía una opinión de ellos como seres humanos, pero con el transcurso del tiempo, uno aprende que son personas normales, y solamente que tienen la piel de otro color y... aparte de eso, que se dan un montón de variedades de culturas, de vocabularios, y hay una mezcla de todo eso, que al final es súper enriquecedor.” [Entrevista N°2]. Llama la atención que para la docente, éste sea un tema nuevo, ya que en nuestra sociedad, existen sujetos con ese color de piel. También se puede desprender que la docente no consideraba a las personas de piel de color negro como seres humanos, debido a que no había tenido un encuentro tan cercano con ellos, como lo tiene actualmente, en donde se da cuenta de que son “personas normales”. Se puede visualizar en este discurso en particular, la presencia de racismo, en donde se minoriza (socialmente) una cultura, en este sentido color de piel, por sobre otra, estando el color blanco en la cúspide, seguido de los morenos y los negros. Dicha situación hace relación con lo que plantean los estudiantes, lo que se presentó con anterioridad, en donde los estudiantes valoran un color de piel sobre otro. Posiblemente, es así que podemos ver que las representaciones sociales que poseen*

los docentes de dicho grupo, son observadas y replicadas por los estudiantes, siendo reproducida la representación referente al color de piel.

La presente dimensión aludía a las diversas representaciones que poseen docentes de sus estudiantes extranjeros, dejando entrever en sus discursos dos extremos, uno que se plantearía según ellos, como un tipo de representación que en la práctica se convierte en una debilidad, y otro tipo de representación que se refleja como una fortaleza al trabajo con niños y niñas extranjeros. Con respecto a estas representaciones, es que se hizo necesario aludir a las opiniones frente a la inmigración, de esta forma lograr una mayor comprensión sobre ellas.

Con esta dimensión se culmina con el recorrido por esta categoría, la cual abordó las representaciones sociales que poseen estos profesionales de la educación, con respecto al estudiantado presente en las aulas donde desempeñan su labor pedagógica. Si bien, lo presentado da luces de su práctica educativa que se hace particular, debido a la caracterización del contexto escolar y a la representación que poseen de éste, cabe ahondar ahora en la realidad de esa práctica, por lo que la categoría que presentamos a continuación se liga expresamente a lo abordado en líneas anteriores.

#### 4.4.- RELACIONES INTERPERSONALES GENERADAS ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Las relaciones interpersonales que se generan entre los docentes y el estudiantado durante el proceso de enseñanza aprendizaje, dependen en gran parte de las representaciones sociales que se tengan los diferentes actores, ya que ello influirá en las acciones que se lleven a cabo por parte de ambos, y serán determinantes en el clima que se da en el aula. Coll y otros [2004] establecen que *“El triángulo interactivo, cuyos vértices están ocupados respectivamente por alumnos, contenidos y profesor, aparece así como el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela.”* [Coll y otros, 2004:179]. Estas relaciones pueden ser positivas, es decir, donde se evidencia respeto mutuo, cooperación, un trato empático, principalmente, o pueden ser también, relaciones más bien negativas, en donde ocurre lo contrario a lo recientemente planteado. Ellas se visualizan en todo momento en el aula, se materializan en variadas acciones llevadas a cabo, tanto por docentes, como por estudiantes, así como también en las actitudes. En este sentido un clima positivo es donde *“(…) la relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad.”* [Midgley, Roeser y Urin en Arón y Milicic, 1999 : 92]. El clima influye considerablemente en la generación de aprendizajes por parte del estudiantado.

Esta gran categoría busca evidenciar la relación entre la cultura profesional que conforma el profesorado y la cultura juvenil, la de los y las estudiantes. Ambas, como lo establece Silva, M. [2001] son parte de las culturas que confluyen en una institución educativa junto con la normativa. Todas éstas se influyen mutuamente. Para lograr esto, se han determinado dos dimensiones, aquello referido a la materialización en el aula de la cultura normativa, es decir, el currículum pre escrito que se traduce en los lineamientos dados por los Planes y Programas de estudio, y aquello que aluden a las relaciones en el plano de las situaciones extracurriculares. Ello, debido a que nuestro

entendimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, es partir de un todo, en donde tal como lo establecen Coll y otros [2004], todos los elementos del contexto influyen en ello, ya sea lo físico, referido a elementos materiales o a lo emocional, que alude a representaciones, expectativas, entre otras. La información que rige la configuración de esta categoría proviene de las tres técnicas aplicadas, es decir, observaciones en aula, entrevistas individuales a docentes y entrevistas grupales a estudiantes.

#### **4.4.1.- Relaciones interpersonales en el plano de lo curricular.**

Como primera gran dimensión de esta categoría, nos encontramos con aquellos aspectos que hacen alusión a lo netamente curricular, entendido como aquello que está en concordancia con los Objetivos fundamentales Verticales (OFV) de los Planes y Programas de estudio de nuestro país, que son los conocimientos que deben dominar los y las estudiantes en cada una de los subsectores de aprendizaje. Ello es lo que validan las instituciones educativas, pues es lo que se evalúa. Con estos planteamientos no desconocemos que el currículum educativo abarca mucho más, es decir, que encierra una construcción social y cultural de cada institución educativa, lo que corresponde a una conceptualización de Grundy [1991], sin embargo, lo que nos interesa momentáneamente, es su parte normativa.

La concretización en la escuela de lo que el currículum manifiesta, dice mucho de las relaciones que se establezcan dentro del aula. Freire [1972] sostiene que las relaciones educador-educando determinan el rol que juega la educación, pues relaciones basadas en el diálogo apuntan a una educación transformadora de la sociedad, y una relación de naturaleza disertante, transmisora de conocimientos, a la reproducción social. Nuestra apuesta es que un recorrido profundo por los contenidos, recursos, el espacio, el tratamiento de las clases, de los ritmos y estilos, la evaluación, la participación del curso, entre otras, permite visualizar de una mayor manera la relación que se establece entre estos actores, la interacción de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, ya que todos estos elementos están influyendo considerablemente a cada momento en dichas interrelaciones, las determinan en gran

medida. Así podremos inferir a partir de un estilo de relaciones, el tipo de educación que se está gestando en el interior de las aulas en estudio específicamente.

Lo primero que debemos abordar es el ¿qué se enseña?, Coll y otros [2004] establecen que esto es uno de los vértices del triángulo interactivo (docente, estudiante, contenidos) que se da durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En el primer ciclo básico de la escuela República de Alemania, esto está dado por los Planes y Programas emanados desde el Ministerio de Educación, no existen adaptaciones curriculares explícitas para la realidad educativa presente. Es en este punto donde el currículum se relaciona con el poder, tal como lo establece Magendzo [1991], ya que se selecciona lo que un grupo de personas considera relevante que los sujetos deben aprender en la escuela. Desde ésta óptica encontramos que la interacción entre docentes y estudiantes, está marcada por una relación de poder de uno sobre otro. En esta escuela se hace aún más visible debido a que los y las estudiantes extranjeros aprenden bajo los lineamientos impuestos por nuestro país, por ende, mucho de lo que ellos y ellas son, está siendo vulnerado, al no considerarse. Lamentablemente, ello tensa la relación entre estudiantes y docentes, aunque éste último no tenga mayores incidencias en las decisiones de tipo curriculares que se adoptan en los distintos sistemas educativos de los diferentes países. Los y las docentes en sus discursos manifiestan que la diferencia de programas de estudio entre los chilenos y los extranjeros, constituye una debilidad para desarrollar su quehacer. Sin embargo, de todas formas está en sus manos adaptar ciertos aspectos del currículum de acuerdo al contexto y así soslayar en parte esta debilidad.

Uno de los componentes básicos de la enseñanza aprendizaje, es el uso de recursos pedagógicos en el desarrollo de las diversas actividades, éstos son todos aquellos elementos que sirven de apoyo a la labor que desempeña el profesorado. Se consideran según Coll y otros [2004] como parte del contexto físico del aula. Se denota como un punto a considerar en las relaciones entre estudiantes y docentes, debido a que, éstos dicen mucho de las formas de enseñar del o la docente, y en la forma en que se interrelaciona con el o la estudiante durante las diferentes actividades, ya que es parte fundamental de la motivación y un instrumento clave para la generación de

aprendizajes. Se puede decir, que los recursos utilizados por docentes de primer ciclo básico, se enmarcan mayoritariamente en los que requieren el uso de “lápiz y papel”, así lo muestran las diferentes observaciones realizadas, dichos recursos se traducen básicamente en los siguientes, que se presentan según la frecuencia de uso: cuadernos de estudiantes de los diferentes subsectores, guías de trabajo realizadas por el o la docente o extraídas de libros, libros del estudiante de las diferentes asignaturas, fichas, libros de lecturas, principalmente. Así lo muestra esta observación que ejemplifica un gran número de situaciones que avalan estos usos: *“Luego de ello, les pide que cada uno tenga su libro del estudiante y su cuaderno sobre la mesa y que lean un problema que ya está resuelto y les señala que ese problema que ya trabajaron en la clase anterior, les servirá como guía para la actividad que deben realizar.”* [Registro N°18]. Eso en cuanto a los recursos que el estudiante utiliza directamente, pero también se encuentran aquéllos que el profesorado usa, ya sea para ejemplificar, explicar, motivar, etc., los cuales no son de la manipulación directa de niños y niñas, dentro de éstos, lo más recurrente es el uso de la pizarra en donde se escriben las tareas que deben desarrollar los niños y niñas, se dibujan ejemplos y a veces se escribe contenido, que debe ser copiado por el grupo curso. Se presentan además, aunque en menor medida incorporación de otros elementos como láminas y materiales concretos, dependiendo del objetivo, por ejemplo, juguetes y elementos del aula. Su uso se grafica a continuación *“Luego la profesora tomó una lámina grande con una imagen de una sala de baño y pidió a sus estudiantes que describieran lo que ven, luego les pidió que escribieran la descripción en su cuaderno y finalmente que hicieran un dibujo con las características que escribieron sin copiar el dibujo de la lámina.”* [Registro N°22].

Con respecto a los recursos, los y las docentes reconocen que éstos se traducen básicamente en el uso de “lápiz y papel”, lo que para ellos y ellas es consecuencia de la falta de tiempo que poseen para desarrollar sus labores extra- aula, es decir, las planificaciones, los materiales, tareas administrativas, etc., lo que repercute negativamente en el desarrollo de las clases. Una docente señala que *“Tu planificación la tienes escrita, pero tienes puras cosas de papel y lápiz, ya, no significa que yo no planifique, pero cuando yo logro cosas con los niños, es cuando yo llevo*

*material concreto y llevar material concreto significa un trabajo aunque yo trato de llevarlo a la práctica*” [Entrevista N°1]. Junto con ello, las justificaciones se basan en la falta de recursos que posee la escuela, como es el tema de la reproducción de material, señalan que es un proceso poco fluido, muy lento, agregando a que en ocasiones simplemente “no hay tinta”, lo cual los obliga a usar cuaderno y libro.

Otro aspecto relevante en el quehacer docente es el uso del espacio en el aula, el que también, según Coll y otros [2004] es parte de los elementos del contexto físico del aula. Éste determina en gran medida las relaciones que se establecen en ella, es así como vemos principalmente que los y las estudiantes se distribuyen sentados en parejas, en forma lineal, mirándose las “nucas”, sólo en uno de los cursos los y las estudiantes se sientan en grupos de cuatro personas. El o la docente se sitúa en frente del estudiantado para desarrollar las clases, ello es generalizado en los cuatro cursos. Ello, demarca una figura de docente con un carácter verticalista. En el momento en que niños y niñas deben desarrollar sus actividades, se visualiza mayoritariamente a un docente sentado en su escritorio, que da instrucciones y atiende a los niños y niñas desde ahí. Ello genera que muchas veces no se perciban algunas situaciones puntuales dadas en el curso, como se ejemplifica a continuación “ (...) *dos niños discutían porque uno de los dos niños dijo una “palabra fea”, ello duró unos instantes, luego cada uno volvió a sus quehaceres. La docente se encontraba en su escritorio, desde donde no se percató de lo que sucedía.*” [Registro N° 10]. De la misma forma, los centros de atención (láminas, escritos, etc.), siempre se sitúan frente a los niños y niñas, es decir, en la pizarra, no se modifican, lo que provocaría un cambio en la manera en que se distribuye el curso. Cabe destacar que se presentaron escasas ocasiones de uso de espacios externos al aula, una situación en que un grupo fue a la biblioteca y otra en que se usó el patio para realizar una actividad.

Un aspecto puntual abordado en el párrafo anterior refiere al tiempo en el que el profesorado pasa sentado en su escritorio, desde donde realiza su labor. Ello, es consecuencia en la mayoría de las veces de un tema que ya hemos relevado, el factor tiempo, ya que los y las docentes se encuentran realizando labores administrativas, como lo es el completar el libro, revisando pruebas u otro tipo de materiales. Así lo

reflejan estos ejemplos: *“Mientras el docente se mantiene en su escritorio, revisando el libro de clases y otros libros más, no permite que ningún niño se acerque indicando que luego revisarán en la pizarra”* [Registro N°16], *“Mientras los niños y niñas realizan esto, la profesora se encuentra en su escritorio preparando hojas de trabajo de matemáticas.”* [Registro N° 7]. Este último ejemplo corresponde a una clase de Lenguaje, se plasman dos cosas: la docente no guía el trabajo de niños y niñas, y realiza un material de otra asignatura. Como estas situaciones se evidenciaron muchas, lo que nos hace inferir que el profesorado efectivamente cuenta con una falta de tiempo para realizar sus labores extra aulas. Ello, afecta la relación que se establece durante el proceso de enseñanza aprendizaje entre profesorado y estudiantado, así lo manifiesta una profesora *“Tenemos diarios de vida, con los niños que ellos escriben, eh... todos los lunes y a veces no los alcanzamos a leer, y nos enteramos de sus vivencias, y de repente por ahí aparece que uno tiene un tiempito y uno se entera, de cosas súper caóticas, que uno podría tener algún... podría inferir, cómo se dice, producir algún cambio en esa situación, entonces, si uno pudiera cambiar algo, podría ser, escucharlos más, poder enseñar más. Pero eso pasa, por una cosa externa, que es, que tengamos, o más horas libres, o menos horas en el aula, y más tiempo para hacer esto.”* [Entrevista N°2]. Aquí se sustenta el hecho de que el factor tiempo influye de sobremanera en las relaciones, lamentablemente en el primer ciclo básico está influyendo negativamente, ya que los y las docentes manifiestan no contar con el tiempo y así se observa también en las diferentes instancias de recogida de datos. Ello recae en que los y las docentes no guíen en forma directa el trabajo individual que realizan los niños y niñas durante las clases, lo que como sabemos es clave para la generación de aprendizajes.

Ya revisados algunos aspectos como los recursos, el espacio y el tiempo, corresponde adentrarnos de lleno en el ¿cómo se enseña? Lo que se refiere a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las clases. Coll [1994] señala que se trata de los aspectos instruccionales de la educación, los cuales son indisociables de los aspectos curriculares, que se focalizan en el qué enseñar. A nuestro entender, estos puntos son claves en las relaciones que se establecen en el aula, ya que éstas determinan la forma de enseñar, de interrelacionarse y la concepción de estudiante

que tiene el profesorado, entre otras. Antes de ahondar en lo que los datos nos arrojan, cabe hacer alusión a que en la secuencia idónea de clases, debieran estar presente, un inicio, un desarrollo y un cierre, cada cual tiene su objetivo, motivar y pesquisar conocimientos previos, conducir a los estudiantes a la generación de aprendizajes y consolidar lo aprendido, respectivamente, en función de éstas se pone en acción la labor del profesorado.

No es la intención juzgar si esta lógica se cumple o no, más bien lo que compete es dar a conocer cómo son las relaciones interpersonales generadas durante el proceso de enseñanza aprendizaje. A pesar de ello, es importante aludir a que la secuencia presentada es prácticamente invisible en las aulas, el gran fantasma lo constituye el cierre, el que por falta de tiempo, inquietud de estudiantes, entre otras, la mayoría de las veces no se realiza. Además de ello, se observan clases carentes también del factor motivacional, ese que estimula al estudiantado, que lo mueve a realizar la actividad planteada, para ello es importante situar en un contexto la tarea, de modo que se le atribuya una intencionalidad que sea captada por niños y niñas. Este a veces está, pero no se logra mantener por mucho tiempo. Finalmente, cabe señalar que se observan clases en que no se logra encontrar un objetivo claro y por ende la lógica presentada no se vislumbra en lo absoluto.

Presentado lo anterior estamos en condiciones de adentrarnos en la dinámica de estas clases. Para facilitar la lectura, la presentaremos desde el inicio al final, con independencia de que se cumpla la secuencia dada a conocer.

Por lo general, el o la docente da inicio a las clases, con la rutina de movimientos corporales, en la cual se ahondara en el abordaje del tema de la disciplina, debido a que su objetivo primordial es el orden del curso para comenzar con la clase. Luego se prosigue preguntando sobre los contenidos vistos en clases anteriores, a partir de un par de respuestas dada por el grupo curso, comienzan a dar explicaciones tipo resúmenes de lo que se ha trabajado con antelación, *“El docente preguntó qué contenido han estado trabajando durante las clases, dijeron algunos términos, cómo kilómetro y monedas, pero él les señaló que ello era parte del algo más*

*grande, entonces un niño señala que el contenido es 'equivalencias' (...)* [Registro N°16]. Desde ahí el o la docente anuncia el trabajo del día, en donde es común visualizar motivaciones de tipo verbales, así como lo muestra lo siguiente “(...) *la profesora les anuncia que realizarán una actividad muy entretenida, en la que pondrán a prueba sus 'dotes artísticos' (...)*” [Registro N° 12]. Junto con ello, es común visualizar en el inicio de las clases, la estrategia de concursos por filas, los cuales se basan en preguntas sobre los contenidos que se están abordando. También en menor medida otro tipo de juegos, el uso de canciones, principalmente. Asimismo, se visualizan inicios de clases, en que no hay intercambio verbal, sino que se les entrega al niño o niña una guía de trabajo y un cuaderno, y se indica la finalización de alguna tarea pendiente o el comienzo de otra, como el caso siguiente, “*Los niños y niñas van ingresando de a uno a la sala de clases, a medida que lo hacen la docente entrega los cuadernos de comprensión del medio e indica que deben terminar de pintar el escudo nacional chileno.*” [Registro N° 6]. Aquí claramente no se ha hecho una introducción, inicio o motivación, al comienzo de una clase. Lo que en referencia a ello, realice el o la docente incide en forma directa en la relación que establece con los y las estudiantes, sabemos que es muy importante el factor conversacional para poder generar mejores interrelaciones y también favorecer los aprendizajes. Un estudiante motivado y claro en lo que se realizará durante la clase, está más presto tanto a establecer buenas relaciones, como al aprendizaje.

Un punto clave en esta instancia, lo constituyen los conocimientos previos de los y las estudiantes, por ende se deben indagar en ellos, Coll [1994], establece que éstos, en conjunto con el nivel de desarrollo del sujeto deben considerarse en la secuenciación de aprendizajes y en las metodologías a utilizar. Sin embargo, en las aulas estudiadas esto se da muy pocas veces, más bien la interacción inicial se basa en preguntar sobre contenidos vistos, que si bien son parte del conocimiento previo no lo constituye a cabalidad, pues carecen de preguntar sobre lo que saben ellos y ellas. Aquí el profesorado está perdiendo una instancia muy enriquecedora para establecer buenas relaciones con sus estudiantes y favorecer el aprendizaje. Sin embargo, cabe destacar que hay excepciones, el caso de una docente quien además de preguntar sobre el contenido en sí, pregunta acerca de lo que saben los niños y niñas, unos

ejemplos a continuación: “(...) la docente complementa la información y dice que ese día empezaran con una nueva unidad, para ello escribe en la pizarra ‘plantas’ y les pregunta sobre qué saben de las plantas, va escribiendo los aportes de los estudiantes luego complementa la información (...)” [Registro N°29]. “Les pregunta qué operación pueden hacer para pasar de chicos a grandes, todos los niños y niñas piensan y una muy fuerte grita que se debe utilizar la división” [Registro N°26].

Otro punto perteneciente al comienzo de las clases, se refiere al objetivo de éstas, de manera implícita cuando un docente habla con sus estudiantes sobre los contenidos, se está dando a entender de qué se trata la clase a grandes rasgos, sin embargo, hoy en día en educación se plantea que el objetivo debe ser conocido por los y las estudiantes, de manera que comprendan la conducción de la clase. Aquí se visualiza que sólo una docente da por escrito el objetivo a sus estudiantes, sin embargo, éstos lo deben copiar en el cuaderno, pero no hay una conversación al respecto, por lo que la pregunta que cabe hacerse es ¿el estudiantado comprenderá lo que está escribiendo? La respuesta puede ser relativa, sin embargo, la idea es que éste sea conversado y entendido por el grupo curso.

De esta forma vemos cómo se da inicio a las clases, se encuentran algunas estrategias y variaciones de docente en docente, pero las que se dan mayoritariamente aluden a la conversación inicial sobre contenidos abordados y preguntas, referente a ello.

Continuando con la descripción de la manera en cómo se generan las clases, podemos señalar que después del inicio, prosigue casi de manera generalizada un trabajo con el cuaderno y el libro, el tipo de actividad a realizar en ellos, depende de la asignatura y del docente. Así en “Educación matemáticas” es común escribir en la pizarra una serie de ejercicios que deben ser desarrollados en el cuaderno de forma individual, previo a esto se han desarrollado un par de ejemplos con la participación del estudiantado, a veces se entregan hojas de trabajo que tiene el mismo objetivo, con la única diferencia que el estudiante ahorra tiempo, ya que no debe copiar. En la asignatura de “Lenguaje y comunicación”, ocurre algo similar, aunque cabe destacar

que la mayoría de los cursos tienen minutos de lectura silenciosa, en donde leen principalmente libros individuales, los que permite llevar una lectura constante de una narración completa. Durante esta instancia el o la docente monitorea que todos y todas estén efectivamente leyendo, de no hacerlo, se les pide que lo hagan, en voz baja, para no desconcentrar a los demás. También es generalizado que cada curso tiene un cuaderno de copias, de caligrafía o de producción de textos, por lo que en algunas clases se trabaja con ellos, lo que involucra una forma conocida para los estudiantes, lo único que adquiere un sentido de innovación es el de producción de textos, ya que se debe introducir la temática que abordarán a no ser que sea una composición libre. Cabe destacar que también se visualiza una manera de trabajar diferente en ocasiones, si bien se hace uso del cuaderno y libro, se incorporan elementos más cercanos a los niños y niñas, por ejemplo: *“(…) luego escribió en la pizarra, “describir a un compañero”, para esta actividad dijo que consideraran características físicas y psicológicas, que ya conocían a sus compañeros que no sería una tarea difícil.”* [Registro N°21]. Aquí se añade información del contexto de los niños y niñas, en el resto de los trabajos, es escasa la conexión con las experiencias familiares. Ello llevaría según la lógica constructivista a una significatividad del conocimiento, ya que permite mayores relaciones cognitivas.

En cuanto al subsector de “Comprensión del medio natural, social y cultural” se da una variedad en todos los cursos, en primer lugar porque hay docentes que no realizan la asignatura cuando corresponde, haciéndolo en otro horario o simplemente otorgándole menos horas semanales, por lo que ésta se convirtió en la asignatura menos observada durante la fase de trabajo de campo. Ello denota claramente el poder del docente y la valorización que se da a ciertas áreas del conocimiento. Lo visualizado alude a maneras diferenciadas de trabajar, se observan docentes que dan cuenta de una labor pedagógica de transmisión de información y otros de una manera más constructiva de enseñar. La que prima mayormente es la primera, en donde se hace uso del libro principalmente y de la reproducción de la información que allí se plasma. Se observa una situación particular en donde se hace uso de las TICs, a través de la presentación de un power point, sin embargo, los niños y niñas debían leer la información que allí aparecía y observar los diferentes dibujos. Hay presencia de un

uso de un recurso nuevo, pero en el fondo desde el mismo tratamiento de una clase tradicional enmarcada dentro de un modelo de transmisión de información y poca actividad cognitiva de parte del estudiante en la tarea *“Explica entonces que verán 3 animales que están en extinción, muestra en cada uno su fotografía y les pide que lean las características, va haciendo algunas preguntas y comentarios.”* [Registro N°5]. La otra forma de enseñar, más acorde a la manera constructivista, se plasma en un curso específico, en donde la docente incorpora elementos que permiten vivencias diferentes, por ejemplo, se observaron clases en donde se realiza la mímica de animales, en donde se lleva al patio a los niños y niñas a observar plantas, entre otras.

Vemos de esta forma que la mayoría de las actividades que contemplan el desarrollo de las clases, se realizan en forma individual, en sólo una ocasión un docente realizó un trabajo en grupo, frente a lo cual los y las estudiantes se mostraron desconcertados *“Los niños y niñas al inicio se muestran muy desorientados, al parecer no entendieron las instrucciones que dio el docente, escriben los nombres de los integrantes en las hojas y no realizan nada más, entonces el profesor comienza a pasar por los diferentes grupos, animándolos a que lean y discutan lo que se les está preguntando. Les señala que la clave está en entender el problema anterior, el cual ya habían trabajado. Así algunos grupos comienzan a trabajar (...)”* [Registro N° 18]. Vemos así que la estrategia del profesorado en general es el trabajo individual, lo cual no está acorde a los planteamientos constructivistas, Coll y otros [2004], señalan que es idóneo que la organización de la clase se base en una cooperación por parte de los y las estudiantes, ello aporta en la construcción de mayores y mejores aprendizajes, lo que además fomenta relaciones interpersonales positivas entre pares en otros ámbitos.

Por otra parte ¿cuál es el rol del o la docente durante el desarrollo de las actividades? Éste es un punto clave, ya veíamos con antelación que los y las docentes pasan el mayor tiempo de la clase trabajando en el escritorio, desde ahí es imposible realizar una mediación de los aprendizajes, ya que sólo acceden a la retroalimentación del profesor los niños y niñas que realmente lo desean, los que se acercan y preguntan, los demás pasan a tener un rol muy pasivo, ya que no se mueven de sus

asientos o simplemente están pendientes de otras cosas. Las veces que se observa a los y las docentes rondando por el aula, se visualizan más desde un plano del control, más que de ser un guía para los aprendizajes de los y las estudiantes. Así lo evidencia la siguientes escenas *“Cuando el docente vuelve, se pasea por los puestos de los estudiantes y a los niños y niñas que no han avanzado les marca con plumón sus cuadernos y le ordena que empiecen con las sumas (...)”* [Registro N°25], *“Mientras los niños y niñas copian de la pizarra, la docente se pasea por los diferentes puestos revisando el uso de mayúsculas y apurando el trabajo de los más lentos, a través de frases como “trabaja” o “apúrate”(...)”* [Registro N°1]. Vemos aquí entonces un rol docente enmarcado dentro del modelo tradicional en educación, es decir, el profesor como transmisor de conocimiento, más que como mediador. Este último rol es la apuesta constructivista, se basa en la idea de la “zona de desarrollo próximo”, acuñada por Vigotsky, a la cual alude Coll [1994], señalando que se trata de lo que es capaz de aprender el estudiante con la ayuda de otros.

Es común ver que durante el desarrollo de las actividades el profesorado se encuentra realizando labores pedagógicas referentes a otras asignaturas, lo más recurrente es el trabajo de toma de lectura, como lo refleja lo siguiente: *“La docente pide que continúen con el trabajo, ella se vuelve a instalar en su puesto, desde donde llama a algunos estudiantes y comienza a tomarles lectura en voz alta”*. [Registro N°2]. Ello, demuestra la jerarquización en las asignaturas que existe a nivel educativo, evidentemente Lenguaje y Comunicación es una de las que ocupa el sitio más alto.

Un último aspecto muy importante a considerar, es el proceder de los y las docentes al momento de revisar las tareas al estudiantado. Como primer punto, los y las docentes, revisan en forma individual, se observa sólo a un docente que utiliza además la revisión en conjunto con todo el grupo curso donde los y las estudiantes van entregando las respuestas correctas y los que se han equivocado corrigen por sí mismos. El resto de los docentes revisan personalmente, aquí se dan muchas variedades, así encontramos que por lo general esto se hace de manera muy rápida, debido a que hay una alta demanda. Cuando las tareas están correctas, no hay mayor problema, es generalizado el que se reciban “felicitaciones”, el problema está cuando

el niño o niña no presenta correctas las tareas dadas, aquí se presenta mayoritariamente que el o la docente castiga el error, como lo vemos en la siguientes observaciones “(...) va donde la docente, y ella le alza fuertemente la voz diciéndole si acaso no entiende que tiene que hacer bien las caligrafías (...)” [Registro N°13], “Ella se mostraba muy molesta cuando los niños y niñas cometían algún error, se los hacía ver con un tono de voz fuerte y recalando mucho el error y la respuesta correcta.” [Registro N°4]. En el caso de esta última situación, además del castigo al error, se refleja algo que se da comúnmente entre algunos profesores, que refuerza el hecho de verlos como transmisores de información, se trata, de la entrega de respuestas correctas a estudiantes, asimismo, se observa que incluso antes de que el niño o niña tenga el tiempo suficiente para resolver sus ejercicios, el docente entrega las respuestas, así se grafica en lo siguiente “(...)luego de un momento entrega las respuestas en la pizarra e indica que copien y que continúen con otro ejercicio del mismo libro relacionado con lo mismo.” [Registro N°2]. Eventualmente el o la docente no puede esperar que todos los niños y niñas terminen su tarea para entregar otra, pero la forma más adecuada de entregar respuestas es buscándolas a través de lo realizado por otros estudiantes, lo que se denomina como “socialización de respuestas”, efectivamente esto también se ve en la minoría de los docentes, es decir, se hace una puesta en común del trabajo realizado en la pizarra, en donde se le pregunta al niño o niña cómo se llega a los diferentes resultados, así por ejemplo: “Esta vez llama a una niña, ella escribe el resultado y dice cómo llego a ese resultado, mediante la multiplicación, el docente la felicita. Resuelven en conjunto todos los ejercicios.” [Registro N°25].

Por lo general las clases terminan en esta instancia, es decir, cuando niños y niñas están culminando el trabajo que se les otorgó, comúnmente, no hay un cierre, son pocas las instancias en que ello se visualizó. Algunos niños y niñas no terminan la actividad dada para la clase, por lo que generalmente la deben hacer en recreo o se lleva como tarea para la casa. Sólo algunos docentes entregan tareas para ser desarrolladas en el hogar.

Lo que acabamos de ver en cuanto a las estrategias de enseñanza del o la docente, corresponden a las instancias de observaciones, sin embargo, corresponde ahora ir al discurso para conocer qué dicen al respecto, de modo de poder confrontar lo observado y lo expresado.

Los y las docentes, manifiestan una gran variedad de respuestas, en torno al tema, las cuales se pueden plasmar dentro de dos miradas, la primera que alude a estrategias más generales, y la otra a estrategias más específicas y concretas. En cuanto a lo primero, los docentes apuntan a que antes del tratamiento de cualquier contenido lo importante es la ambientación, entendiendo por ésta que el estudiantado cree una conciencia de trabajo, el establecimiento de un orden, para ello se consensuan ciertas pautas de trabajo, ciertos códigos entre docente y estudiantes, que se toman de los niños y niñas, para facilitar el recuerdo de lo que se trabajó. Así lo manifiesta la siguiente expresión *“Entonces habrá un canto de por medio, un spot que a ellos les pegue, o que ellos anden trayendo en su memoria, habrá una conversación que yo he escuchado entre ellos, habrá... regularmente, uno también lo toma eso, cuando uno lo practica con ellos, obviamente se sienten identificados”* [Entrevista N°5]. Esto corresponde al inicio de una clase, lo cual efectivamente se ve por parte de quien emite esta declaración, por lo tanto, hay una absoluta correlación entre el discurso y la práctica, por lo menos en este punto específico.

Además, otra profesora establece que todo lo que se haga en el aula debe tener intencionalidad, de manera que los y las estudiantes se den cuenta de la funcionalidad de lo que aprenden, de que la educación es una preparación para la vida. *“(...) que ellos sepan que detrás de eso hay una intención que va en beneficio de ellos (...)”* [Entrevista N°4]. Esto es algo esperado por los y las docentes, sin embargo, en la práctica es una tarea sumamente difícil, porque no se trata de un discurso que se le pueda entregar a un niño o niña, sino que se tiene que ver plasmado además en la forma en cómo se lleve a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, ello marcará la intencionalidad tanto del docente como del estudiante. Quien emite este discurso se encuentra efectivamente más cerca de plasmar en parte esta intencionalidad en su quehacer, ya que responde a formas más constructivistas en el aula. Otro punto que

plantean algunos docentes, es incentivarlos constantemente a que pueden lograr las cosas, ello se da en algunas aulas, a través de discursos explícitos, pero en otras ocurre lo contrario como se ha evidenciado a lo largo de este análisis, es más un docente habla de incentivo, pero dirigido más que todo a una presión “(...) *quiero y hay que estar con ellos constantemente incentivándolos para que trabajen, porque solos no trabajan (...)*” [Entrevista N°3]. Además, se declara que se debe estar siempre inventando formas nuevas de hacer las clases, pero a juzgar por lo visto, la innovación no es lo que marca la tónica de las actividades. Otro discurso señala lo contrario, que se debe estructurar una rutina con el estudiantado, de modo que ellos y ellas sepan todo lo que contempla la clase, se manifiesta el ejemplo del saludo, al que le procede una rutina de movimientos, entre otras. Ésta última forma es la que definitivamente más se aplica. Finalmente, se plantea que las actividades deben ser cortas, variadas y entretenidas “(...) porque eso responde a su... a su presente biológico de los niños a la capacidad de atención que tienen (...)” [Entrevista N°2]. Efectivamente, cortas pueden ser las actividades según lo observado. El tipo de actividad de uso de lápiz y papel ya la hemos abordado, por lo que no nos remitiremos al tema nuevamente, pero claramente demuestra que variadas no son, sólo en algunos casos específicos. Con respecto a que sean entretenidas, quedaría a juicio de los y las estudiantes.

Ahora con respecto a estrategias más concretas hablan del uso de cantos, bromas, valoración de trabajo a través de lo verbal o escrito, ejercitación constante, acompañados de preguntas referentes al cómo se hizo, juegos, uso de guías y materiales extras como dibujos, plastilina, etc. Lo cual efectivamente se visualiza en diferentes medidas de una u otra forma en el aula.

Con respecto al rol del docente dentro del proceso, sólo se considera en un par de discursos “(...) *el mérito es del alumno, él crea y él cree, uno es solamente el vehículo para que él pueda creer y crear, no se estigmatiza, se van dando pautas, se van dando pasos, se van dando alcances, situaciones, se retrocede, pero también se avanza, pero ya no se retrocede a un punto original, sino que se retrocede a un punto mínimo, y después se avanza en otro. Esa es la metodología, esa es la forma (...)*” [Entrevista N°5]. Aquí se deja entrever el rol mediador del docente en el proceso, sin

embargo, tal como hemos visto esto no se genera, ya que el profesorado no logra salir de su rol como transmisor de conocimiento. Otra docente aludiendo a lo mismo establece que en esta institución educativa no se puede ser “mediador” “(...) *por ejemplo yo trabajaba en una escuela muy buena, de muchos recursos, de muchos niños con mucha... con papá ingeniero, entonces los niños traen otra materia gris. Tú eras mediador, ahí tú eras mediador, porque te podías pasear por la sala y ayudar y el objetivo era puesto, era dado, y los niños trabajaban, pero acá no pasa lo mismo (...)*” [Entrevista N°1]. Aquí se deja de manifiesto claramente que esta docente justifica su rol en el contexto social de los niños y niñas, hace alusión a la “materia gris” dejando muy poco claro el discurso, se podría entender desde lo biológico o desde lo social, a juzgar por lo que planteó anteriormente, parece referirse a lo último.

Ya dadas a conocer las estrategias de enseñanza del profesorado y sus respectivos discursos en torno a ellas, en donde se visualizaron tanto compatibilidades como incompatibilidades, lo que deja de manifiesto la idea de que entre la teoría y la práctica hay una gran brecha que aquí por lo menos no se ha solucionado. Cabe ahora preguntarnos sobre la diversidad en el aula, referida tanto a estilos y ritmos de aprendizaje, como a la diversidad cultural, que es el tema principal de este estudio.

En primera instancia los estilos de aprendizaje son entendidos como las diversidades de formas que tienen los niños y niñas de interiorizar los aprendizajes, y los ritmos se refieren a los tiempos que tiene cada uno para hacerlo. Con respecto al primero no se aplica, ya que las actividades son homogéneas, y tampoco se evidencia una variedad, por lo general responden a cuestiones expositivas y escritas, no se evidencian alternativas que apunten a formas de enseñar y de aprender. Esto es incompatible con planteamientos de diversos autores como Coll, quienes señalan que las formas de enseñar deben responder a la individualidad del estudiantado “*La individualización de la enseñanza consiste en primer término en la individualización de los métodos de enseñanza*” [Coll, 1994: 113]. En cuanto, a los ritmos de aprendizaje, se evidencian dos tipos de situaciones: instancias de respeto al ritmo de aprendizaje y otras en que esto se pasa a llevar. La primera se visualiza en situaciones en donde hay una clase en que los y las estudiantes trabajan en dos, incluso hasta en tres tareas

diferentes, ello se manifiesta por sobre todo en las clases de matemáticas, así se muestra a continuación *“El trabajo con el libro se realizó en relación al ritmo de trabajo de cada niño y niña, de esta forma algunos estaban más avanzados que otros. Esto provocó que la docente debiera atender de manera individual a cada uno, así los niños y niñas se agolpaban en los alrededores de su mesa”* [Registro N°4]. Encontramos dos cuestiones: una, se entrega más trabajo al más avanzado y dos se respeta a los más lentos. Sin embargo, se ve un punto conflictivo, no podemos confundir lentitud con poca disposición para hacer las tareas, eso parecen tenerlo claro los y las docentes, ya que al estudiante que no trabaja, se le llama constantemente la atención. No obstante, no podemos establecer con certeza si este respeto al ritmo de trabajo tiene la intencionalidad de que aquellos estudiantes más rápidos profundicen y/o amplíen su conocimiento al respecto, o simplemente de mantenerlos ocupados en una nueva tarea que no implica mayor complejidad.

Por otro lado, se observan situaciones que son las menos, en donde no se respeta el ritmo de cada uno, ya que hay niños y niñas que realmente hacen esfuerzos por realizar las tareas y demuestran tener un ritmo más lento, pero se les exige igual que al resto, lo que se grafica concretamente en presiones de “trabaja rápido” a través de lo verbal. Es común ver que para enfrentar el tema de la diversidad de ritmos, los y las docentes acuden al libro del estudiante, para dar otra tarea, o algunos cuentan con material complementario, principalmente “sopas de letras” y crucigramas referidos a los contenidos o concordantes con algún aprendizaje que se trabaja constantemente como la amplitud de vocabulario, la comprensión, etc. Asimismo también se evidencian casos en que los más adelantados se encuentran con que no hay una nueva tarea para ellos, lo cual provoca, que se dispersen en el aula y desconcentren el trabajo que desarrollan los demás.

En este punto también cabe hacer alusión a aquellos estudiantes que presentan algún problema de aprendizaje, por lo general con ellos y ellas se hace un trabajo diferenciado explícito o el mismo que los compañeros, pero con un grado de exigencia menor. Se visualiza que los y las docentes les ofrecen otro tipo de tareas o procuran en alguna medida atenderles de manera más personalizada, lo que provoca también

desatender al resto del curso, por lo que es algo no completamente solucionado. Aunque en primero básico hay una asistente que en ocasiones se preocupa de este aspecto, lo cual facilita la labor de la docente a cargo del curso.

Frente a la diversidad en los ritmos de aprendizaje, los y las docentes manifiestan que lo tienen absolutamente presente, se alude a que se utilizan algunas estrategias para ello, una docente expresa que las actividades deben estar acordes a los tres niveles que tiene presente en el aula , *“(..).ahí se ve bien la diversidad dentro de los cursos, porque si yo, supongamos que estoy pasando acentuación de palabras, yo sé que algunos niños lo van aprender a la primera clase, pero los otros a la tercera clase recién van a empezar a darse cuenta de la acentuación de las palabras. Entonces, la actividad que yo preparo van apuntar a eso y al final del proceso todo el mundo aprenda, unos más lentos y otros más rápidos, pero que todos aprendan.”* [Entrevista N°4]. Esta docente manifiesta que la enseñanza debe ir enfocada a que todos y todas puedan aprender, lo mismo que se manifiesta en este discurso *“(..).yo siempre he trabajado con enseñanza personalizada, respetándoles el ritmo, pero ellos no están acostumbrados a ese sistema, me ha costado un poco, pretendo lograrlo a fin de año, no lo sé, porque esa es la única manera de tener a los niños que son rápidos, que tienen una velocidad de aprendizaje rápido, de ir avanzando con ellos y no detenerme con los niños que son más lentos. Todos tienen su tiempo, pero todos tienen que lograr los mismos objetivos.”* [Entrevista N°3]. A pesar de lo que expresan estos discursos, vemos en la práctica que lamentablemente no todos logran aprender, lo que da cuenta de falencias de parte del docente para abordar la diversidad, ya sea, tiempo, disposición, conocimientos, entre otros, pero el tema de fondo es que no se cumple, el por qué se debe a muchos factores. Además, se alude a que son los niños y niñas los que no están acostumbrados a un sistema así, específicamente a un trabajo con guías, agregando a que están acostumbrados a “escribir”, por lo que si no se encuentran haciendo esto, el estudiantado cree que no aprende. Ello deja entrever la representación de éstos sobre la educación, lo cual no es más que un reflejo de lo entregado por la escuela durante los años de escolaridad que han tenido.

Con respecto a la diversidad cultural presente en el aula, ya se ha dado luces que no hay una diversificación explícita de contenidos ni de formas de enseñanza, sin embargo, por ejemplo, se evidenció en una clase de Comprensión del medio que se les pidió a los y las estudiantes que dibujaran la bandera de Perú, lo cual se encontraba dentro del marco de la celebración de las fiestas peruanas próximas a realizarse en la escuela. Con respecto a ello, los y las docentes se manifiestan, estableciendo que en ocasiones se debe modificar el plan de estudios, de acuerdo a la realidad que se presenta en el aula, pero en general no se necesita modificación. Lo primero se grafica en la siguiente apreciación *“O sea, yo no me meto a pensar ‘Ah tengo 50 peruanos’ eh pero de repente, tú tienes que adaptar el currículum para extranjeros, porque voy a tratar un tema, por ejemplo cuando tú tratas el 21 de mayo. Antiguamente el 21 de mayo para mí, los héroes eran Prat, la Covadonga y la Esmeralda, ahora no puedo, el punto de vista hay que tomarlo de otra forma que va a lo mismo, pero que, los valores sean diferentes, tú entregas valores ahora, porque yo no puedo entregar solamente contenidos aislados, porque no aprenden.”* [Entrevista N°1]. Otra docente manifiesta que en general la modificación que se tendría que hacer radica en algunos aspectos *“Y con respecto a temas, por ejemplo con respecto a las asignaturas, matemática no hay gran variación, además que por ser un curso chico uno recién le está enseñando operaciones, y cosas así, entonces ellos, eh... se acostumbran a hacer las cosas como uno les va a enseñar. En lenguaje, tampoco hay tanta variación en cuanto a la parte cultural, pero sí, en la parte de ciencias, y en la parte de geografía, ponte tú, ellos saben poco de su país y cuesta enseñarles algo de otro país, eh... como de ubicación geográfica, como que se tienden a confundir. Pero fíjate que se aborda tratando de que ellos siempre tengan presente lo que ellos son, y de hecho, en las pruebas, ellos ponen una banderita de su país, como tratar de hacer lo mejor por su país, no como una competitividad, sino que, ellos nunca se olviden lo que son. Eso básicamente.”* [Entrevista N°2]. También, se alude bastante al tema del habla, es decir, al uso de palabras que tienen significado diferente en otros países o a términos diferenciados para designar una misma cosa. Respecto a este punto, los docentes declaran que se preocupan de considerarlo, de modo de no alejar a los niños y niñas extranjeros de su realidad *“Esa diversidad se aborda, primero tratando de manejar la parte del vocabulario, o sea, eh... comprender primero, que uno no tiene que hacer que ellos*

*cambien de forma de hablar (...)*” [Entrevista N°2]. Este discurso manifiesta un reconocimiento común de que el habla es diferente y que debe ser considerado al momento de realizar las clases. Situaciones de este tipo no se observaron, sin embargo, no se visualizaron situaciones contrarias.

Además del habla, otro punto lo constituye lo referido a las formas de enseñar, frente a lo cual no se visualizaron diferenciaciones explícitas, sin embargo, se observa una situación muy puntual que no se puede pasar por alto, que refiere a la forma de enseñar a escribir, la cual es diferente según los sistemas educativos. Así se refleja en la siguiente escena *“(...) la docente dice que él es un niño al cual hay que exigirle más, debido a que él viene de Colombia y aprendió a escribir con letra imprenta, pero que ahora debe aprender la manuscrita, porque así es como escribimos.”* [Registro N°13]. En esta situación están siendo pasadas a llevar las pautas que trae consigo este estudiante de su anterior sistema educativo, se está intentando que se adapte a las formas de aprender lecto-escritura presentes en Chile, lo que da cuenta clara de un intento de asimilación cultural.

Vemos que dentro del quehacer docente, se considera la diversidad cultural en lo teórico, pero su conocimiento indica que son algunos aspectos que merecen ser tomados en consideración, pues el resto es similar para todos y todas, sin embargo, el meollo del asunto y que no fue tocado por los y las docentes, es la contextualización, es decir, uno puede enseñar operaciones de igual forma para todos pero introduciéndolas en un contexto cercano que por lo general alude a nuestro país, lo cual pierde significatividad para los extranjeros, ya que no se relaciona con su país de origen.

Ya abordado el tema de las estrategias de enseñanza en toda su amplitud, cabe ahora hacer alusión a otro punto que conforma parte del proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación educativa, esta es entendida como *“(...) la evaluación designa un conjunto de actuaciones previstas en el Diseño Curricular mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos y determinar si se han cumplido o no, y hasta qué punto,*

*las intenciones educativas que están en la base de dicha ayuda pedagógica*" [Coll, 1994:125]. Desde esta conceptualización se desprende lo que es la evaluación formativa y la evaluación sumativa, la primera que se dirige a los procesos y la segunda al resultado del apoyo pedagógico.

Es importante conocer sobre la evaluación en este contexto porque es parte de relaciones interpersonales que se generan entre los actores. Primeramente en la institución en estudio, las evaluaciones sumativas, se traducen principalmente en pruebas escritas después del término de una unidad pedagógica, éstas se realizan en la misma fecha para todos los cursos del colegio y tienen por nombre "pruebas de avance". Este tipo de pruebas, representa muchas veces para los y las docentes, una calificación que debe estar puesta en el libro, se presionan ellos mismos y a los niños también, por cumplir con ella, más allá de que si el estudiantado está preparado para rendirla. También el profesorado realiza pruebas en diferentes instancias, algunas son claramente con un fin de evaluación formativa, ya que se realizan en pleno proceso de tratamiento de una unidad pedagógica y tienen por objetivo ver cómo está el estudiante para brindarle el apoyo pedagógico que necesite, esto se visualizó por parte de algunos docentes. Estas instancias fueron observadas en un par de cursos, por lo que a continuación se señala no es generalizable.

Al momento de evaluar son sumamente importantes los criterios de evaluación, ello dice mucho de la relación que se establece, estos criterios son prácticamente ausentes, los y las estudiante no saben que se les evaluará como lo muestra el siguiente caso: *"(...)la docente me solicita que pusiera nota a los afiches, pregunto sobre alguna pauta de evaluación, ésta responde que lo hiciera como quisiera"* [Registro N°20]. Ello dista mucho de la forma en que se debe evaluar según los parámetros constructivistas, en donde el estudiantado debe estar claro en lo que será medido en la evaluación. Se evidencia durante todo el trabajo de campo, una sola ocasión en que un docente evaluó un trabajo en grupo con criterios conocidos por todos y todas. Luego del proceso evaluativo, procede lo que se denomina retroalimentación, ésta se visualizó por parte de algunos docentes, quienes corrigen los errores con los estudiantes, para que ellos y ellas sepan por qué se equivocaron.

Es importante aquí señalar el impacto que posee la nota en la mayoría de los y las estudiantes, por ello es tan importante que el o la docente haga este trabajo a conciencia y bajo criterios de evaluación claros. Se evidenciaron instancias de entrega de calificaciones y la expresión de los niños y niñas según ésta, era decidora, notas buenas caras alegres, notas malas caras de tristeza y frustración. Relacionado con ello una docente en su entrevista alude a que hay una diferencia en la validez de las notas en Perú y Chile, y que eso es complicado *“(...)por ejemplo el tema de las notas, allá tu te sacas un 20 y está bien, acá te sacas un 7 y se ponen a llorar, que no saben que el 7 es la nota máxima y les dice un 7 a las mamás y como que se hunden... pero no saben que un 7 es la nota máxima, entonces hasta para eso uno tiene que tener tino(..)”* [Entrevista N°4]. Vemos así el valor que tiene la nota y por eso es usado muchas veces también como una forma de presión y de ejercer poder sobre el estudiantado. Además aquí vemos una diferencia en el sistema educativo de dos países, que aunque mínimo puede afectar si es que no hay una aclaración pertinente al niño o niña que proviene del extranjero.

Ya abordado todo aquello que corresponde al docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, corresponde hacer alusión explícita a la posición de estudiantes frente a ello. Para lo cual hablaremos de participación, entendiéndola como la forma en cómo responde el estudiantado frente a la labor pedagógica que realiza el o la docente. Ello se traduce principalmente en su disposición, comportamientos y actitudes y estrategias de trabajo que utiliza. Lo cual da cuenta de la relación que establece con el proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto con el docente como ente encargado de una parte, la enseñanza.

A grandes rasgos podemos establecer que la participación del estudiantado se da de manera diferenciada en los cuatro cursos que conforman la muestra, y más aun cada uno de los y las estudiantes que conforman el primer ciclo presentan rasgos diferenciados como persona única, sin embargo, aquí intentaremos relevar aquellos aspectos comunes que nos permiten generalizar y también dar cuenta de esas excepciones que se manifiestan con mayor frecuencia.

Para poder comprender lo que en las siguientes líneas se plasmará es importante haber conocido con antelación lo que respecta a las características del estudiantado de la escuela, ya que en este apartado no se volverá a aludir a ellas de manera tan detallada.

En un primer momento del comienzo de las clases, observamos que la mayoría de los cursos muestran una actitud concordante a una sala de clases, es decir, de cumplimiento de normas y de respeto al profesor. Frente a las dinámicas de movimientos corporales, los y las niñas las realizan, pero se establecen claras diferencias en esas que se muestran con innovaciones y con ritmos y estilos diferenciados, los niños sonríen y disfrutan haciéndolas, no así esas tradicionales de movimientos de manos. *“Los niños y niñas se mostraron bastante entusiastas y cada vez que el docente agregaba algún ‘nuevo ingrediente’ a la secuencia realizada estos reían a carcajadas, sobre todo porque él realizaba todos los ejercicios a la par con ellos.”* [Registro N°16]. Cuando los docentes establecen una dinámica de pregunta-respuesta, los niños y niñas se muestran bastante participativos, aunque les cuesta respetar turnos, frente a juegos que se establecen por filas se muestran muy motivados y por tanto participativos también. Por lo que se puede establecer que tal como nos da cuenta la teoría cuando el estudiantado está motivado participa de las clases, así lo demuestra la siguiente situación *“Mediante el desarrollo del concurso los niños y niñas se mostraban expectantes a conocer qué fila sería la ganadora. Resultó difícil llegar al final, ya que los y las estudiantes acertaban en las respuestas, lo cual generó que al final participara la mayoría de los niños y niñas en el concurso.”* [Registro N° 10].

Sin embargo, la situación descrita anteriormente cambia radicalmente en la mayoría de los cursos, en el momento en que se establecen las instancias de desarrollo de las clases se empiezan a evidenciar sustanciales diferencias con respecto al clima anteriormente descrito. Se pueden ver dos tipos de situaciones: un curso entregado al desarrollo de las actividades y un curso disperso.

En el primer caso el curso se muestra participativo y realiza las labores pedagógicas con entusiasmo, esto se debe a la relación que han establecido con el o la docente, por ejemplo, radica mucho lo que se les haya dicho, cómo se les haya planteado el desarrollo de la actividad, qué tipo de actividad sea, entre otros aspectos influyentes. Es posible ver aquí, que frente a una motivación inicial que continúa en el desarrollo, se evidencia un curso mayoritariamente participativo durante toda la clase, aunque como es común conversan de vez en cuando o se ponen de pie.

Lo que mayoritariamente se establece es una actitud de inquietud constante en la mayoría de los cursos, como ya se dijo las actividades se desarrollan básicamente en los cuadernos o en libros, los niños y niñas trabajan de manera muy lenta, otros conversan constantemente, se ponen de pie, juegan con algunos objetos personales o del aula, entre otros comportamientos. Esto da cuenta de un curso disperso entre distintas actividades que no son precisamente pedagógicas. *“La docente llega y les dice que continúen con su trabajo del afiche, algunos trabajan otros se dedican a tirar lápices y cantar fuertemente, la docente les llama la atención alzando fuertemente la voz, se quedan en silencio por unos minutos y luego siguen jugando y conversando, nuevamente la docente les llama la atención.”* [Registro N°20]. Ello, como vemos, afecta la relación, ya que se empieza a tornar una situación en que los y las docentes pierden la calma y ordenan la realización del trabajo pedido o del respeto por las normas, provocando la indiferencia de algunos estudiantes, como lo expresa la siguiente situación *“Pocos niños y niñas realizaban el trabajo pedido por la docente, los otros jugaban, cantaban, se paraban de un lugar a otro. Un niño de pronto sacó un trompo y lo lanzó en el fondo de la sala, la docente lo vio y muy enojada se acercó al niño y le pidió que se lo entregara, el niño lo guardó rápidamente y le dijo que no, la docente le gritó fuertemente ¡entrégamelo! El niño seguía respondiendo que no, la docente lo tomó del brazo y le volvió a gritar, el niño ya rojo se lo entregó y le hizo unas morisquetas por detrás, cuando la docente se iba a su escritorio”* [Registro N°15]. Bajo la amenaza de quedar sin recreo, los niños y niñas intentan recuperar el tiempo perdido haciendo sus tareas rápidamente o copiándole a otro compañero o compañera *“De pronto tocan el timbre para salir a recreo, en ese momento todos los estudiantes se sientan en sus lugares a trabajar. La docente se sitúa en la puerta, verificando que*

*el niño o niña que salga haya terminado la tarea. Pocos son los niños y niñas que salen.” [Registro N°13].*

Por otra parte, cabe hacer alusión a las estrategias de trabajo en aula que utiliza el o la estudiante, aquí se evidencia en primer lugar que la mayoría necesita del control externo para poder llevar a cabo su trabajo, es decir, no realizan las actividades en forma autónoma. Además, de ello necesitan constantemente la revisión por parte del docente, espera que les digan si las respuestas están correctas o incorrectas, de lo contrario no avanzan, en ese sentido son bastante demandantes. Así se visualiza a continuación *“Los estudiantes dan cuenta de sus avances a la docente, para ello se acercan con su libro o cuaderno, esperando que la docente le diera la indicación de seguir con la otra tarea.” [Registro N° 13].* En ello son muy responsables los y las docentes, ya que se deben implementar estrategias para que el estudiantado trabaje de manera autónoma necesitando el apoyo del docente sólo frente a determinadas dificultades. Relacionado con la dependencia que se establece, muchos de ellos además de las instrucciones dadas por el o la docente a nivel de grupo curso, necesitan una explicación nuevamente, ya sea en forma individual o dada en pequeños grupos. Es común ver que los niños y niñas trabajan bajo modelos, es muy difícil para ellos innovar, cuando se les pide tienden a reproducir los ejemplos dados, lo que termina en una gama de respuestas convergentes. Consultan constantemente sobre lo que deben hacer. Algunos se basan en un trabajo con los compañeros, les consultan a estos o simplemente copian para poder “salir del paso”, que significa para muchos el desarrollo de ciertas tareas.

Vemos de esta forma que las estrategias de trabajo son muy dependientes del docente, no se visualizan manera de trabajar diferentes, estrategias reales de aprendizaje, los niños y niñas no están acostumbrados a trabajar por ejemplo bajo la búsqueda de información, investigando, seleccionando, etc. Frente a este tipo de tareas, se encuentran con carencias en las habilidades que requieren, por lo que empiezan a desorientarse y a realizar constantes consultas al docente. Ello se debe a la formación que han recibido durante años de escolaridad anteriores. Esto recae en lo que para Birch y Ladd en Arón y Milicic [1999] es un tipo de relación de dependencia

de los estudiantes frente a docentes, en donde se considera a este último como un apoyo exagerado y una fuente única, lo que perjudica el proceso de aprendizaje.

El discurso del profesorado en referencia a esto se condice absolutamente con lo observado en la práctica, ellos dicen que el tipo de estudiantes de la escuela necesitan del incentivo constante, se manifiestan inquietos, que son demandantes en cuanto a las explicaciones, y las revisiones que se deben realizar. No obstante, nuestra apuesta apunta a que es parte de la labor del docente cambiar esta situación, de manera de poder formar a estudiantes más autónomos en su hacer. Además de ello, las actitudes y comportamientos del estudiantado están en constante relación con lo que el docente realiza en las clases para motivarlos. Ellos y ellas expresan que al parecer hay niños que no tienen interés, es lógico si sienten que lo que se les está enseñando no sirve, pero si el profesorado es capaz de hacerle ver lo contrario y considerar su individualidad esta realidad puede cambiar.

Hemos realizado un recorrido por la dimensión que alude a las relaciones en el plano de lo curricular, la que se abordó desde la mirada del quehacer docente y de cómo responden los niños y niñas frente a éste. Podemos visualizar que la forma de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje da cuenta de una forma enmarcada mayoritariamente dentro del modelo tradicional, por tanto, deja al estudiantado como un actor pasivo del proceso, dejando entrever su vaga presencia en el aula, ello marca las interacciones, ya que desde este plano éstas no pueden ser vistas como horizontales, sino más bien como verticales, en donde las directrices están marcadas por el profesorado. Según los planteamientos de Freire [1972], las relaciones en el primer ciclo básico de la escuela, estarían mayoritariamente marcadas por una educación de tipo “bancaria”, por ende reproductora de conocimientos.

#### **4.4.2.- Relaciones interpersonales en el plano de situaciones extra curriculares**

En el marco de esta investigación se entienden como situaciones extracurriculares, todos aquellos aspectos presentes en las salas de clases, que van

más allá de lo curricular, es decir, temas como la disciplina, el castigo, los refuerzos positivos, intercambios verbales, entre otros. Aspectos que lógicamente van de la mano con lo curricular, se cruzan y superponen constantemente. Conforman parte de lo que Coll y otros [2004], señalan como elementos del contexto del aula, los cuales influyen considerablemente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cabe destacar primeramente, antes de ahondar en la temática, que en esta dimensión encontraremos aspectos que se relacionan con la parte valórica, pues muchas normas se establecen en función de inculcar valores a los niños y niñas. Los valores son parte del currículum oficial pues se plasman en los Objetivos Fundamentales Transversales, sin embargo, serán abordados aquí y no en otro lugar, porque estos no son evaluados, por tanto el sistema no los asimila en su totalidad, pese a que están expuestos en nuestros Planes y Programas de estudio. Desde esta perspectiva pasarían al plano de lo extracurricular.

En primer término, nos referiremos a la disciplina, tema altamente discutido en educación, ya que, es vista como una forma que tiene el o la docente de ejercer poder sobre sus estudiantes, de mantener el orden en la escuela, lo cual es para muchos un factor predominante para poder llevar a cabo el quehacer pedagógico, ya que ayudan a mantener normas necesarias para el establecimiento de relaciones positivas al interior del aula. No olvidemos que la escuela, tal como lo establece Llaña, M. [2001] es una micro sociedad disciplinaria, en donde se persigue el mantenimiento del orden, para controlar y evaluar aprendizajes.

El tratamiento de este punto es fundamental para comprender las relaciones que se generan entre docentes y estudiantes, ya que, dan cuenta de cómo el primero está viendo al segundo, así como de su actuar frente a ello y viceversa. Esto es fundamental en el establecimiento de las relaciones interpersonales.

Uno de los aspectos primordiales al hablar de disciplina, es el planteamiento de las normas en la sala de clases, lo cual se conjuga con muchos otros factores que se superponen con lo curricular, sin embargo, por el momento nos dirigimos sólo a lo ya

mencionado. La transmisión de las normas de comportamiento se da en todos los ámbitos de la sociedad, y se visualizan como parte de la socialización del sujeto. Con respecto a ello se puede señalar, que las observaciones a las diferentes aulas nos dieron cuenta de su alta presencia, es una constante el plantear diversos tipos de normas a los niños y niñas. En tres de los cuatro cursos, las normas están establecidas por escrito en algún sector del aula, lo cual nos da a entender que son conocidas por todo el estudiantado. Aquí se plasman normas básicas, tales como: pedir la palabra cuando se quiere hablar, trabajar en silencio y de manera ordenada, realizar las tareas, respetar a compañeros y compañeras, mantener limpia la sala, entre otras. Esta materialización va acompañada de recordatorios de tipo verbales que se realizan a diario, recalcando que las normas deben ser cumplidas en diferentes instancias del desarrollo de las clases, sobre todo en el momento en que el estudiantado participa de alguna actividad, se pide insistentemente el levantar la mano y esperar que la palabra sea entregada.

Cabe hacer hincapié, en que muchas de las normas que se establecen en las diferentes aulas, apuntan a potenciar la parte valórica, es a través de ellas que se muestra a los y las estudiantes lo que se considera como correcto e incorrecto tanto para la escuela, como para la sociedad de referencia. Lo principal se plasma en el valor del respeto al otro.

Además de las normas generales a las que aludíamos, se están señalando siempre normas puntuales para ciertas ocasiones, por ejemplo, referente al comportamiento que deben tener en situaciones especiales, un trabajo determinado, un cambio de sala, entre otras. *Así lo ejemplifica lo siguiente "(...) después la docente señaló que irían a la sala de video a ver unas diapositivas de los animales, señaló las normas, no deben comer nada en el lugar, no pueden llevar nada y deben mantener el orden. Les pide que dejen todo sobre la mesa y que se dirijan a la parte de adelante a hacer una fila de mujeres y otra de hombres."* [Registro N°5].

Lógicamente las normas están hechas con la intención de que se cumplan, por ello debe velar el o la docente, con respecto a esto, se visualizan dos situaciones: la

primera en que los y las docentes efectivamente tienen un comportamiento que permite el cumplimiento de la norma, y otras en que ello no ocurre, provocando ambigüedades en los y las estudiantes. La última situación va en desmedro de la disciplina que desea mantener el profesor en su aula. Un ejemplo de lo señalado es el siguiente: *“Los niños y niñas levantan la mano y responden, algunos se saltan esta regla y no piden la palabra, pero la profesora los considera igual.”* [Registro N°1]. Además del docente, es el mismo niño o niña que en ocasiones se preocupa del cumplimiento de estas normas, a través de solicitudes verbales, por ejemplo *“cállate por favor”* o *“en la sala no se debe comer”* entre otras. Podemos ver el siguiente ejemplo: *“En ese instante entra a la sala un niño atrasado, el docente lo observa y le ordena que se retire y que entre nuevamente, los compañeros le gritan ¡toca la puerta!, el niño obedece y sale de la sala.”* [Registro N°25]. Asimismo, se visualiza la presencia de estudiantes que recurren al docente para manifestarle que alguien está pasando a llevar una norma, para que éste tome cartas en el asunto. De esta manera se puede establecer que existe una cooperación por parte del estudiantado en el tema y una conciencia de que en el aula se deben tener ciertos comportamientos.

En los discursos del profesorado, extraídos de las entrevistas, se expresa la idea de que se debe velar porque las normas se cumplan, se piensa, que es un aspecto muy importante para poder desarrollar las clases de una mejor forma y para mantener una buena salud, ya que muchas veces el comportamiento de los niños y niñas puede causar problemas de ese tipo. Así lo manifiesta una profesora *“(…) y estar siempre pendiente, de que las reglas se cumplan, las reglas tienen que estar muy claras, muy claras, so pena, de que tú, te pongas muy neurótica, y te enfermes, y entonces esas cosas, es muy importante, para que uno tenga una muy buena calidad de vida como persona, que las reglas estén absolutamente claras, que en la sala no se juega. Se juega, pero cuando corresponde, que la sala no se pelea, que no hay que pegarse “patadones”, y todo eso que en el fondo es esencial.”* [Entrevista N°2]. De aquí se desprende además la idea de que las reglas deben estar muy claras para los y las estudiantes, lo cual facilitaría su cumplimiento.

En relación a lo anterior, el profesorado entrevistado concuerda en que las normas son tomadas en acuerdo común con el grupo de estudiantes, así lo expresa este docente al referirse al tema “(...) *claro, norma dentro de la sala de clases, de cómo me gusta trabajar, de qué manera yo los puedo valorar cuando hay un respeto de esas normas, entonces, llegamos a un acuerdo, un acuerdo implícito y un acuerdo que es tácito, o sea ambos sabemos lo que tenemos que hacer.*” [Entrevista N°5]. De acuerdo a esta cita, el docente y el curso, tendrían una suerte de código que ambas partes saben que tienen que respetar porque ha sido de mutuo acuerdo, lo cual favorece las relaciones interpersonales. Esto va en correlato con lo observado, sin embargo, claramente hay situaciones en que las normas son dadas exclusivamente por el o la docente y el estudiantado sólo debe acatar, sin entender la razón de ser de dicha norma que le han entregado, así lo grafica esta situación: “*Luego nuevamente se sitúa al frente y ve que en dos lugares (puestos), hay niños y niñas sentados de tres, les ordena volver a sus puestos, éstos no obedecen y se quedan ahí mismo, la docente se acerca a un trío, toma a un niño del brazo y lo sienta bruscamente en otro puesto, el niño se queda sentando alegando que ese puesto no le agrada, la profesora no dice nada. Luego se dirige al otro trío y antes de llegar al lugar, una de las niñas se para y se sienta en otro puesto.*” [Registro N°15]. Este tipo de situaciones desfavorece las relaciones, ya que los niños y niñas podrían sentirse pasados a llevar, al no conocer la razón de ser de cierta solicitud que se les ha hecho.

Se ha establecido lo referente al planteamiento de las normas, como herramienta para el mantenimiento de la disciplina, pero nos falta aun un punto muy primordial en ello, conocer qué sucede con el estudiantado, público que finalmente da la razón de ser a la existencia de la normativa del aula y sujetos que están en pleno proceso de socialización, en el cual la escuela toma un papel preponderante. La pregunta clave entonces es cómo se presentan éstos, ante las normas. De partida, se puede señalar que los niños y las niñas oscilan entre dos extremos: el cumplimiento y el incumplimiento de normas. Cabe señalar primeramente que, se observan diferencias sustanciales entre los diferentes cursos, así se presentan algunos, en que los niños y niñas son más tendientes a cumplir normas y otros en que evidentemente se les hace muy difícil. Frente a esto es que se vislumbran dos posibles maneras de ver el

cumplimiento de las normas: la primera depende de los y las estudiantes, es decir, por característica adoptan un comportamiento ajeno al cumplimiento de normas y los hace ser un curso “desordenado”; la segunda depende del o la docente, es decir, es éste el que con sus estrategias para el cumplimiento de las normas, su trato al curso, su forma de enseñar, entre otras, determina el comportamiento que adopte el curso frente a la norma. La experiencia en campo, nos hace inclinarnos hacia ésta última, ya que se observan este tipo de situaciones en el aula: primero, frente a docentes que manifiestan normas claras, que usan estrategias para el mantenimiento de éstas, que usan variadas estrategias de enseñanza, el estudiantado se mantiene más disciplinado y participativo, lo cual genera un clima grato y de respeto mutuo; segundo, frente a docentes que demuestran incomodidad, impaciencia frente a la labor de estudiantes, normas pocas claras, constantes elevaciones en el tono de la voz que llega a los gritos, el estudiantado se muestra indisciplinado, con poca participación en las clases, lo cual se traduce en un clima hostil en que ambos grupos se muestran incómodos y que llega incluso a faltas de respeto, así lo demuestra la siguiente escena *“La docente llega y les dice que continúen con su trabajo del afiche, algunos trabajan otros se dedican a tirar lápices y cantar fuertemente, la docente les llama la atención alzando fuertemente la voz, se quedan en silencio por unos minutos y luego siguen jugando y conversando, nuevamente la docente les llama la atención.”* [Registro N°20]. Ello, demuestra una situación en que los niños y niñas no respetan normas, frente a lo cual la docente se los exige elevando el nivel de voz, lo que evidentemente no da resultados sustentables.

Cabe destacar que la figura del docente por sí misma, causa impacto en la conducta de la gran mayoría de los niños y niñas, aunque en diferentes grados. Ello deja de manifiesto que ésta se relaciona fuertemente con el poder que ejerce. Así lo plasma esta situación: *“El docente se demora aproximadamente unos 10 minutos en volver, mientras, los niños y niñas se encontraban trabajando en la labor encomendada, algunos estaban de pie porque se encontraban midiendo algunos objetos, otros lo hacían porque estaban conversando y el resto se encontraba sentado aun trabajando en los primeros ejercicios. Cuando los niños y niñas perciben que él se asoma en la puerta, automáticamente vuelven a sus lugares y se quedan totalmente en silencio”* [Registro N°17]. Con ello, se denota que el cumplimiento de normas en la

escuela, muchas veces va relacionado con una sola presencia, no siendo necesario nada más, ya que la autoridad es sentida por el estudiantado.

Ya hemos dado luces de que los y las docentes poseen estrategias explícitas para el cumplimiento de las normas en el aula, es decir, dirigidas exclusivamente a lo disciplinar. Aquí podemos encontrar algunas que son extensibles a todo el primer ciclo básico, éstas son: la formación, movimientos corporales, la advertencia, el castigo y el refuerzo positivo.

En primer término, se puede establecer que la tónica general, es el uso de una estrategia que tiene su raíz en la lógica militar, es decir, la formación de estudiantes, su presencia se marca claramente desde el inicio de cada jornada escolar, con su formación en el patio, antes de entrar a las salas y en ocasiones, dependiendo del docente antes de salir de ella. Uno de los muchos ejemplos de entrada a las salas, es el siguiente: *“Los estudiantes se forman fuera de la sala y esperan las instrucciones de la docente, entran primero las niñas y luego los niños, finalmente lo hace la docente.”* [Registro N°29]. Claramente, la formación antes de entrar a la sala busca ordenar a los estudiantes y que este orden se vea plasmado dentro del aula durante el desarrollo de las clases.

Además de esta estrategia, otra también unánimemente usada tiene que ver con el uso de movimientos corporales que deben realizar los y las estudiantes. Ello se genera mayoritariamente al inicio de cada bloque pedagógico, adquiere ciertos matices, según el docente que los utilice, lo cual genera diversificación de resultados. Los movimientos corporales van desde aquellos más clásicos, que no logran tener un gran impacto, como el siguiente *“Luego, la profesora va nombrando de uno en uno, los números del uno al cuatro, con cada uno de ellos, los y las estudiantes realizan un movimiento diferente con las manos.”* [Registro N°3], a aquellos en que el docente solicita la realización de movimientos corporales situados en un contexto, e incorporando otros recursos, como cambios en la voz y el juego, así se ve a continuación *“Las instrucciones son dadas en un juego constante de cambios en el tono de voz, así el profesor les habla en tono fuerte, suave, también incorpora acentos*

como el cubano, entre otros. Algunos de los ejercicios realizados fueron: inhalación y exhalación, movimiento de caderas de un lado a otro, movimiento de dedos y brazos, flexión de rodillas, entre otros. Todos éstos oscilaron desde lo lento a lo rápido y viceversa. Los niños y niñas se mostraron bastante entusiastas y cada vez que el docente agregaba algún “nuevo ingrediente” a la secuencia realizada estos reían a carcajadas, sobre todo porque él realizaba todos los ejercicios a la par con ellos. Esto tuvo una duración aproximada de 10 minutos.” [Registro N°16]. Vemos de esta forma que la estrategia es la misma, tiene el mismo objetivo, sin embargo, los matices que pueda adoptar marca la diferencia y la manera en que el estudiantado la visualiza, es evidente que una forma como la planteada en última instancia logra el disfrute del curso y por ende, la ven como tal.

En tercer término, nos encontramos con una estrategia de tipo verbal, las advertencias que realizan los y las docentes al estudiantado, éstas son altamente usadas en diferentes momentos. Esta se relaciona directamente con el anunciar que el incumplimiento de una norma tiene como consecuencia un castigo, así por ejemplo “La profesora retira las pruebas, mientras lo hace recuerda que nadie saldrá al patio mientras no se encuentren los \$100.” [Registro N°14]. Lo más recurrente es señalar que de no cumplir con ciertas normas, la consecuencia será quedar sin recreo o ser llevado a inspección, así como también retrasar el almuerzo o desayuno, como lo muestra este ejemplo: “(...) señala que sólo quienes terminan la tarea podrán salir a almorzar a la hora que corresponde, advierte a un par de niños que después no se pongan a llorar cuando queden solos en el aula y todos los compañeros estén almorzando.” [Registro N°6].

Al uso de la advertencia lo precede la consecuencia inmediata de la falta a la disciplina del aula, lo cual se traduce básicamente en el ya mencionado castigo. Éste encuentra sus raíces teóricas en el conductismo, el cual ve a la persona en función de conductas observables y medibles. “Se propone como meta que dado el estímulo, se pueda predecir la respuesta o, viendo qué reacción tiene lugar, inferir cuál es el estímulo que la ha provocado” [Watson en Deval J., 1994: 58] El castigo es a la vez una estrategia para el cumplimiento de las normas, ya que su presencia se avala en

que los sujetos puedan cambiar su conducta y es también una consecuencia del incumplimiento de la norma. En su doble papel, el castigo es un personaje siempre presente de manera implícita y explícita en el aula. Es una de las armas más poderosas del profesorado y lo que en definitiva avala su figura de máxima autoridad en la sala de clases. Esto se aplica de esta forma en el primer ciclo básico, los castigos son muy recurrentes y variados, van desde llamados de atención hasta comunicados al apoderado para que se presente en el establecimiento educativo.

Durante el desarrollo de las clases es muy común que los niños y niñas presenten comportamientos que van en contra de lo que las normas establecen, lo que más se visualiza son: las conversaciones entre compañeros, manipulación de objetos que los distraen como juguetes, cartillas, etc.; constantes levantamientos de la silla; paseos por el aula; consumo de alimentos y bebestibles; conflictos con compañeros referidos a diversos motivos, como útiles escolares; agresiones verbales y físicas; principalmente. Cada una de estas situaciones adquiere matices dependiendo de cada uno de los cursos, lo cual deja entrever la caracterización de cada uno de ellos, así por ejemplo, un curso se caracteriza por ser más conversador e inquieto que otro que presenta más discusiones entre compañeros. Todo esto recae en que los y las docentes tomen diversas medidas, lo que se traduce principalmente en el uso del castigo que es algo generalizado en el primer ciclo básico. Los castigos más comunes son los siguientes: llamados de atención leves, gritos, dejar sin recreo, salir más tarde a almorzar o desayunar, realizar ejercicios de la asignatura extras a los pedidos en clases, comunicaciones al hogar, traslado a inspectoría, solicitud de que el apoderado se presente en el establecimiento, aislamiento del resto del curso en el aula, enviar a niños y niñas fuera del aula, entre otros. Cabe destacar que si bien todos los y las docentes de alguna u otra forma utilizan dentro de sus herramientas, el castigo, este es usado de maneras diferentes, en cuanto a frecuencia e intensidad, incluso se puede establecer que algunos usan sólo algunos castigos de los presentados.

Es así como vemos que derivado de un comportamiento, viene una consecuencia. A continuación presentamos situaciones que lo muestran *“Un niño que no estaba trabajando fue llevado por la docente al final de aula en una mesa solo, el*

*niño manifestó cara de enojo primero, pero luego comenzó a trabajar rápidamente.”* [Registro N° 6]. Aquí la docente aísla al niño de sus compañeros. En la siguiente situación se presenta el mismo tipo de castigo *“Un par de niñas en la parte de atrás del aula se muestran inquietas y el docente les pide que se vayan a la parte de atrás y se queden ahí hasta que él indique, lo mismo ocurre con una niña de la parte delantera, la sitúa a un costado de la pizarra. Éstas actúan de inmediato de acuerdo a lo pedido”* [Registro N°17].

Merece una detención el castigo referido a la realización de tareas escolares extras, como el siguiente *“(…) Cuando se acerca a un niño, el cual levaba sólo el título, le levanta la voz y le ordena que empiece con las sumas, el niño debe hacer 500 sumas.”*[Registro N°26]. Este tipo de castigos se da en ocasiones, es un tema delicado, porque estas acciones van totalmente en contra del principio de significatividad y funcionalidad que deben adquirir los aprendizajes según el planteamiento constructivista. La actividad pierde su significatividad, si es que la tenía, ya que se deben realizar una cantidad enorme de ejercicios que mecanizan en este caso las operaciones. También, va en desmedro de la funcionalidad, porque los conocimientos deben ser vistos o tratados desde su función en la vida real, lo cual se pierde si se establece en un contexto de castigo como el que evidenciamos.

Las observaciones nos arrojaron lo ya expresado, no obstante, el profesorado habla abiertamente de cuáles son las medidas que adoptan con los niños y niñas que no cumplen las normas del aula, haciendo un correlato con lo observado, así un docente expresa *“(…)yo tomo las medidas administrativas que me permiten para estas cosas... lo siento señor, usted está repitiendo esto, yo lo voy a dejar registrado y le mando la comunicación al apoderado, para que el apoderado este informado que el niño fue registrado. Cabe una segunda vez, muy bien que venga el apoderado, a firmar esto, que el niño... hay que conversar con él, porque algo está pasando. Cuando las cosas ya son repetitivas, una, dos, cuatro... con la misma actitud, aquí nosotros tenemos la psicopedagoga, la orientación, también tenemos una psicóloga que está acá y derivamos.”* [Entrevista N°5]. Asimismo, el docente aludido señala que él trabaja un tipo de castigo, que sería la indiferencia hacia el niño y niña *“Tú vas a trabajar, la*

*pregunta del año, ¿tú vas a trabajar?, sí profesor, de acuerdo, yo te hice la pregunta, si tú dices que vas a trabajar, te quiero ver trabajar, entonces a él le pido el cuaderno, dijiste que vas a trabajar y no estás cumpliendo, por lo tanto, lo siento, yo no me voy a preocupar de ti, tocó un fondo (...)* [Entrevista N°5]. Éste también señala que sus estrategias dan resultados generalmente, porque los niños y niñas cambian de actitud y empiezan a darse cuenta solos de que tienen que cumplir con la escuela, consecuencia de un sentimiento de aislamiento.

En los discursos de los niños y niñas, éstos reconocen que en ocasiones faltan a la norma y que por ello los profesores y profesoras los castigan. *“Si porque le duele la garganta, y más encima hay compañeros que le agarran los plumones y le empiezan a gastar todo.”* [Entrevista Grupal N°2]. Ello demuestra que hay niños y niñas que justifican lo que el docente realiza en materia de castigos y reconocen además el comportamiento de los compañeros.

Merece un tratamiento especial, una situación que se genera constantemente en dos de las aulas observadas, las alzas en los niveles de voz de las docentes, lo que se traduce en gritos constantes. Ello frente a diversas situaciones en que los y las estudiantes no cumplen las normas, lo cual genera un clima bastante hostil, que da cuenta de relaciones tensionadas, en donde tanto niños, niñas y docente hablan a la vez. Se presenta un situación que lo grafica *“(...) en eso llega la docente y los ordena mediante fuertes gritos. Ordena a las niñas entrar a la sala y luego a los niños, los cuales se encontraban jugando de manera agresiva (...), la profesora observa la situación y les llama la atención mediante gritos, los niños se quedan en silencio y entran a la sala.”* [Registro N°15]. Ello demuestra que el uso del “grito” es algo muy recurrente y que los niños y niñas se adaptan a este tipo de situaciones y en muchas ocasiones es la forma de mantener la disciplina en el aula, aunque siempre es por un tiempo muy corto. Lógicamente los gritos no aportan a las relaciones positivas y por tanto va en desmedro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Avalando lo anterior, se encuentra el discurso de una docente, quien señala lo siguiente: *“Ellos me ven así también, a veces les tengo que llamar la atención o a*

*veces tengo que levantarles mucho la voz, pero es que es debido a la inquietud constante que hay en el curso.*” [Entrevista N°3]. Este discurso además denota una justificación, se señala que la medida es producto del comportamiento de los niños y niñas, lo cual es verídico, pero no es justificación, ya que una de la labor de los docentes es poder cambiar esta situación.

De la misma forma, el discurso de los niños y niñas también alude a este punto, al preguntarles sobre la relación con la profesora señalan que “se llevan más o menos” debido a que “(...) a veces *grita mucho, y siempre, y bien sólo es que a veces grita a hartos niños y no nos revisa y nos quedamos con las tareas atrasadas.*” [Entrevista Grupal N°3]. Otro discurso manifiesta la parte de responsabilidad que tienen como estudiantes en esta situación “*Eh... es buena, pero cuando la hacen rabiar, grita igual, yo le digo algo y grita.*” [Entrevista Grupal N°3]. “*Que ella ha hecho mucho esfuerzo para que comprendamos, y nosotros la hacemos gritar, porque algunos se portan mal.*” [Entrevista Grupal N°3]. Estos discursos aluden a que la profesora es buena, dando a entender que lo que les molestaría es sólo que grita demasiado.

Además de lo anterior, no se puede pasar por alto en este análisis, si bien, visto en observaciones y abordado en entrevistas grupales en bastante menor frecuencia, el castigo a través de agresiones físicas en las que se evidencia la responsabilidad de algunos docentes. En una de las observaciones realizadas, se evidenció lo siguiente “*Mientras se generaban todas estas situaciones en el aula, el niño que se encontraba aun modelando se puso de pie, la docente lo fue a buscar, lo tomo de una patilla y lo llevó a sentarse, el niño puso una cara que manifestaba evidente enojo y pena.*” [Registro N°2]. De la misma forma, una niña en relación a la misma docente expresa que “*Porque no alcancé a terminar la tarea, y entonces mandó a que todo el curso me pegara. Todos me querían pegar, casi todos...*” [Entrevista Grupal N°3]. Asimismo, un niño establece que la profesora lo agrede “*Porque la tía nos pasa pegando a cada rato. Nos pasa pegando así, nos sienta así, como si fuéramos una basura.*” [Entrevista Grupal N°1]. Así, se refleja la presencia de algunas agresiones físicas que no pueden pasar desapercibidas, ya que manifiestan una forma de castigo que pasa a llevar de

sobremedida a los y las estudiantes y desfavorece las interacciones en el aula, perjudicando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Frente a los castigos que se aplican en las diferentes aulas, los niños y niñas lógicamente adoptan una posición, éstas son diferentes según el tipo de castigo. Cuando se trata de aquéllos que el docente entrega para que sean cumplidos por el estudiantado, como no permitir salir a recreo o hacer ejercicios extras, por lo general, se cumplen, con cierta molestia. Cuando el castigo depende sólo del docente, por ejemplo: anotaciones, comunicaciones, llamado de atención, entre otros, los niños y niñas en general se presentan de dos formas: con una actitud de absoluta indiferencia y otra que demuestra impotencia y enojo. Así lo demuestra la siguiente situación: *“Miró su cuaderno y le puso una nota con plumón que decía “no trabaja en clases” y le ordena que se ponga de pie, sale con él del aula. El resto del curso mira con cara de sorpresa, vuelven al instante, el docente le señala que no lo quiere ver al día siguiente en la escuela sin su apoderado. El niño se queda en su puesto con cara de enojo y con los ojos lagrimosos.”* [Registro N°17]. Vemos así que los y las estudiantes toman diversas posturas frente a los castigos, ellos y ellas saben la razón de ser de éstos, aunque ello no quite que muchas veces les parezcan que la dimensión del castigo excede a la falta que cometieron, como en esta situación *“La docente se acerca a una niña que se encuentra en la última fila, era la única que no tenía libro, ésta señala que no lo ha llevado, la docente demuestra enojo y le dice con un volumen de voz más alto que vaya de inmediato a llamar a su casa para que le traigan el libro, le dice “eres una irresponsable, faltaste dos días y para colmo no traes el libro”, la niña sale rápidamente de aula”* [Registro N° 9] . Aquí no hubo preguntas en relación a la falta, sino que sólo se castigó, en frente de todo el curso. En relación a esto es que algunos estudiantes plantean implícitamente el tema de las injusticias que visualizan por parte del profesor o profesora en el aula, así lo manifiesta la siguiente apreciación *“(…) algunas veces los niños se portan muy mal y se coloca como, es que va, agarra al tiro con uno, y agarra al tiro con el que agarró nomás y después, al siguiente día esta amorosa.”* [Entrevista Grupal N°2]. Esto demuestra que los niños y niñas conocen muy bien a sus profesores, saben las actitudes que toman y en ocasiones los justifican.

Antes de continuar, cabe hacer explícita la idea, de que nuestra postura no va en contra del castigo, ya que reconocemos su utilidad en muchas instancias tanto de la vida escolar como de la vida fuera de la escuela. El problema es cuando se manifiesta de forma extrema, por lo que es importante canalizar el uso de esta herramienta para saber cómo y cuándo usarla en pos del beneficio de los niños y niñas.

El castigo se presenta como una consecuencia al incumplimiento de normas y a la vez como una estrategia para que éstas se cumplan, en donde el fondo es que un niño al ver que se castiga a otro o que lo han castigado a él mismo, pueda cambiar su conducta en función al cumplimiento de las normas. Ahora bien, como última estrategia que presentaremos, se encuentra el refuerzo positivo, el cual, al igual que el castigo tiene sus bases en la teoría conductista. El refuerzo se entiende como una recompensa que se le entrega a alguien, frente a una conducta, éste puede ser entendido como una estrategia para el mantenimiento de la disciplina, como también como para el tratamiento de las actividades que contemplan las clases. En ambas situaciones, los refuerzos más comunes son: felicitaciones de tipo verbales por alguna conducta; anotaciones positivas en el libro y cuaderno; premios de tipo materiales, como juguetes, dulces; permiso para salir antes de la hora al patio, a tomar desayuno o a almorzar; préstamos de útiles escolares, como lápices de colores, libros, entre otros; uso de puestos pertenecientes a estudiantes con mejor comportamiento y de mayor avance; vistos y notas buenas en el cuaderno; entre otros. A través de estos variados ejemplos se materializa el uso de refuerzos positivos en el primer ciclo básico, cabe destacar que hay matices en los y las docentes, así algunos se inclinan al uso de refuerzos de tipo verbales y simbólicos, como vistos, comunicaciones, felicitaciones y otros se inclinan a los materiales, como premios, dulces, etc. Sin embargo, lo que es unánime el uso de algunos de ellos.

El refuerzo para los y las estudiantes es visto de una manera muy positiva, es por ello que se posiciona como una de las estrategias más usadas en las aulas. Así lo demuestra un comentario de una niña cuando se le pregunta acerca de su escuela responde que le gusta debido a que *“(...) algunas veces este Colegio, nos trae cosas, o cuando te sacas el primer lugar, le traen cosas, te traen dulces, viene gente, no sé*

(...)” [Entrevista Grupal N°4]. Ello también se corrobora en las actitudes que adoptan los y las estudiantes frente a la presencia de refuerzos, rostros que demuestran de evidente alegría, satisfacción por alguna anotación en el cuaderno o libro, entre otras. Ello nos lleva a otro tema interesante y que no debemos olvidar, y que da finalmente el sustento al refuerzo, a veces, los niños y niñas realizan las cosas sólo por el interés de obtener el refuerzo, así lo demuestra lo siguiente *“Los niños y niñas en primera instancia mostraron algo de molestia ante la evaluación, sin embargo, se les indicó que la prueba llevaba premio, lo cual ayudó a que comenzaran a desarrollarla”* [Registro N°8].

Algunos docentes manifiestan ciertas apreciaciones con respecto a los refuerzos *“(…) a ver yo no soy de las notas, sino que soy más de los vistos bien, dame un victo bueno, te pongo tres victos buenos, siempre cuando vea que tu trabajo sea constante, bien lo voy hacer profesor, mira a tal punto y decirle mira oye avanzaste hazlo de nuevo, hazlo de nuevo, hazlo de nuevo, lo hace tantas veces de nuevo, que le digo mira por tu trabajo o te pongo el 7,0, sin que él sepa que yo le voy a poner el 7,0, pero por la cantidad de victos buenos, yo le pongo el 7,0(…)”* [Entrevista N°5]. Este docente señala que la idea de este tipo de cosas es que los y las estudiantes se sientan orgullosos de lo que han logrado, lo cual efectivamente se genera, de la satisfacción que provoca un refuerzo, viene el cambio de conducta.

Es así, como hemos realizado una análisis de lo que concierne a la disciplina, pasando por las diversas estrategias que se utilizan en las aulas, ahora corresponde adentrarnos en otros aspectos constituyentes de la dimensión que se denomina “situaciones extracurriculares”. Estos aspectos se traducen en diálogos y acontecimientos puntuales que ocurren en las aulas, que dicen relación con variados temas que escapan a la lógica de una clase en donde se pretende generar aprendizajes insertos en el currículum oficial y que dan cuenta de la relación entre docentes y estudiantes en este plano, lo cual, en cualquier esfera de la vida social, dice mucho de las relaciones humanas.

En primera instancia, nos referiremos a los espacios de diálogo entre los sujetos que conforman la sala de clases, siendo algo que no se da en forma generalizada. Se evidencian más bien, en las aulas de dos de los docentes que conforman la muestra, en las otras sólo en muy pocas ocasiones. Las observaciones nos presentan un panorama en que el diálogo apunta a temáticas sobre la escuela, el curso y sobre aspectos personales de los niños y niñas. Aquí es posible presenciar conversaciones en donde se pregunta a estudiantes sobre sus familias, salud, intereses, etc., lo que logra de sobremanera establecer una buena relación con ellos y ellas. Se visualizan situaciones como las siguientes: *“Camino a la sala de clases, la docente le pregunte a un estudiante cómo se encontraba de salud y cómo lo paso durante las vacaciones. El estudiante responde que se encuentra mucho mejor y que en las vacaciones lo había pasado súper bien.”* [Registro N° 21]. Aquí se demuestra la preocupación de la docente por aspectos que van más allá de lo escolar. Dentro de este mismo rango tenemos la presencia de conversaciones en que el docente persigue saber qué sucede con sus estudiantes, a propósito de un cambio de actitud o comportamiento, así se grafica en el siguiente ejemplo: *“También les habla a algunos niños que durante los últimos días han estado inquietos, les pregunta las razones, si han tenidos problemas en la casa, unos responden que no y otros no responden.”* [Registro N°23].

Así como lo anteriormente planteado, en contraste se observan situaciones en que la transmisión es unidireccional, con intervenciones sólo de docentes, así lo demuestra la siguiente *escena “Después un niño de adelante la dice a la profesora que podían juntar dinero para comprar el jabón, la profesora lo escucha, pero no dice nada, el niño se queda en silencio y baja la mirada.”* [Registro N° 14] . Aquí se denota la evidente frustración del niño. Situaciones como éstas se encuentran muchas, sin embargo, no en todas las aulas.

Con respecto a este tema los y las docentes se manifiestan, establecen básicamente que ellos y ellas abordan a los niños y niñas haciéndoles tomar conciencia de ciertas cosas, como por ejemplo aspectos sobre su conducta, su rendimiento escolar, entre otras. Así lo refleja la siguiente expresión, que según un

docente le dice a los niños y niñas *“(...) bien te equivocaste viejo, no importa, bajo tu nivel, a lo mejor estabas cansado, de acuerdo, pero que no se repita mucho entonces va tomando la confianza de que no todo es un nivel de exigencia sino que también es cómo vivo mejor en alegría sabiendo de que ellos viven mucho (...)”* [Entrevista N°5]. Otra docente hace alusión a que el diálogo que ella establece se traduce en un intercambio cultural, siendo el único discurso que alude en este punto a la diversidad presente en el aula, así establece que *“(...) por ejemplo una niña me dice tía yo quiero que llueva, no sé como llueve, donde yo vivo en Perú no llueve nunca, y cosas así, por qué no llueve nunca, uno empieza a preguntar, por ejemplo qué se hace allá para fiestas patrias, vamos intercambiando... eso es intercambio cultural, vamos intercambiando pequeñas cosas, conocimientos que los niños pueden traer. Ellos están todos los días acá tratando de toparse de las cosas que hay acá.”* [Entrevista N°4]. Esto alude al rescate por parte del docente de las experiencias que traen consigo los y las estudiantes, lo cual es punto base de un diálogo. Cabe destacar que los discursos establecidos coinciden por lo visto en el aula por parte de estos docentes, el resto no se refiere al tema.

Otro tema que forma parte de lo extracurricular, es un acontecimiento muy puntual, la llegada de estudiantes “nuevos” al establecimiento y por qué es interesante, porque durante las observaciones se evidenciaron escenas de bienvenidas a estudiantes provenientes del extranjero, las cuales se desarrollan de una forma habitual, es decir, presentándolos frente al curso y pidiendo que se les acoja y se les brinde la mejor de las bienvenidas. Así se refleja en esta situación *“Presenta a las compañeras nuevas, una chilena y una peruana, pidiendo un aplauso para ambas, añadiendo que así éstas se sentirán mejor en el curso.”* [Registro N°1].

Finalmente, dentro de este punto un tema importante a señalar, es el de las labores dentro del aula, todos los docentes coinciden en derivar ciertas tareas a los y las estudiantes. Así se observan algunos que ayudan a repartir materiales, como libros guías, etc. Otros que sirven de ayuda voluntaria a docentes para trasladar sus pertenencias de una sala a otra, otro grupo que ayuda en el aseo y orden de la sala, principalmente. Se denota que a los niños y niñas les agrada realizar estas labores, ya

que la mayoría de las veces son muchos los candidatos que se ofrecen. Aquí se establece un foco de atención mayor, en dos de los cuatro cursos, las niñas que sirven de ayuda directa a las profesoras, es decir, quienes trasladan sus cosas, sirven de mensajeras, etc., son estudiantes de color de piel negra. No sabemos con certeza a que se deberá la situación o tal vez simplemente se trata de una coincidencia, lo que si se evidencia claramente es que ambas niñas se ofrecen rápidamente a realizar este tipo de labores y lo hacen de manera muy eficiente. A continuación un ejemplo *“La docente reparte los libros de texto con la ayuda de una estudiante de color de piel negra, quien se ofrece de inmediato a cumplir con esta tarea, ésta termina repartiéndole los libros a todos los presentes.”* [Registro N°7]. En la rápida disposición que muestran estas estudiantes puede haber de fondo, motivos relacionados con la aceptación que desean tener por parte de docentes.

En general con respecto a este tema los y las docentes visualizan las relaciones como buenas y empáticas, en donde las partes se quieren y respetan. Se realizan actividades en pro de la interacción y de la comunicación entre docentes y estudiantes como por ejemplo, diarios de vidas. Existen docentes que presentan como fundamental en la relación entre ellos y sus estudiantes, la amistad, en donde estos últimos se sientan cercanos a sus profesores, lo cual les permita preguntar sin tener miedo y en donde el docente pueda confiar en ellos, entregándole diversas posibilidades. Ello alude a una relación idónea, que lleva a un clima óptimo en el aula, pero ya se ha visto que no siempre es así.

De esta forma, hemos conocido lo que sucede en el aula, con aquello que hemos denominado “situaciones extracurriculares”. Principalmente hemos develado lo que ocurre con la relación entre docentes y estudiantes en un plano más allá de lo curricular, pero que es parte fundamental de nuestro entendimiento del proceso de enseñanza aprendizaje. Nos hemos encontrado con aspectos que nos dan cuenta de buenas relaciones, de respeto y otras que nos develan situaciones en que claramente se está pasando a llevar a los y las estudiantes. Sin afán de ser majaderas en nuestras aclaraciones, debemos insistir en que cada curso es una realidad diferente, seguramente a lo largo de este análisis se habrá evidenciado que así como se

presentan muchos aspectos comunes, también se difiere en muchos y de una manera amplia.

Con esta última dimensión, hemos culminado nuestro recorrido por las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, hemos intentando abordar todos los aspectos que la conforman y la influyen, tanto en el plano de lo curricular, como de lo extracurricular, dando cuenta principalmente que se evidencian tal como lo expresamos al principio, las dos caras de la moneda, es decir, relaciones empáticas y de respeto mutuo y otras que establecen lo contrario. Ello influye en el clima que se genera en el aula y en la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

#### **4.5.- RELACIONES GENERADAS ENTRE ESTUDIANTES.**

Ya abordadas las relaciones interpersonales generadas entre docentes y estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, corresponde ahondar también en las relaciones entre estudiantes, siendo éstas constituyentes también del proceso de enseñanza aprendizaje. Estas relaciones se encuentran influenciadas, según Coll y otros [2004] por las representaciones que cada uno se hace del otro. A la vez, ahondar en estas relaciones involucra visualizar el trabajo que realiza el profesorado en cuanto al fortalecimiento de las relaciones humanas, siendo éstas parte importante de la labor llevada a cabo.

Para abordar esta categoría se han determinado dos dimensiones, la primera alude a las relaciones constructivas entre grupos de pares, destacándose instancias de intercambios verbales, juegos y cooperación. La segunda alude a situaciones que tensionan las relaciones entre los estudiantes. Estas dimensiones se han establecido a partir de que en las observaciones se evidenciaron los dos extremos, lo que se sostuvo en discursos de estudiantes, quienes establecieron que se presentan “buenas relaciones y malas relaciones”. Cabe destacar que estas interacciones se presentan sesgadas en cada uno de los cursos, así las primeras, se evidencian más en dos cursos, y las segundas en los restantes.

##### **4.5.1.- Relaciones constructivas entre grupo de pares**

Lo primero que abordaremos, es lo referente a aquellas relaciones constructivas por parte del estudiantado. Entendemos por ello, aquellas instancias en que se

evidencian espacios de respeto, cooperación y empatía, entre pares. Las cuales son visualizadas desde la óptica de lo que sucede en situaciones de aprendizaje y también en instancias que escapan a ellas. Asimismo, es importante visualizar la influencia del o la docente en estas instancias.

Como primer punto, se puede establecer que las relaciones que se generan durante el desarrollo de las diferentes actividades denotan cooperación por parte del estudiantado. Ello alude a lo que Coll y otros [2004] señalan como “organización social cooperativa” de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Es común ver que conversan acerca de las respuestas que se deben señalar en cada una de las tareas *“Durante el desarrollo del trabajo en el libro los niños y niñas en general se muestran cooperadores con sus compañeros, en ciertos grupos el trabajo se realiza entre dos o tres personas, pero también hay algunos que copian a sus compañeros.”* [Registro N°3]. Sin embargo, es común ver también que son muchos los niños y niñas que se cooperan de una forma incorrecta desde el punto de vista del aprendizaje, es decir, copiándose. Aquí se produce una situación paradójica, ya que el copiarse ayuda a afianzar lazos entre compañeros, ya que éstos lo ven como una ayuda, el estudiante que presta las tareas o da respuestas es considerado como buen amigo o compañero, sin embargo, provoca un daño en lo pedagógico, ya que el que ha copiado no ha llevado a cabo el proceso que le permite interiorizar aprendizajes, aunque no debemos desconocer, que en ocasiones el haber copiado puede llevar a entender ciertas cosas que no se comprendían con antelación.

En cuanto a las situaciones que escapan a lo referido al aprendizaje, se presentan instancias, en que compañeros y compañeras se muestran empáticos y cooperadores con sus pares, lo más común es visualizar que algunos estudiantes se prestan útiles escolares. También se evidencia la preocupación de algunos niños y niñas frente a estudiantes que se sienten enfermos o que están tristes por algún motivo, lo cual da cuenta de la existencia de buenas relaciones, así como lo grafica la siguiente escena: *“Mientras la niña recién llegada del Perú conversa animadamente con sus compañeros de grupo, uno de ellos le señala que al otro día les corresponde educación física por lo que le aconseja llevar buzo y zapatillas, el resto del grupo*

*afirma lo señalado.*” [Registro N°1]. Aquí se evidencia además cómo los niños y niñas reciben a una compañera recién llegada desde el extranjero, dándole recomendaciones, lo que demuestra el compañerismo en ocasiones como éstas.

En este punto es importante considerar el tema de la amistad, los y las estudiantes demuestran en sus discursos valorar mucho a los considerados “amigas” o “amigos”, así se manifiesta en estos discursos “(...) *ahora son mis mejores amigas, y son como un refugio cuando me siento mal.*” [Entrevista grupal N° 4], “Tía yo, yo tengo amigos que me apoyan, que me escuchan (...)” [Entrevista grupal N°4]. Asimismo, se evidencia que en las interacciones entre pares siempre se generan mayores lazos con ciertas personas, lo cual hace tener mayor cercanía y por tanto, tener grupos con quien se interrelacionan más, como lo muestra el siguiente ejemplo “*Yo me junto más con el [Nombre] y con el [Nombre]. Porque tenemos más amistad.*” [Entrevista grupal N°2]. Ello, nos manifiesta que el tema de la amistad influye considerablemente en las relaciones entre los pares, lo cual es lógico, ya que en todas las esferas de la vida social, las personas nos involucramos mayormente sólo con algunos, con los que se tenga más afinidad. Esto marca enormemente por tanto, las interrelaciones dentro del aula, ya que durante, las observaciones, se evidencian núcleos basados en un nexo de amistad. Ello no quiere decir, que con el resto no haya relación, simplemente las interacciones se generan en menor medida, así lo manifiesta este discurso “*No ser solamente tú y tú, sino que compartir con los demás y ser libremente, o sea estar con los demás, no solamente contigo y contigo y contigo, o tú no, porque tú no eres de esta ciudad. O porque tú no eres de aquí, porque tú eres de otro país, o por tú no sé (...)*” [Entrevista grupal N° 4].

Un punto importante en las relaciones entre estudiantes, es el juego, como instancia de interacción, es imprescindible en el desarrollo de los niños y niñas. En esta instancia, sale a la palestra que los estudiantes explícitamente reconocen que en los juegos, no existen diferencias de nacionalidades, esto se manifiesta en lo siguiente: “*Hay que compartir y a veces yo. Algunos niños de segundo se reúnen para jugar juntos con la [Estudiante 1], el [Nombre], y se reúnen todos, entonces ahí la [Nombre] y yo jugamos ahí, la [Nombre] es de Perú y yo soy de Chile.*” [Entrevista grupal N°2]. El

tema de los nacionalismos no es un aspecto relevante, por lo menos para este grupo de estudiantes, sin embargo, no podemos generalizar dicha apreciación.

En el discurso de los y las docentes se plasma su visión sobre las relaciones, las cuales mayoritariamente se visualizan como “buenas y armónicas”, en donde no existe discriminación de acuerdo a las diferencias que tienen. Así lo evidencia este discurso “(...) ellos no tienen... o por lo menos yo no veo una discriminación, una actitud en negativo frente a ellos, porque el profesor no marca eso tampoco, aquí ningún profesor marca, este alumno... no. Si hay que castigar a un alumno tanto, el discurso es *parejo igual*” [Entrevista N° 5]. Aquí también se deja entre ver que ello, es parte de la influencia que ejercen como docentes en sus estudiantes, dando a entender que los niños y niñas siguen modelos. La idea que se presenta es que se seguirían las líneas de acción de docentes, si ellos no discriminan y muestran actitudes en pos de la igualdad, el estudiantado hará lo mismo. Sin embargo, a juzgar por las representaciones sociales de niños y niñas, esto no siempre se avala.

Así vemos a través de esta dimensión, que existen instancias de relaciones constructivas dentro de los y las estudiantes, las cuales se materializan en diversas formas. Lo cual se abordó desde una óptica general, ya que no se denotan ni observaciones, ni discursos en que la diversidad de nacionalidades se convirtiera en la tónica. Así se puede establecer que dentro de este tipo de relaciones se enmarca a todo el estudiantado. Este aspecto encierra algunas contradicciones con algunos discursos analizados en la categoría referida a representaciones, ya que, según ésta en las aulas se presentaría, ciertas preferencias por juntarse con sujetos de la misma nacionalidad, sin embargo, aquí vemos que ello no se manifiesta en las prácticas observadas.

#### **4.5.2.- Situaciones que tensionan las relaciones.**

Como hemos visto, se dan situaciones donde se evidencian relaciones constructivas, sin embargo, en toda relación humana existen instancias de tensiones, las cuales afectan la interacción entre los sujetos. En su momento, éstas pueden ser

vistas negativamente, a pesar de ello, no se debe olvidar que muchas veces las relaciones de este tipo pueden convertirse en instancias de aprendizaje que mejoran las interacciones entre los sujetos. En esta dimensión abordaremos, justamente esas situaciones que tensan las relaciones y que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje. Podremos visualizar de qué tipo son estas situaciones y cómo son abordadas por los sujetos que confluyen en el aula.

En primera instancia, existen situaciones donde se evidencian discusiones y conflictos, que si bien existen motivos según los actores para que estas se gesten, se debe profundizar para conocer qué hay más allá. Gran parte de los conflictos que se aludirán en las siguientes líneas son situaciones que se evidenciaron en las observaciones, sin embargo también se desprendieron apreciaciones de las entrevistas grupales y entrevistas a docentes.

Las discusiones observadas en las instancias de desarrollo de las clases aluden básicamente al uso de materiales, no evidenciándose discusiones referentes al aprendizaje mismo *“Se observa nuevamente que los mismos dos niños que discutían con antelación, lo hacen ahora porque uno le quitó el lápiz a otro, finalmente se lo devuelve y solucionan el conflicto.”* [Registro N°10]. El profesorado con respecto a esto manifiesta que efectivamente existen discusiones en el aula y que se dan por diferentes motivos, *“(…) hay discusiones pero son las normales (…) No, no es la motivación, es porque el otro me quitó la goma, porque me pegó, porque me pasó a llevar, etc.”* [Entrevista N° 5].

Frente a discusiones o conflictos, los docentes no intervienen mayormente, debido a que en algunos casos no se percatan, y en otros cuando sí lo hacen, por diversas razones, que sólo ellos conocen, no intervienen. Así se evidencia el siguiente relato: *“Antes de salir a almorzar una niña de color de piel negra comienza a reclamar que un grupo de niñas le habían dejado toda la basura en su puesto, las aludidas se defienden diciendo que esa niña no había limpiado que por eso tenía su puesto así, la docente no las considera, y comienza a repartir el jabón para que se fueran a lavar las manos.”* [Registro N°11]. Tal como lo señalábamos, no podemos conocer la razón de

por qué el docente no intervino, pero dejamos abierta la posibilidad de que no se considere a la estudiante de color de piel negra, lo que aludiría a una discriminación. También puede ser que este tipo de conflictos se naturalicen, y por tanto, ya no se consideren importantes.

Otro de los conflictos que si bien, no es recurrente, pero que cuando se da, influye determinantemente en las relaciones, alude al hurto entre estudiantes, lo cual tensiona las relaciones, ya que cuando se pierde algo en el aula, automáticamente viene una instancia en donde estudiantes se culpabilizan unos a otros, “ (...) *los niños y niñas que se encuentran a su alrededor, no lo encuentran, les dice al resto del curso que si no aparecen los \$100 no saldrá nadie al patio. Los niños y niñas se paran a buscar en el suelo y en sus bolsillos, también empiezan a culpar a sus compañeros.*” [Registro N°14]. Por lo general, después de un período de señalarse unos a otros como responsables, se termina encasillando a ciertos estudiantes, como lo muestra el discurso de una estudiante “*Cuando yo voy un día en un recreo, fui en el recreo, voy a sacar mi colación y no estaba. El [Estudiante 1] se robó la colación.*” [Entrevista grupal N° 1].

Con referencia a los conflictos, el estudiantado establece que las “peleas” son recurrentes en la escuela. Así lo plantea una estudiante “*Tía, hay unos niños que son diferentes a otros y otros no, porque otros no son tolerantes, discriminan a cualquier persona que ven por su forma física y mental. Se pelean en partidos, se pelean por todo, hasta por el almuerzo en la fila. ¿Quién es el primero? El profesor de educación física, dice que no importa quién es el primero, lo importante es que hagan las cosas.*” [Entrevista grupal N° 4]. La estudiante sostiene que existen peleas entre sus compañeros por diversos motivos, por ejemplo, partidos de fútbol, que en algunos casos se refieren a aquéllos donde juegan las selecciones nacionales, tratándose quizás, de peleas que tienen que ver con los nacionalismos presentes en la comunidad educativa, específicamente por parte de los estudiantes.

Durante el desarrollo de las entrevistas grupales se genera un conflicto que respalda lo anterior, a continuación se expone un extracto, en donde se evidencia

claramente el conflicto entre los estudiantes de un mismo curso, lo cual se desprende de las representaciones sociales que poseen referidas a la nacionalidad de procedencia:

*“Estudiante 6: Estamos en Chile, no en Perú. Ándate a Perú.*

*Estudiante 4: No quiero.*

*Estudiante 1: Él es chileno y peruano así que no puede atacar a ninguno de los dos.*

*Estudiante 4: Y nos quedamos con dos países. Y podemos matar a Rusia y nos quedamos con Rusia.*

*Moderadora: ¿Por qué quieres sacar a los peruanos?*

*Estudiante 6: Porque siempre ocasionan las peleas.*

*Estudiante 4: Mentira, los chilenos siempre empiezan las peleas.*

*Estudiante 6: Estoy hablando con la tía, no contigo.*

*Estudiante 4: No me importa. ¡Negra anticucho! “*

[Entrevista grupal N° 3]

Además, en este intercambio se manifiestan agresiones verbales que dan cuenta de la existencia de racismo. Así como ésta, se presentan muchas, en tres de los cuatro cursos que conforman el foco de investigación. Cabe ahora ahondar en este tipo de agresiones en donde además se presentan otras que no son referidas al color de piel, sino a otros aspectos físicos de los estudiantes.

Con respecto a las agresiones verbales presentes en las relaciones de los estudiantes, se evidencia *“Una niña de piel negra se dirige hacia la puerta y un niño que esperaba en el pasillo, le dice que tiene cara de chocolate, y comienza a correr hacia la escalera, la niña en tanto corre detrás de él amenazándolo que le pegará.”* [Registro N°12]. Se desprende que las agresiones verbales en su mayoría aluden a los y las estudiantes extranjeros de color de piel negra, así lo confirma al igual que el anterior, el siguiente relato, *“(…) un niño de color de piel negra, se encuentra colgando su chaqueta en los percheros a la vez que discute con otro niño que se encuentra en su puesto, este último le dice “Chocolate, chocolate, chocolate”, el niño al que van dirigidas las palabras sólo lo mira y vuelve a su lugar.”* [Registro N° 3]. Frente a esto,

una de las niñas, durante la entrevista grupal, ante la pregunta de si le gusta ser así, ella responde que *“No (...) Porque le dicen negro al agua. (...) Porque siempre todos así, me molestan. ¿Y qué tal si yo los molestara a todos ustedes?”* [Entrevista grupal N° 1]. Llama la atención que gran parte de los discursos sobre agresiones verbales, aludan a los extranjeros de piel negra, esto tiene sus raíces en las representaciones sociales que se tienen de este grupo de sujetos, las cuales ya han sido abordadas.

Si bien, existen agresiones verbales, específicamente a los estudiantes de color de piel negra, también se evidencian en menor medida, agresiones que aluden a otros tipos de diferencias, que hacen alusión a otras características físicas, como: *“Me dice: ‘Miren la grandota’ y yo le digo ‘Miren al enano’. Pero nos molestamos en buena.”* [Entrevista grupal N° 2]. De la misma forma, también se evidencian otros discursos, *“Y a mí tampoco, porque a mi hermano le dicen ‘cuatro ojos’ porque usa lentes porque eh... porque está mal de vista, no puede ver algunas veces, usa lentas y le gritan puras cuestiones en el colegio”* [Entrevista grupal N°2]. Es posible evidenciar el descontento de los estudiantes frente a las agresiones verbales de sus pares, relacionado a lo anterior, una estudiante sostiene que *“Porque hay personas en nuestro curso que no son tolerantes. Al menos a mí, yo creo que la [Estudiante 1] piensa lo mismo que dije, pero hay niños que no, porque a mí me dicen ‘conejo’ por mis dientes, sobre todo él. A mí también me molestan por ser de otro equipo de fútbol, nos molestan por nuestras formas físicas, así que yo no creo que todo el curso esté de acuerdo con las personas que sean diferentes a ellos.”* [Entrevista grupal N° 4]. Se hace referencia en primera instancia, a que los estudiantes no son tolerantes, no respetan la diferencias que existen entre ellos, ya sea de nacionalidades o físicas, y segundo, también manifiesta que ha sido motivo de burlas de sus compañeros, debido a sus dientes, cuestión que claramente no es de su agrado.

Lo anterior no es un tema menor, ya que el hecho que los estudiantes se sientan pasados a llevar por una característica física, afecta considerablemente en la autoestima que poseen, lo cual influye en cómo se sitúan ellos y ellas frente al contexto escolar, y por tanto en las formas en cómo se interrelacionan con sus pares.

Con respecto a las agresiones los docentes plantean que han evidenciado un avance en las relaciones entre los estudiantes “(...) *comparado con otros cursos que yo he tenido son menos agresivos.*” [Entrevista N° 1]. En este sentido, la misma docente argumenta que la agresividad es un tema de los extranjeros, quienes están expuestos a condiciones adversas y su forma de desenvolverse es mediante la agresividad. “*Se ve hartito el tema de la agresividad de los niños, son formas de defenderse en su medio, porque pasa que el extranjero vive hacinado, luchan por el agua, luchan por el baño, luchan por muchas cosas, dentro de donde ellos viven, y el hecho de que viven en una pieza siempre están pendientes de lo que pasó en la puerta de enfrente, y eso se nota en la sala.*” [Entrevista N° 1]. La misma docente sostiene que existen agresiones a los ecuatorianos específicamente “(...) *ahora a los ecuatorianos que llegaron ahora negros, negros, se enojan con ellos, “salen pa` allá chocolate”, por ejemplo. Claro que hemos avanzado, por ejemplo aquí se canta el himno del Perú, pero con respeto, es un avance.*” [Entrevista N° 1]. Aquí se deja entrever que existen agresiones hacia los extranjeros, versión que se contradice con el discurso emanado de la misma docente, que señala que los extranjeros son los agresivos. En esta instancia, es posible establecer que el profesorado se da cuenta que los extranjeros que son agredidos, son los de color de piel negra, tal como lo evidencian las observaciones.

Por otra parte, los estudiantes reconocen la presencia de agresiones entre compañeros, añaden a su discurso el tema de las agresiones físicas, así lo evidencia un estudiante frente a la pregunta, cómo se lleva con los estudiantes extranjeros, éste responde, “*Yo... mal (...), Porque me andan puro pegando y yo los tengo que golpear.*” [Entrevista grupal N° 1]. Esta manifestación nos da cuenta de un círculo de violencia en las relaciones entre pares. Éstas se avalan en las observaciones: “*Mientras se realizan las actividades en el libro se observa que dos niños comienzan a pelear, se toman de las camisas y se pegan en la cara, son separados por mí, ya que me encontraba muy cerca. Al preguntarles el motivo de dicha pelea no responden y vuelven a sus puestos mirándose fijamente y con cara de evidente enojo. La docente sólo observa esta situación y sigue monitoreando el trabajo de niños.*” [Registro N°3]. Se evidencian claras agresiones físicas y como anteriormente se señala, el profesor

queda ausente de estas agresiones. Se desprende del discurso de un estudiante, que la escuela se considera como un lugar donde no se debe golpear, *“Tía, no se debe de pelear acá en el colegio, se debe pelear afuera del colegio.”* [Entrevista grupal N° 2]. Esto da cuenta también de una representación que éste tiene de las agresiones, y a la vez, avala la manifestación de los docentes, cuando plantean que en los entornos sociales próximos de los estudiantes, la agresión es una forma de relación entre núcleos familiares, ya que se dice que se “debe pelear fuera”.

También se presentan situaciones, en donde existen agresiones físicas y verbales a la par, comenzando por agresiones verbales y culminando con agresiones físicas, *“Un niño le dice a otro “gordo”, éste le responde, sin embargo no se logra entender lo que dice. Luego se incorpora otro niño a la discusión diciéndole “gordo” también, el niño agredido responde “cara de botella”. En ese momento un cuarto niño le pega un “manotazo” en la cabeza al primer niño (el que empezó la discusión), éste sólo lo mira con cara de enojo pero no hace nada, en ese momento termina la discusión.”* [Registro N°17]. Es así, que dicha situación avala lo anteriormente planteado sobre el círculo de violencia presente en las relaciones entre los estudiantes.

Con respecto a las agresiones físicas y verbales, éstas muchas veces se ven materializadas además en instancias que los niños y niñas denominan como “juegos”. Aquí éste se traduce en una instancia de tensión, ya que los y las estudiantes amparándose bajo este término llevan a cabo diversas acciones que distan de lo que se entiende comúnmente como juego, *“Los niños que están en el pasillo, juegan de manera brusca, se lanzan unos sobre otros y también hay niños que forcejean, les señalo que esperen ordenadamente, pero no obedecen y al hacerles ver que su manera de jugar no es la adecuada, responden diciendo que siempre juegan así.”* [Registro N°2]. Se evidencia que los juegos son violentos y cotidianos, siendo reconocidos por los estudiantes de esta manera, lo cual se relaciona con los discursos de docentes, donde se alude a que los juegos de niños y niñas son de este tipo, debido a su contexto social.

De la misma forma, emergen versiones por parte de niños y niñas que plantean que en los juegos existen actitudes agresivas lo cual concuerda con lo observado, *“Yo también me siento más o menos, porque a mí también me molestan como a la [Estudiante 2], porque algunas veces ya no te molestan pero te dicen “juguemos” y algunas veces te tratan horrible, y mal, te discriminan por todo.”* [Entrevista grupal N°4]. Llama la atención la presencia del término discriminación en este discurso, ya que daría cuenta que la relación entre pares se encuentra presente y se plasma en instancias tan cotidianas y naturales de la infancia. Frente a este discurso, se pregunta al niño que los estudiantes señalan como el “agresor”, ¿qué opinas tú de lo que están diciendo tus compañeros?, él responde que lo hace “por jugar”. Asimismo durante el desarrollo de una de las entrevistas grupales, se evidencia un intercambio verbal entre algunos estudiantes, en que se reprocha el hecho de que un niño moleste a otro por su color de piel, frente a esto el estudiante responde *“Yo te lo hago por juego nada más ¿cierto?”* [Entrevista grupal N°1].

En los discursos emanados de los estudiantes, también se hace referencia a juegos según género, esto lo deja entrever el siguiente discurso: *“Si tía, y a mí me dice, “María tres cocos” (Risa) Así me dice, porque yo me meto a jugar al fútbol, y qué tiene, si las mujeres también tienen derecho.”* [Entrevista grupal N°2]. Se desprende que existe una clasificación sobre los juegos, hay ciertos juegos que deben ser utilizados por las niñas y otros en cambio, por los niños, para éstos últimos se encuentra el fútbol. Cuando alguien no cumple con estos parámetros establecidos se sentencia verbalmente como lo demuestra el discurso anterior. También se observa que las niñas tienen juegos propios, *“Los niños y niñas comienza a conversar animadamente y las niñas a realizar juegos con las manos. Aquí se observa que las dos niñas nuevas llegadas durante la semana ya están incorporadas en los juegos de sus compañeros(as).”* [Registro N°5].

Volviendo al cómo ven los y las docentes las relaciones entre estudiantes, la mayoría coincide en que la relación es buena, así lo deja explícito el siguiente discurso, *“(…) es bueno, al menos en mi curso es buena”* [Entrevista N°1]. Llama la atención que esta docente señale esto, ya que el curso al que ella se refiere es uno de los que más

hechos de violencia tanto físicas como verbales presenta. Frente a esto, nos cabe establecer dos posibilidades: lo primero es que la docente desconoce la realidad de su grupo curso y lo segundo es que invisibiliza lo que allí sucede. Cualquiera de estas dos, constituye una falta de conocimiento del contexto en toda su amplitud. De la misma forma, se puede desprender, que el que la docente explicita que en “su curso” hay buenas relaciones, aunque diste de las observaciones y de lo que los mismos niños y niñas plantean en sus discursos, abre la posibilidad de que en los demás cursos esto no sea una realidad, lo que se confirma al remitirnos a categorías anteriores, que nos hablan de las representaciones que poseen los estudiantes de sus pares, representaciones negativas, que muchas veces llegan a manifestarse en la práctica.

Lo anterior, se puede respaldar en el discurso de otra docente, *“Ha mejorado mucho, porque yo cuando llegué había mucha violencia en el curso, no se toleraban, eran agresivos entre ellos mismos, sin motivo y pareciera ser que también había un problema de no aceptar a los niños extranjeros y con el tiempo he visto ya que ha mejorado, se están tolerando más, se están aceptando, a los niños extranjeros no los ven como extranjeros, sino como uno más nada más, como un compañero más y sin importarles la nacionalidad, ya se están respetando más entre ellos, eso es lo que he destacado”* [Entrevista N°3]. Es evidente en este discurso, que las relaciones entre los estudiantes no eran las óptimas, debido a la violencia, a la poca aceptación hacia los estudiantes, etc. Si bien, según la docente ha observado cambios en pos de las interacciones, no podemos asegurar como quisiéramos, que estos cambios hayan sido en la totalidad de la comunidad educativa y en su curso tampoco, ya que de todas formas se siguen evidenciando y no en grados menores. Por otra parte, la misma docente agrega que *“No hay discriminación en el curso, los problemas que se generan de conducta son tanto los niños chilenos como los extranjeros, cualquiera de ellos puede causar un problema, no tiene que ver nada que sea de otra nacionalidad, son niños como cualquier otro y eso se ha logrado ahora con el tiempo, no hay una diferencia. Se les olvida de repente que son de otro país o que son extranjeros, no hay diferencia, no porque este sea peruano, le pegan, no nada que ver, no se da.”* [Entrevista N° 3]. Vemos que en primera instancia ella visualiza problemas de conducta

en sus estudiantes, pero que no tienen que ver con que sean o no extranjeros. Posteriormente, alude a los estudiantes, a quienes “se les olvida” que son de otro país, no haciendo diferencias según la nacionalidad. Sin embargo, según los niños y niñas en diferentes grados discriminan, sobre todo a estudiantes de color de piel negra, que no se enmarca dentro de una nacionalidad específica, pero que de todas formas da luces que en las relaciones interpersonales se evidencian diferenciaciones.

Los y las docentes en sus discursos hablan de la forma en que ellos potencian las relaciones, lo manifiestan desde dos perspectivas: una discursiva y otro a nivel práctico. En cuanto a la primera se reflejan apreciaciones que se refieren tanto a las relaciones en general como a aquéllas que hacen alusión específica a la relación con los extranjeros, una docente declara que ella está constantemente predicando el hecho de que son todos iguales y que las relaciones deben establecerse desde ese plano. Explícitamente señala que trabaja de esta forma *“Con... más que nada con conversaciones en la hora de desarrollo personal, tenemos de reflexión, poner situación, por ejemplo el hecho de que ellos tienen que trabajar mucho la opinión, ponerlos en situación que tengan que ver con eso, qué les parece que estén llegando niños de otro país, qué les parece que estemos conviviendo con niños extranjeros, cómo encuentran que... tratando de que hablen sobre el tema, que ellos se desenvuelvan, que ellos se expresen sobre el tema.”* [Entrevista N°4]. Al referirse a esta misma docente, el discurso de una niña establece que *“Y también lo que más me gusta de la profesora, es que cuando otros niños se pelean en el salón, ella les pide que se disculpen y que se den la mano. Como yo cuando una vez le dije algo malo a la [Nombre], este, la [Nombre] le dijo a la Tía, y la Tía me dijo que yo le pidiera disculpas y que yo no volvería a decirle eso”* [Entrevista grupal N°4]. Lo que iría en correlato con su forma de trabajo.

En cuanto a la forma práctica de potenciar estas relaciones, una docente expresa que se trabaja explícitamente a través de dramatizaciones, en donde se plantea algún conflicto sucedido entre pares y se reproduce, posteriormente se analiza llegando a soluciones comunes. Además de ello, dicen mediar en ciertas instancias, para que los niños y niñas sean capaces de interrelacionarse de una forma más

constructiva, así se plantea en lo siguiente *“Ya pídele disculpas” pero que sea de verdad, porque no me basta con que tú digas “disculpas”, no. Lo conversamos, que ocurre, que les pareció, que ellos descubran, que ellos vayan descubriendo que pueden hacer para mejorar, ‘¿Qué podríamos hacer?’”* [Entrevista N°1].

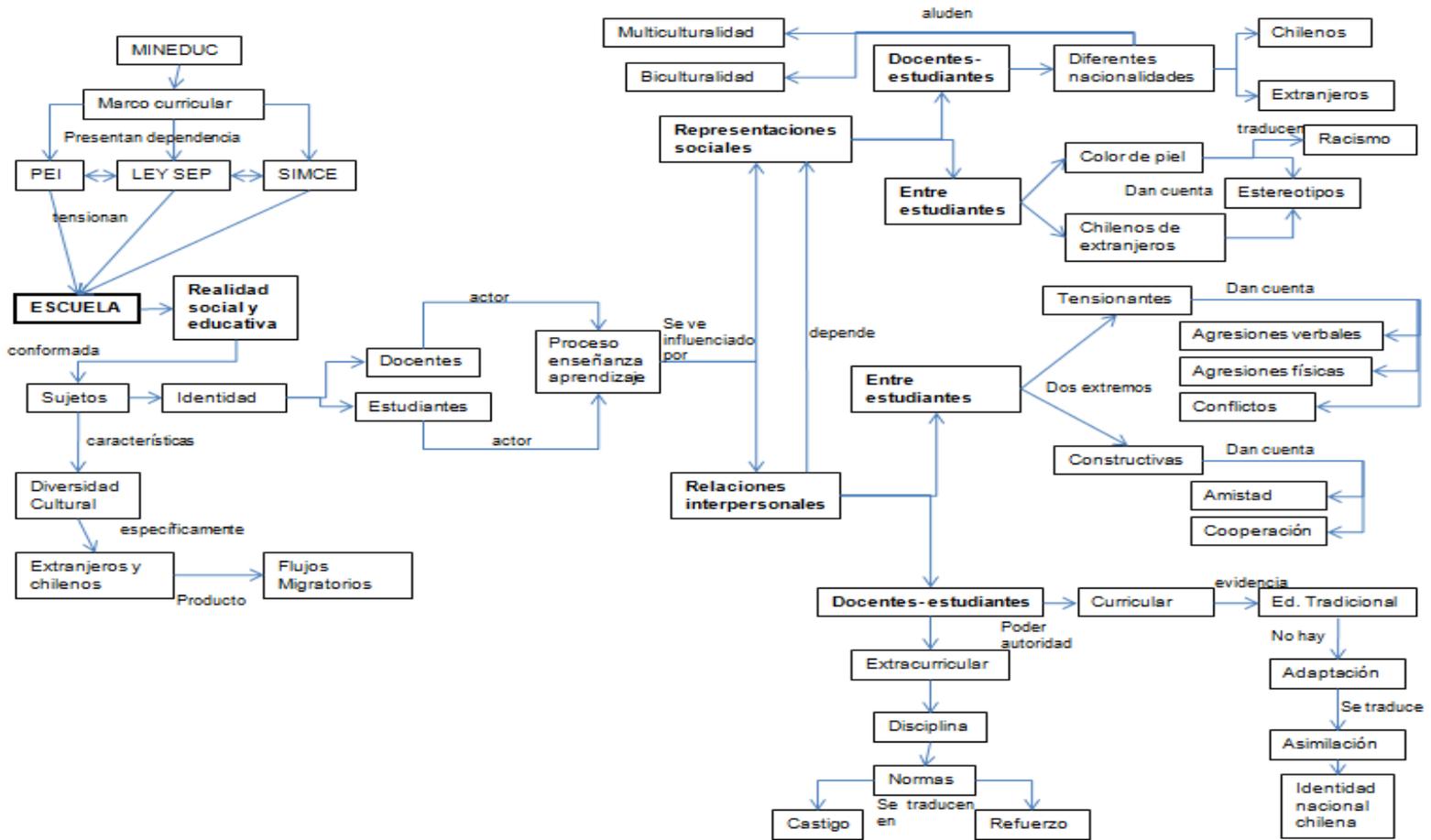
Hemos visto en la presente dimensión aquellos aspectos que tensionan las relaciones interpersonales que se generan entre los y las estudiantes, hemos visualizado que éstas van desde pequeños intercambios verbales que se solucionan de inmediato, hasta hechos de violencia, tanto verbales como físicas. Esto se genera por múltiples motivos, y en ocasiones incluso sin motivos aparentes, lo cual da cuenta de un círculo de agresiones, en donde el estudiantado reacciona frente a un hecho de violencia entregando una respuesta similar, ocasionando que las rencillas se expandan. Un factor que se releva en esta dimensión es la agresión verbal que sufren algunos estudiantes de piel de color negra, lo cual muchas veces es lo que ocasiona conflictos de mayor grado. Vemos aquí que el docente o la docente, tiende a invisibilizar estos actos tanto en la práctica como en el discurso emanado.

En esta categoría se ha realizado un recorrido por dos aspectos que atañan a la relación entre el estudiantado, lo que da cuenta de dos extremos claramente marcados y que se evidencian efectivamente, tanto en la práctica como en el discurso de niños y niñas, es decir, el hecho de que hay relaciones positivas y negativas. No podemos establecer un sesgo de una sobre otra a nivel general, lo que sí se puede señalar con certeza es que en ciertos cursos se dan unas más que otras. Lo cual se vio reflejado en las observaciones y también durante el desarrollo de las entrevistas grupales. Ello evidentemente afecta el proceso de enseñanza aprendizaje, pues las interacciones entre pares, son cruciales para el clima que se da en el aula.

En cuanto al discurso del profesorado, se puede establecer que estos tienden a denotar sólo los aspectos positivos de estas relaciones, haciendo alusión muy pocas veces a algo que es inminente, la violencia tanto verbal como física y junto con ello, desconocen situaciones de clara discriminación. Sería importante perder el temor a

hablar de estos temas, de manera de tomar medidas más concretas, más allá de discursos que dicen transmitir a los niños y niñas.

#### 4.6.- RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS



Matriz de relación de categorías

La matriz presentada nos da cuenta de una interrelación entre las diversas categorías que han conformado esta investigación etnográfica, y así de los diversos temas que se han relevado en cada una de ellas.

Hemos partido desde la escuela, escenario social del estudio etnográfico presentado, ésta posee una **realidad social y educativa**, que está constituida por diversos actores sociales, siendo los principales el profesorado y el estudiantado, los que dan sentido al proceso de enseñanza aprendizaje. Este proceso se ve influenciado por las diversas representaciones sociales que cada grupo posee sobre los otros, en donde se desprenden específicamente, las **representaciones sociales de docentes sobre sus estudiantes y la relación de éstas con la labor pedagógica**, y las **representaciones sociales de estudiantes sobre sus pares**, temas que dan paso a dos categorías de este análisis. Estas representaciones determinan en gran medida las relaciones interpersonales que se generan al interior del aula, éstas son de dos tipos: **relaciones interpersonales que se generen entre docentes y estudiantes** y **relaciones entre estudiantes**. Estas relaciones constituyen la piedra angular de este estudio.

Las relaciones interpersonales que se generan en el proceso de enseñanza aprendizaje por tanto, se determinan a partir de la visualización de una realidad educativa dependiente del sistema escolar chileno, y concretamente de los medios que éste posee: el marco curricular, la Ley SEP y el SIMCE, y a nivel más micro del Proyecto Educativo Institucional (PEI). En esta realidad observamos a sujetos culturalmente diversos, lo que es dado por las nacionalidades de procedencia, éstos poseen con una identidad única, que los caracteriza. Docentes y estudiantes se convierten en los actores principales del proceso de enseñanza aprendizaje, son ellos los que poseen ciertas representaciones sociales. En cuanto a los estudiantes se plasman ciertos estereotipos, que se traducen en discriminación hacia algunos grupos de estudiantes, básicamente dado por el color de piel negra o morena. Hecho que tensiona la identidad de mencionados grupos. En cuanto a las representaciones de docentes, se establecen formas de entender la diversidad presente en sus aulas y en categorías de conocimiento acerca de estudiantes chilenos y extranjeros.

Las representaciones sociales de ambos actores se concretizan, se hacen palpables en las relaciones interpersonales que se establecen al interior del aula. Siendo así que las interacciones entre estudiantes y docentes, se visualizan desde dos vertientes, lo que ocurre a nivel extracurricular y a nivel curricular. En estas se establecen vínculos basados en la autoridad y el poder que recaen sobre el docente. Se establece principalmente, una educación tradicional basada en los lineamientos del sistema de educación chileno, en donde se asimila a los estudiantes extranjeros a la identidad nacional que se grafica en nuestro marco curricular. En cuanto a las relaciones entre pares se evidencian de dos tipos: constructivas y tensionantes, las cuales dejan entre ver relaciones de amistad y cooperación en contraste a agresiones de violencia física y verbal.

## DISCUSIONES FINALES

En lo cotidiano de nuestra vida es común, escuchar y hablar de diversidad. Este término es utilizado para referirse a sujetos con diferencias claramente marcadas, que los hacen distinguirse de los demás, por ejemplo, las personas con alguna discapacidad o con algún problema psicológico. Sin embargo, hablar de diversidad humana implica el reconocimiento de que todos y todas somos diferentes, como sujetos con una identidad única, por tanto va más allá de una diferencia dada por un rasgo observable.

Cada una de las personas, formamos parte de una cultura a partir de la cual se conforma la identidad. Esta cultura no es única, sino que existen múltiples, tal como lo plantea Geertz [1992], lo que nos permite hablar de diversidad cultural. Es esta temática la que ha relevado la presente investigación, y concretamente esa diversidad cultural materializada en la presencia de sujetos culturalmente diversos que confluyen en un mismo espacio social. La diversidad cultural es entendida de múltiples formas por los sujetos que conforman nuestra sociedad, siendo la que más se reconoce y expresa, por lo menos a nivel discursivo, la referida al origen étnico de las personas. Sin embargo, este estudio se abocó a abordarla desde otra perspectiva, es decir, referida al encuentro en un determinado contexto, en este caso nuestro país, de personas de diferentes nacionalidades. Esto viene dado por un fenómeno conocido como migración, que encuentra su razón de ser fundamentalmente en la globalización.

Lo anterior nos muestra un escenario social, en donde extranjeros y chilenos conforman un espacio con presencia de diversidad cultural. Sin embargo, el presente estudio no se abocó a cualquier espacio, ni tampoco a estudiar a cualquier persona, sino que se insertó e indagó en una esfera particular de la sociedad, la escuela, en donde nos encontramos con grupos etarios determinados, los niños, niñas y jóvenes de diferentes nacionalidades que determinan un contexto educativo marcado fuertemente por la diversidad cultural. Para ello, nos adentramos en una escuela específica de la ciudad de Santiago de Chile, la Escuela Básica República de Alemania, ubicada en el histórico Barrio Yungay. Son varias las aristas investigativas

que se pueden desprender de un fenómeno como éste, sin embargo, lo que particularmente nos interesó es lo referido a lo educativo, lo que se traduce en el objetivo general planteado, el cual consistió en relevar cómo son las relaciones interpersonales que se generan en los procesos de enseñanza aprendizaje en un contexto escolar con presencia de estudiantes chilenos e inmigrantes internacionales.

El foco de esta investigación etnográfica, fue el aula misma, con la absoluta certeza de que insertándonos en ella, podríamos marcar una diferencia radical con otras investigaciones llevadas a cabo en esta misma comunidad educativa, como lo son: la tesis doctoral del antropólogo Rolando Poblete [2006] y el trabajo del también antropólogo Pablo Mardones [2006] titulado “Guettización escolar migratoria bajo un modelo de segregación socio-territorial”, abordados ya en el marco referencial de este estudio, pues a diferencia de éstas, el foco principal esta vez, recae en el interior de las aulas. Ello a nuestro entender se vuelve imprescindible en una sociedad marcada por las transformaciones sociales generadas en los últimos años, pues vemos que la educación presenta un desfase que la convierte en una institución atrasada en cuanto a una sociedad en constante movimiento. Es decir, estudiar un fenómeno como éste nos permitió generar un conocimiento al servicio de una educación acorde a las características de la sociedad de hoy.

Ahondar en el aula y específicamente en las interacciones entre actores en el proceso de enseñanza aprendizaje, que se gesta en contextos educativos con presencia de estudiantes inmigrantes y chilenos, significó sumergirse en una gama de dimensiones que lo conforman y a la vez lo complejizan. Con el fin de cumplir con el objetivo general planteado en la investigación, se trabajaron ciertos objetivos específicos, los cuales nos permitieron indagar en los diferentes tópicos que encierran la problemática en estudio.

En función de lo anterior y a partir de los datos obtenidos durante la fase de trabajo de campo, se relevaron categorías de análisis que respondieron a los objetivos específicos, se conformaron cinco, las que ahondaron en una serie de temas. Éstas presentaron una estructura de investigación que inició con el conocimiento de la

comunidad educativa de manera general, pasando por las representaciones sociales que guardan diversos grupos con respecto a otros, para finalmente, insertarnos en el aula misma, donde esas representaciones cobran vida y se plasman principalmente en las relaciones interpersonales entre los diferentes actores. A continuación, se darán a conocer los principales hallazgos de la investigación, a través de la exposición acotada de sus categorías, para posteriormente relevar aquellas temáticas consideradas como focos de tensiones para la investigación, lo cual las convierte a la vez en centros de interés, que serán abordados.

La primera categoría dice relación con la descripción de la realidad social y educativa de la Escuela República de Alemania, lo que permitió indagar en el contexto de estudio y así responder al primer objetivo específico planteado. En este primer punto develamos que esta comunidad educativa, se caracteriza por presentar una diversidad de personas pertenecientes a diferentes naciones, ello le otorga una particularidad que la hace distinguirse de otras instituciones educativas. Si bien, hay otras escuelas de Santiago que presentan esta característica, ésta se destaca especialmente por poseer la mayor cantidad de estudiantes extranjeros, incluso por sobre los chilenos. Es así como también presenta otras características que no distan de las que pueden presentar otros establecimientos de nuestro país, como lo es la presencia de un currículum normativo que rige las prácticas pedagógicas, la presencia de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), la incorporación de la Ley de Subvención Preferencial (SEP), la preocupación por responder al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), entre otros.

Por otra parte, este primer punto nos permitió visualizar las características socioeconómicas del estudiantado, junto con ello parte de su realidad familiar, encontrando que éste en general, presenta índices de vulnerabilidad social, esto dado por el tipo de vivienda en que habitan, bajos ingresos, entre otros. Con respecto a la familia, en su rol de agencia educativa se presentó una baja incidencia en la formación de sus hijos o pupilos, así lo establecen los discursos de los docentes.

Siguiendo nuestro recorrido por los hallazgos de esta investigación, nos encontramos con aquéllos que responden al segundo objetivo planteado, el cual tenía como fin, describir las representaciones sociales que tienen los estudiantes de sus pares y los docentes de su estudiantado, y cómo esas representaciones se relacionan con la labor pedagógica. Para responder a este objetivo, la información obtenida nos llevó a la construcción de dos categorías, la primera aludió a las representaciones de los estudiantes, y la segunda a las representaciones que poseen docentes de sus estudiantes. Éstas, en relación al análisis general correspondieron a la segunda y tercera categoría, respectivamente.

Tal como lo mencionamos, la segunda categoría de esta investigación, alude a las representaciones del estudiantado en general. Respecto a ello, es posible establecer que este grupo de sujetos, reconocen la diversidad presente entre pares, en referencia tanto a características físicas, como psicológicas. Por otra parte, en relación a las representaciones sociales de estudiantes chilenos hacia estudiantes extranjeros, se visualizan diversos estereotipos, que aluden principalmente a estudiantes peruanos, a los que se encasilla, básicamente, como mentirosos y violentos. De la misma forma, también se evidencian representaciones positivas que hacen referencia a la necesidad de acoger a estos extranjeros en el país y a la comunidad educativa a la que han llegado. Referente a la representación que poseen estudiantes sobre el color de piel de sus pares, sale a relucir en primera instancia, manifestaciones discursivas negativas, que se traducen en la presencia de racismos, lo que conlleva a que un determinado color de piel, se justifique por la estadía en un contexto físico específico.

Las representaciones sociales de docentes hacia su estudiantado, conforman la tercera categoría. En ella es posible evidenciar en primera instancia que los docentes consideran a sus estudiantes de manera igualitaria. Por otra parte, en cuanto a las representaciones del profesorado con respecto a los estudiantes chilenos, los primeros señalan que estos estudiantes presentan altos índices de vulnerabilidad, lo que se traduce en la práctica, en que éstos tengan problemas para responder a las tareas pedagógicas. De la misma forma, según los docentes este grupo tiene un bajo nivel intelectual con respecto a sus pares extranjeros. Por otra parte, referente a los

estudiantes extranjeros, se evidencian discursos que aluden a que éstos son un buen material para moldear y asimilar a la sociedad de acogida, también se releva el tema de que estos estudiantes están de paso en nuestro país, lo cual repercutiría en el sentido que le atribuyen a los conocimientos que les entrega la escuela. Se destaca a su vez, que algunos de los docentes señalan que la presencia de estos estudiantes en la escuela, permite conocer diversas culturas y enriquecer las relaciones, cuestión que no se refleja en la práctica.

El tercer objetivo específico planteado en esta etnografía apuntó a analizar las relaciones interpersonales que se generan en el aula entre los actores que la conforman. Para ello, se construyeron dos categorías, la primera se dirigió a las relaciones interpersonales generadas entre docentes y estudiantes, y la segunda a las relaciones interpersonales generadas entre pares de estudiantes. En relación a la cantidad total de categorías, éstas corresponden a la cuarta y quinta, respectivamente, por tanto para fines expositivos serán designadas de esta forma.

Es así como la cuarta categoría nos evidenció que las relaciones que se generan en el aula entre docentes y estudiantes, oscilan entre dos extremos, las relaciones que se enmarcan dentro de una lógica de respeto y empatía, y aquéllas que recaen en un clima de hostilidad y hasta de faltas de respeto por ambos grupos. Además de ello, se presentan relaciones que no pueden ser enmarcadas dentro de ninguna de éstas, se trata de las que se dan durante las instancias de desarrollo de las diversas clases. Hemos detectado que existe una relación docente-estudiante, en donde el primero juega un rol de transmisor del conocimiento, quedando el segundo, relegado a un rol pasivo, de ser depositario de saberes, traduciéndose en una relación vertical. En esta situación subyace la idea de la invisibilización de experiencias previas de estudiantes, lo cual se enmarca de todas formas, en una falta de reconocimiento y de respeto al sujeto como tal.

La quinta y última categoría de este análisis, ahonda en las relaciones interpersonales generadas entre pares, las cuales se relacionan de forma directa con las representaciones sociales trabajadas en categorías anteriores. Éstas se

enmarcaron en aquéllas consideradas como constructivas y las tensionantes. En cuanto a lo primero, se puede establecer que existen instancias de compañerismo y cooperación entre grupos de pares con independencia de la nacionalidad de procedencia, se forman lazos de amistad que también determinan las relaciones. En referencia a las instancias que tensionan las interacciones, se develó la existencia no menor de hechos de violencia, que se materializan en agresiones verbales y físicas, marcadas sobre todo por características físicas de los y las estudiantes, que recaen en discriminaciones hacia ciertos grupos, especialmente los sujetos de piel de color negra o morena. Ello, genera un clima de hostilidad en el aula y marca la tónica de muchas clases, interviniendo el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, se evidencia que el profesorado prefiere no remitirse a lo negativo, dando a entender que las relaciones entre sus estudiantes son constructivas y tolerantes, enmarcadas dentro de una lógica de no discriminación.

Ya expuestas las categorías, que han dado a conocer los principales hallazgos de la etnografía, se hace necesario ahondar, tal como lo adelantábamos, en aquellos focos de interés que de una u otra forma tensionan las relaciones que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje en la Escuela República de Alemania. Estos serán tratados de manera amplia, ya que ayudan a comprender la problemática que nos hemos planteado. Asimismo, sin duda, su abordaje nos dejará la puerta abierta para ahondar en otras temáticas y profundizar aquellos aspectos que esta investigación no abarcó.

En primera instancia, aludiremos al currículum como eje articulador de las prácticas educativas de nuestro país. Tal como lo señalan autores como Magendzo [1991] el currículum denota un elemento de poder y control sobre las instituciones educativas, ya que obliga a las escuelas a regirse según los parámetros educativos planteados en él. Así Sacristán [1995], establece que el currículum potencia cierto tipo de sujeto, lo que depende de los requerimientos de cada sociedad. De esta forma la Escuela Básica República de Alemania se encuentra al alero del marco curricular nacional chileno, por lo que todas sus acciones educativas están contenidas en base a

responder con aquellos conocimientos considerados como relevantes y seleccionados por un grupo privilegiado de la sociedad.

Lo anterior adquiere su materialización en un hecho muy particular, la comunidad educativa en cuestión da mayor privilegio a las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemáticas y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, lo que deja de manifiesto el poder del currículum, tal como lo plantea Magendzo [1991], el currículum determina cuáles serán las áreas del conocimiento consideradas como relevantes. Ello se infiere, a partir de que en la comunidad educativa, muchas veces, se desplazan las horas de otras asignaturas, dándole prioridad por sobre todo a Lenguaje y Comunicación.

El currículum educativo en nuestro país valida su poder también, a través de la aplicación de las pruebas estandarizadas, las que consideran, estas tres asignaturas denotadas como las más relevantes. Es aquí donde el marco curricular ejerce toda su fuerza, pues controla que las instituciones educativas estén trabajando en concordancia a lo que éste plantea. De las dos pruebas estandarizadas de nuestro país PSU (Prueba de Selección Universitaria) y SIMCE (Sistema de Medición de la calidad de la Educación), nos interesa particularmente esta última, pues es la que se aplica en las escuelas básicas de Chile, como lo es el caso de la comunidad educativa en estudio. Éste se presenta como un instrumento que informa sobre el desempeño académico de los y las estudiantes en niveles específicos de su escolaridad, se convierte en una herramienta de peso, para la sociedad chilena en general, ya que en función de éste se toman decisiones referentes a la educación de niños, niñas y jóvenes. En función del SIMCE, se evalúa y categoriza a las diversas escuelas según los resultados obtenidos, ello recae principalmente en la labor del docente, quedando como responsable de los malos resultados, no así de los buenos que se atribuyen a un trabajo de la comunidad educativa y de las acciones llevadas a cabo por el gobierno en materia de educación. Todo ello tensiona el quehacer pedagógico de las escuelas en general y, de los y las docentes que se encuentran a cargo de cursos a los que les corresponde someterse a la evaluación. Es ello, lo que ocurre justamente en esta comunidad educativa, gran parte de su labor va enfocada a cumplir con los estándares

educativos planteados por el SIMCE, sin embargo, se trata en definitiva, de sortear de la mejor manera posible con una evaluación que determinará la calidad de la educación del establecimiento, tal como ocurre en muchas otras escuelas de nuestro país. Ello se infiere a partir de las presiones que se evidenciaron en el estudiantado y profesorado, lo que claramente no lleva al logro de aprendizajes significativos, sino más bien a la mecanización de respuestas que servirán para responder una prueba que evalúa de esa forma.

Relacionado con el SIMCE, nos encontramos con la Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial), la cual entrega una subvención preferencial a las escuelas, estableciendo criterios de selección de los sujetos que se considerarán como alumnos prioritarios. La idea que hay detrás, es que las escuelas eleven sus resultados académicos, lo que se mide básicamente a través del SIMCE y el cumplimiento de ciertos estándares en las diferentes asignaturas consideradas de mayor importancia. Es así, que para este año, el fin planteado en el contexto en estudio, fue mejorar la comprensión y velocidad lectora, por lo que pudimos evidenciar a una escuela tendiente al trabajo en este aspecto, lo que también tensionó a la comunidad educativa, pues el énfasis se depositó en la cantidad de palabras que leen los estudiantes en un minuto, para ello se enviaron trabajos a la casa y se controló constantemente a los niños y niñas. Ello, de manera de poder responder de la mejor forma posible al sistema, ya que si la escuela no cumple con los estándares planteados, corre el riesgo de que de aquí, a una nueva evaluación que correspondería al año 2011, pueda ser cerrada. Las escuelas que tengan el beneficio SEP, deben cumplir con ciertos requisitos y cumplir ciertas obligaciones, referidas a impulsar una asistencia técnico pedagógica especial para mejorar aprendizajes de estudiantes, implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), cumplir metas de efectividad coherente a la prueba SIMCE y agregar al curriculum, áreas relacionadas con la cultura, arte y el deporte. Esto se evidencia en la escuela en estudio, ya que existen talleres de música, fútbol, danza, entre otros. De la misma forma, como ya lo mencionamos, se busca subir los puntajes del SIMCE, mediante actividades extras, las cuales se realizan por una profesora diferencial en horario de Lenguaje y Comunicación, así también los estudiantes deben cumplir con una mayor cantidad horaria, donde se realizan actividades para preparar la rendición

de dicha evaluación.

La Ley SEP, entrega recursos económicos para cada una de las áreas a mejorar, destinando grandes cantidades de dinero en ello, peligrando el hecho de que esos recursos no sean utilizados para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, la clasificación de éstos, abre la posibilidad de la concentración de “buenos estudiantes” en áreas privadas, convirtiéndose en incentivos para lucrar, debido a que estos estudiantes de contextos vulnerables son insertos en el sistema privado, recibiendo el porcentaje que les corresponde por acoger estudiantes con estas características.

De la misma forma, en el Plan de Mejoramiento Educativo, se deja entrever una serie de compromisos, como elevar los puntajes del SIMCE, lo que debe asumir la comunidad educativa, sin embargo, éstos pierden sentido si no existe participación de toda la comunidad. Los proyectos presentados por las escuelas, son muchas veces elaborados por un cierto grupo de personas de la institución, olvidando a los verdaderos actores, docentes y estudiantes, los cuales deberían aportar con apreciaciones y sugerencias con respecto a los cambios que se realizarán en la institución. Es posible establecer que si bien la participación de todos los actores, no aporte a cambios a corto plazo, claramente lo hará a largo plazo, impidiendo o modificando estas propuestas emanadas del Ministerio de Educación, contextualizándolas a su propia realidad.

Por todo lo anterior, es posible establecer que la Ley SEP se presenta como un nuevo medio del currículum educativo para validar ciertos conocimientos que son de carácter uniforme. Se trata en definitiva del mismo currículum para todos y todas, por ende la misma prueba para una diversidad de personas. De esta forma, llegamos al meollo de una realidad que se hace evidente, pero por muchos ocultada, el sistema educativo de nuestro país no respeta la diversidad de las personas. Desde ahí entendemos claramente lo que ocurre en las prácticas educativas de la comunidad en la que nos adentramos, pues hemos develado un tipo de educación de carácter homogeneizante. Si bien la escuela, presenta una diversidad cultural dada por la

nación de procedencia del estudiantado, como otras instituciones, carece de flexibilidad curricular que podría generar algún tipo de adaptación, cuestión perentoria para un grupo culturalmente diverso. Sin embargo, ello no se presenta, pues la escuela, como todas las instituciones del país debe cumplir con ciertos estándares emanados desde el Ministerio de Educación, los cuales coartan la libertad de acción de cada una de las comunidades educativas, las que según su contexto particular deberían forjar sus prácticas educativas, de manera de responder a las necesidades reales del estudiantado.

Los diversos actores de la comunidad educativa, si bien se acogen a una cierta cultura que es compartida por un grupo de personas, lo que en definitiva los hace personas únicas e irrepetibles y por ende diferentes, es su identidad, construida en base a la selección cultural que ha realizado cada persona, es ésta la que finalmente está relegando el currículum y las pruebas estandarizadas. Ello se marca mayormente en este contexto debido a que las diferencias en la identidad de los sujetos se presentan más claras en referencia a otros contextos educativos, por la diversidad de naciones presentes. Partimos del hecho, de que los sujetos que conforman cada nación, comparten creencias, pautas culturales, habla, valores, formas de ver la vida, distintas a personas de otros países, por ende la diversidad de los sujetos se hace mucho más palpable. La apuesta en esta investigación, acogiéndonos a los planteamientos de Maalouf [1999], es que la identidad de los sujetos es una sola, la que está conformada por diversas pertenencias, ya sea, género, religión, nación, entre otras. Sin embargo, la que nos interesa especialmente en referencia al tema de estudio es la que alude a la nación. Desde esta perspectiva la escuela debe velar porque la identidad del sujeto sea respetada y considerada en su conjunto, lo cual aquí no se está evidenciando, ya que se está pasando a llevar en gran medida una parte de la identidad del sujeto, la que alude a la nación. Ello se genera debido a que el currículum implementado responde explícitamente al fortalecimiento de “la identidad nacional”, frente a esto nos preguntamos, ¿qué identidad es esa?, ¿existe sólo una identidad nacional en nuestro país?, ¿qué sucede con los pueblos originarios que se consideran una nación? Así nuestros marcos curriculares nos responden en parte, estableciendo que el currículum va dirigido “a todos los chilenos y chilenas”. Con ello, se deja de

manifiesto que la identidad nacional está abocada al país de acogida, siendo invisibilizadas la pertenencia referida a la nación de los sujetos. Esto nos deja entrever que en la escuela existe una asimilación de los estudiantes extranjeros a la sociedad dominante, en donde no existe respeto sobre las características propias de éstos, el hecho de la ausencia de adaptaciones curriculares abocadas a la realidad de procedencia, así lo demuestra. Cabe destacar, sin embargo, que en la Escuela República de Alemania se presentan ciertas acciones, que si bien se encuentran en el rango de lo extracurricular, demuestran que la comunidad ha dado algunos pasos en esta materia, como lo son el cantar el Himno de Perú y de Chile en la formación del inicio de cada semana y en los actos públicos, en celebrar las fiestas de la comunidad peruana, el desarrollar actividades extraprogramáticas en que se realizan bailes y comidas de los diferentes países que acoge la escuela. No es nuestra intención juzgar dichas acciones, sólo podemos establecer que prácticamente en su totalidad, están abocadas a sólo dos naciones, la peruana y la chilena, que representan las dos mayorías del establecimiento, desconociendo a otros sujetos. Además de ello, como ya lo mencionamos estas acciones, se encuentran en el plano de lo extraprogramático, que sin duda aporta a la acogida de los estudiantes extranjeros, pero que no son suficientes, para este estudio que se aboca al aula, a lo que ocurre en lo cotidianeidad de ella. Es ahí donde no se están visualizando acciones concretas, tendientes al fortalecimiento de las identidades individuales y grupales de los sujetos.

La situación descrita en la primera parte del párrafo anterior tensiona la identidad de los sujetos, pues la acción curricular se enfoca a la uniformización. Sin embargo, a través de este estudio también hemos develado un hecho no menor y que también tensiona la identidad de los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a este establecimiento educativo, se trata de la discriminación evidenciada a ciertos grupos de personas, lo cual como hemos comprobado no se enfoca principalmente en la nacionalidad de procedencia, sino en el color de piel de las personas. Es así como nos encontramos con la presencia de algunos niños y niñas que poseen una representación social negativa de las personas de color de piel negra o morena, lo que conlleva principalmente a agresiones verbales que muchas veces terminan en agresiones físicas. Estas últimas, también se dan por otros motivos, sin embargo, lo

que llama la atención, es que en representaciones de docentes y estudiantes, sean los extranjeros los considerados como violentos, siendo que en la práctica se evidenciaron de alguna u otra forma en niños y niñas pertenecientes a diferentes nacionalidades, incluida la chilena. En definitiva, lo que nos interesa relevar aquí, es que los hechos discriminatorios, están menoscabando la identidad, pues ocurre lo que establece Giménez [2002], la valoración negativa de la identidad que hace que muchas veces las personas incluso intenten ocultarla, lo que en este caso se graficó en que los y las estudiantes de color de piel negra buscan diferentes tipos de justificaciones para explicar el por qué de esa característica en ellos. Esto también se da en menor medida con estudiantes morenos, independientemente de la nación de procedencia.

Cabe señalar que el tema identitario no cobra relevancia sólo en este contexto educativo, sino que es una temática global, pues esto mismo, ocurre con los estudiantes que pertenecen a algún pueblo originario de nuestro país, la escuela no potencia su identidad, y a la vez la sociedad los discrimina fuertemente por lo que son. Podemos establecer que lo que ocurre a nivel micro, es sólo un espejo de la sociedad en la que vivimos, en diferentes esferas de la vida social, podemos ver que la discriminación e invisibilización a la diversidad de las personas está presente. Chile es un país altamente racista y clasista, sólo nos basta para afirmarlo los hechos que a diario vivenciamos en las calles y en la locomoción colectiva de nuestra capital. Esto es algo que la educación debe canalizar y ayudar a erradicar, sin embargo, en vez de eso, vemos como lamentablemente, más que un rol transformador, reproduce el tipo de sociedad en la que vivimos. Aquí concordamos abiertamente con los planteamientos de Paulo Freire [1972], quien nos señala que la escuela está siendo un medio para que los grupos dominantes impriman pasividad sobre el pueblo, esto es posible mediante el currículum, medio de reproducción por excelencia.

Para cambiar la situación descrita con anterioridad necesitamos una transformación profunda, que pasa por el sistema educativo de nuestro país. Pasa a nivel de la escuela por una relación diferente entre docentes y estudiantes. Partiendo desde el currículum escolar, radica en que los y las docentes tengan una verdadera autonomía profesional para flexibilizarlo y adaptarlo a las características del

estudiantado, además de que su formación inicial entregue las herramientas necesarias para ello. De esta forma, poder contextualizar conocimientos para generar aprendizajes más significativos, de modo que como lo plantea Ausubel [1991], lo nuevo que enseña la escuela, se conecte con los conocimientos previos de los y las estudiantes. Ello lleva a respetar su cultura, lo que significa reconocer las creencias, valores, pautas culturales, que el sujeto trae consigo al momento de insertarse en un proceso de escolarización. Dicha flexibilización a nivel discursivo se presenta, pero en la realidad de la Escuela República de Alemania, no se concreta. Esto recae en dos aspectos que a nuestro entender son claves: primero, el responder, como ya lo planteamos, a un sistema que mide de manera estandarizada los conocimientos de los niños y niñas; y segundo, a las precarias herramientas que poseen los docentes para ejercer su labor.

Ahora bien, el tema de la labor docente merece un tratamiento especial. Primeramente, debemos establecer que si bien el docente en este sistema educativo, posee poca autonomía, tal como lo expresa Magendzo [1991], en América Latina el currículum prescribe y el profesorado ejecuta. Sin embargo, hay una concepción que establece el nivel de incidencia que pueden llegar a tener los y las docentes en la forma de operar de esa prescripción. A esta segunda postura, vamos a hacer referencia. Si bien nos enfrentamos a un sistema que coarta en gran medida, ello no implica que el docente pueda establecer ciertos cambios en pos de los aprendizajes de su grupo de estudiantes, de manera de respetar su identidad. Observamos en la Escuela República de Alemania que algunos docentes mencionan la presencia de ciertas adaptaciones en función de algunos contenidos, que van más ligados al área de Comprensión del medio natural, social y cultural, ya que Lenguaje y Comunicación y Educación Matemáticas no necesitan mayor adaptación, porque el currículum es muy similar. Otros simplemente no se remiten al tema. Sin embargo, más allá de ello lo que nos interesa mayormente es que si bien no se pueden cambiar los contenidos que se abordan, si se puede insertar en un contexto determinado, un ejemplo quizás muy simple, pero que clarifica lo que queremos plasmar, es el siguiente: un docente puede enseñar operaciones matemáticas a través de problemas, que se da de igual forma en Perú, Bolivia, Chile, etc., el tema es, dónde se sitúan esos problemas, aquí se puede

contextualizar, planteándolos dentro de las realidades de los diversos países, no sólo de la chilena. Otro ejemplo, en Comprensión del medio, podemos trabajar el plano y el mapa como contenidos, y mostrarlos a través de lugares importantes de otros países, no sólo del nuestro. Esta contextualización no se visualiza en la escuela. Con ello apuntamos a que la labor del docente es primordial y muy decisiva, no podemos justificarnos en el currículum o en el SIMCE, que si bien es cierto, coartan como ya lo hemos mencionado, no determinan. Es parte de la labor docente aportar en la transformación de la sociedad, partiendo con pequeños cambios dentro de sus aulas. Sin embargo, vemos en la escuela en estudio, que la mayoría de las prácticas educativas se encuentran bajo un modelo tradicional de educación que recae en lo que Freire [1972] denomina “Educación bancaria”, un tipo de educación que hace pasivos a los sujetos y desconoce su diversidad. Se evidencia una relación docente-estudiante, de este último como depositario de un conocimiento oficial. Ésta es una relación que debe cambiar, pues determina la manera en cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, debe pasar a ser más dialógica y constructiva. Tal como lo plantea el mismo autor, ello constituye un avance hacia una “educación libertaria”, que permitiría un punto de partida en la lucha por la erradicación de la lógica de reproducción de la sociedad. Esto también es apoyado por Martuccelli quien sostiene que *“(...) ahora los profesores tienen un sentimiento de que sólo son especialistas en la trasmisión de conocimientos actuales y les cuesta mucho aprehender el contenido educativo que realmente están transmitiendo”* [Martuccelli, 2006:15]

Volviendo a la labor docente como foco, sabemos que cada profesor o profesora, posee diversas características, cada uno presenta una forma de ver la educación y junto con ello una concepción del sujeto que se desea formar. Mucho de ello, viene dado por características personales de éstos, que son parte de su personalidad. Sin embargo, aquí influye determinadamente la formación inicial docente que reciben. En nuestro país ésta se da en institutos profesionales y universidades, cada cual, con modalidades y mallas diferenciadas. Dicha formación es clave, específicamente nos interesa preguntarnos, debido al tema en cuestión ¿están los docentes preparados para enfrentar la diversidad cultural presente en las aulas? Es evidente que partiendo desde lo inmediato, el profesorado con el cual hemos trabajado

durante el desarrollo de este estudio, no lo está y lo manifiestan abiertamente. Teniendo esta evidencia como base y además la recopilación teórica, podemos establecer con plena convicción que la formación inicial docente que reciben los futuros profesores y profesoras de nuestro país, carece de herramientas teóricas y metodológicas para abordar en las aulas un fenómeno que crece cada día, como es la convergencia de estudiantes diferentes, es más, en la formación del futuro profesorado ni siquiera hay un tratamiento adecuado al conocimiento de nuestro propios pueblos originarios, un claro ejemplo es que se visualiza en muchas aulas a docentes que haciendo referencia a estos grupos culturales hablan aludiendo al pasado histórico de nuestro país. Este aspecto es sólo un punto específico de las falencias que presenta la formación inicial docente, pues otro ausente, por mencionar uno de tantos, refiere al rol social que tenemos los y las docentes en la sociedad.

Vemos con esto, que la lógica dominante está presente en todo sentido, parece ser que todo está marcado por ella, ya que aunque parezca repetitivo, en la formación inicial docente se pretende perpetuar la lógica de uniformidad que se imprime sobre nuestros niños, niñas y jóvenes en formación. Desconocer la diversidad, no entregando una formación para ella, es pretender que los y las docentes uniformicen sus prácticas en función de homogeneizar sujetos. Frente a este contexto particular de estudio, es que la labor de los docentes se hace fundamental en el respeto de esta diversidad cultural presente en sus aulas, es así que es primordial que éstos, en primera instancia tengan nociones teóricas sobre la diversidad y la interculturalidad, luego, conocer su contexto social y educativo, para posteriormente establecer líneas de trabajo que respondan a esa realidad y a la diversidad de sus estudiantes, éstas principalmente se materializarían en una adaptación curricular.

Lo planteado, se ve reflejado en la sociedad en que vivimos, una sociedad discriminatoria en donde la mayoría de las relaciones interpersonales están marcadas por las representaciones sociales que poseen los sujetos en interacción, las cuales se traducen en estereotipos y prejuicios que estigmatizan, lo que desemboca en un desconocer e invisibilizar al otro.

La Escuela República de Alemania nos presenta un contexto educativo que es reflejo del Santiago de hoy, un Santiago que recibe inmigrantes provenientes principalmente de países de la región Latinoamericana. Dicha comunidad tiene como lema “educar sin fronteras”, lo que demuestra que se saben de antemano particulares por el hecho de acoger a niños, niñas y jóvenes extranjeros. Si bien esta integración es positiva, ya que otorga una oportunidad de educación a los y las extranjeros que arriban a Chile, cuestión que sólo algunos establecimientos entregan, no podemos olvidar que es también utilitaria para la escuela, le sirve, pues sin los extranjeros la comunidad educativa sería inexistente, ya que los chilenos están emigrando a otras instituciones. Esta integración encierra dos paradojas, por un lado el hecho de que la integración es sólo física, ya que como lo abordamos a lo largo de estos párrafos, en materia de contextualización pedagógica es precario lo que hay para estos estudiantes. Por otra parte, el hecho de que esta comunidad educativa tenga en su mayoría una matrícula de inmigrantes y otros que no lo son, pero son hijos de extranjeros, lo cual cada año va en aumento, nos hace cuestionarnos la idea de una integración social, ya que se está convirtiendo en un *ghetto*, una escuela para inmigrantes, tal como lo plantea Pablo Mardones en el estudio llevado a cabo en el año 2006.

Si bien la Escuela República de Alemania es una representante que nos permite evidenciar pasos con respecto al tema de la diversidad cultural y su abordaje. No podemos olvidar que de todas formas se evidenciaron fuertes discriminaciones, que ya hemos abordado, además de ello, la presencia de nacionalismos es algo latente. Sin embargo, sin duda alguna, esta escuela es una institución como pocas y a pesar de que podamos encontrar que el trabajo que realiza es aun bastante precario, poco claro y falente de herramientas pedagógicas, abrigamos la esperanza de que los niños, niñas y jóvenes que a ella asisten son personas que de una u otra forma están aprendiendo de sus vecinos y que el día de mañana serán personas mucho más abiertas a la diversidad presente en el mundo, pues convivieron en su entorno educativo de manera directa con ella.

Finalmente, nos cabe destacar que es una necesidad urgente que la escuela adopte dentro de sus prácticas pedagógicas el enfoque dado por la educación

intercultural, como sabemos ésta busca el diálogo real entre diversas culturas que conforman la sociedad, a partir de un respeto por las creencias, pautas culturales, valores, habla, entre otros, de todos los grupos culturales insertos en un mismo espacio social. Ello implica en la práctica, una adaptación curricular dada de manera explícita, incorporando otro tipo de conocimientos, que respete las experiencias sociales y culturales de todo el estudiantado. También se hace necesario y urgente ampliar el espectro, pues las escuelas en general deben trabajar bajo este alero, lo cual no se hace, ya que se minimiza el concepto de educación intercultural a una educación que deben recibir ciertos grupos de la sociedad, como los pueblos originarios o los extranjeros, siendo que la interculturalidad alude a algo más profundo, implica que la sociedad en general aprenda a vivir en diversidad, aprenda a respetar, encaminándose así hacia una sociedad más reflexiva y dialógica.

Esta investigación nos permitió adentrarnos en el mundo cotidiano de la escuela, logró posicionarse en el aula, conocer de los y las estudiantes, de los docentes y en menor medida de todos los miembros que conforman la comunidad educativa. Lo que se puede expresar en el papel, lógicamente no logra dimensionar lo que significó haber realizado un estudio etnográfico en una comunidad educativa tan particular. Nosotras mismas como investigadoras aprendimos de la vida real en la escuela, aprendimos de los niños y niñas, entendimos algunos de sus temores y alegrías. Caminamos con ellos, por un período de tiempo suficiente como para dejar una parte nuestra en los rincones de esa comunidad educativa, y especialmente en sus aulas. Esta etnografía develó una realidad existente en pleno corazón de la capital chilena y nos dejó variadas reflexiones que hemos querido plasmar al finalizar este informe. Asimismo nos dejó muchas interrogantes, ya que sin duda las investigaciones con enfoque cualitativo no se pueden dar por culminadas, nos cabe aún respondernos muchas preguntas, referidas a temas como la identidad, por ejemplo, investigar hasta qué punto las discriminaciones evidenciadas, atentan contra la identidad de los estudiantes. Sería interesante también, hacer un seguimiento a estos estudiantes, y lograr visualizar cómo el pertenecer a un contexto particular, se plasma en sus relaciones interpersonales, en otras esferas de la sociedad, ya sea en el presente o en el futuro.

Esperamos que el conocimiento que hemos generado, pueda ser utilizado por aquellos sujetos que logren desprender de cada línea una razón para su accionar, ya que tenemos la convicción de que los grandes cambios vienen desde las bases, de aquellos estudiantes, profesores que sientan que su sociedad puede y tiene que cambiar. Sinceramente, esperamos que los miembros de esta comunidad educativa, logren mejorar sus prácticas mediante la educación intercultural, que representa nuestra apuesta. Asimismo, por qué no traspasar el umbral y pensar en que el trabajo presentado pueda servir de base de conocimiento para la generación de políticas educativas en pos de una educación de mejor calidad tanto para chilenos y chilenas, como para los extranjeros que acoge nuestro país. Así, de esta forma establecer un hito en la historia de la educación chilena, mostrado, sin temor alguno, al país y al mundo, la diversidad presente en nuestra sociedad, desde su real cara, esa cara que nos muestra que la diversidad es una de las mayores riquezas que posee la humanidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMONACID, CLAUDIO [2007]. "Política educativa e integración y exclusión social: Análisis de Chile". Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.
- ANDERSON, BENEDICT. [2000]. "Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo". Fondo de cultura económica. Buenos Aires, Argentina.
- ARÓN, ANA MARÍA y MILICIC NEVA [1999]. "Clima escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento". Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.
- ARRANZ FREIJO, ENRIQUE [2004]. "Familia y desarrollo psicológico". Pearson Educación. Madrid, España.
- AUSUBEL, DAVID; NOVAK, JOSEPH y; HANESIAN, HELEN [1991]. "Psicología educativa". Editorial Trillas. Granada, España.
- BOWLBY, J. [1986]. "Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida". Ediciones MORATA S.A. Madrid, España
- BLUMER, H [1982]. "El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método". Editorial Hora. Barcelona, España
- BRONFENBRENNER, URIE [1987]. "La ecología del desarrollo humano. Primera parte: Una orientación ecológica." Ediciones Paidós. Madrid, España.
- CAMPOS, LUIS y VERGARA, FRANCISCO [2005]. "La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela." Volumen II. UNESCO. Santiago, Chile.

- CANCLINI, GARCÍA NÉSTER [2001]. "Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- CASTELLS, MANUEL [1999]. "Globalización, identidad y estado". Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Santiago, Chile.
- CASTLES, STEPHEN [1997]. "Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes". Texto del discurso inaugural presentado en la reunión del Consejo Intergubernamental del MOST.
- CERDA, Úrsula [2004] "Razas, Racismo, Clases Sociales y Clasismo: Revisión Teórica y Desarrollo en Chile". Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- CEPAL [2007] "Migración internacional, derechos humanos y desarrollo en América Latina y el Caribe". Naciones Unidas. Santiago, Chile
- CHIODI, FRANCESCO Y BAHAMONDES, MIGUEL [2001]. "Una escuela, diferentes culturas". Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Temuco. LOM Ediciones. Santiago, Chile.
- COLL, CÉSAR. [1994]. "Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar". Editorial Paidós. Buenos Aires; Barcelona; México.
- COLL, CÉSAR; PALACIOS, JESÚS y; ALVARO MARCHESI [2004]. "Desarrollo Psicológico y educación" Vol. 2 Psicología de la educación escolar. Alianza Editorial. Madrid, España.
- CORTEZ, SALAS [2006] "Niños y niñas inmigrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad" Editorial Colectivo sin fronteras. Santiago, Chile.

- COX, CRISTIAN [1997]. "La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación" Colección de estudios Cieplan N° 45. Santiago, Chile.
- DELGADO, JUAN y GUTIÉRREZ, JUAN [1998] "Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales". Editorial Síntesis. Madrid, España.
- DEVAL, JUAN [1994]. "El desarrollo humano". Editorial Siglo Veintiuno. México D.F, México.
- DONOSO, ANDRES; CONTRERAS, RAFAEL; CUBILLOS, LEONARDO Y; ARAVENA, LUIS. [2006] "Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones de Santiago de Chile". Estudios pedagógicos, XXXII, N° 1. Santiago, Chile.
- DONOSO, ANDRÉS [2008]. "Educación y nación. Al sur de la frontera". Pehuén Editores. Santiago, Chile.
- DUARTE, CLAUDIO [1994] "La resistencia de los jóvenes en un país capitalista pobre y dependiente" Revista Pasos. San José, Costa Rica.
- FREIRE, PAULO [1972]. "Pedagogía del oprimido". Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- GARRETÓN, MANUEL [1999]. "América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado". Convenio Andrés Bello. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- GEERTZ, CLIFFORD [1992]. "La interpretación de las culturas". Editorial Gedisa S.A. Barcelona, España.

- GELLNER, ERNEST [1988] "Naciones y nacionalismos". Editorial Alianza. Madrid, España.
- GIDDENS, ANTHONY [2002]. "Sociología". Editorial Alianza. Madrid, España.
- GIMÉNEZ G., ALCAMÁN, E., DÍAZ-POLANCO, H., FORNET-BETANCOURT R., GASCHÉ J., HUENCHULAF E., LENKERSDORF C., TORGA R., y ZEMELMAN H. [2002]. "Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural". Castellanos Editores. México.
- GÓMEZ CERDA, RODOLFO [2005]. "El Currículum oculto y lo oculto del currículum". Editorial Ciudad París. Santiago, Chile
- GRUNDY, S. [1991]. "Producto o praxis del currículum". Ediciones Morata. Madrid, España.
- GVIRTZ, S., y PALAMIDESSI, M., [2002]. "El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza". Tercera Edición, Grupo Aique Editor. Buenos Aires, Argentina.
- HOBBSAWM, ERIC [1991]. "Naciones y nacionalismo desde 1780". Editorial Crítica. Barcelona. España.
- INE [2003], "CENSO 2002. Síntesis de resultados", Comisión nacional del XVII censo de población y VI de vivienda. Empresa periodística La Nación. S.A Santiago, Chile.
- KALUF, CECILIA [2005]. "Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula". UNESCO. Santiago, Chile.
- KRIPPENDORFF, KLAUS [1990]. "Metodología del análisis de contenido". Editorial Paidós. Barcelona, España.

- LENKERSDORF, CARLOS [2005]. "Filosofar en clave tojolabal". Editorial Miguel Ángel Porrúa. México D.F, México.
- LLAÑA, MÓNICA, Y ESCUDERO ETHEL. [2003]. "Alumnos y profesores: Resonancia de un desencuentro". Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación. Santiago, Chile.
- MAALOUF, AMIN [1999]. "Identidades Asesinas". Editorial Alianza. Madrid, España.
- MAGENDZO, ABRAHAM [1991]. "Currículum y cultura en América Latina". Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, (PIIE). Santiago, Chile.
- MARDONES, PABLO [2006]. "Guettización escolar migratoria bajo un modelo de segregación socio-territorial". Santiago, Chile.
- MARTINEZ, MANUEL (1999). "La investigación cualitativa etnográfica en educación". Manual Teórico práctico. Editorial Trillas. México D.F, México.
- MINEDUC [s/a]. "Resumen Ley de Subvención Escolar Preferencial". Anexo I. Ministerio de Educación. Santiago, Chile
- MINEDUC [s/a]. "Ley de Subvención Escolar Preferencial. Un camino para mayor equidad". Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- MINEDUC [2001]. "Bases Curriculares de la Educación Parvularia". Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- MINEDUC [2002]. "Marco Curricular de la Educación Básica: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica". Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

- MINISTERIO DEL INTERIOR [2009]. "Minuta Departamento de Extranjería y Migración". Santiago, Chile
- MOSCOVICI, SERGE [1985] "Psicología social". Editorial Paidós. Barcelona, España
- PARKER, CRISTIÁN [2006]. "Cuadernos de ideas N° 4: Cultura". Universidad Católica Silva Henríquez. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago. Chile.
- PERALTA, MARÍA VICTORIA [1996]. "Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia curricular". Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.
- PERALTA, MARÍA VICTORIA [2005]. "El currículum en el Jardín Infantil: Un análisis crítico". Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.
- POBLETE, ROLANDO [s/a]. "Educación intercultural bilingüe en Cerro Navia. Reivindicación indígena" Santiago, Chile
- POBLETE, ROLANDO [2006]. Tesis doctoral: "Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración". Departamento de Antropología Social y Cultural. Facultad de letras. Universidad Autónoma de Barcelona.
- SACRISTÁN, J. [1995]. "El currículum: Una reflexión sobre la práctica". Ediciones Morata. Madrid, España.
- SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. [2002]. "Comprender y transformar la enseñanza". Editorial Morata. Madrid, España.
- SCHMELKS, SYLVIA [2009]. "Nuestras universidades y la educación intercultural" Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación

Intercultural. En compilación de Manuel Silva Águila. Universidad de Chile. Editorial LOM. Santiago, Chile.

- SILLS, DAVID. [1975] "Enciclopedia internacional de las ciencias sociales". Aguilar Ediciones. Madrid, España.
- SILVA, A. MANUEL [2001]. "La innovación curricular en el contexto de la cultura escolar. Esbozo preliminar". Revista Pensamiento Educativo. Vol.29. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Santiago, Chile.
- SILVA, MANUEL [2009]. "Nuestras universidades y la educación intercultural" Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. En compilación de Manuel Silva Águila. Universidad de Chile. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- SOUSA, BOAVENTURA [2007]. "El foro social mundial y el auto-aprendizaje: la universidad popular de los movimientos sociales. Red Internacional de Investigadores Theomai sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo. Buenos Aires, Argentina.
- STEFONI, CAROLINA [2003] "Inmigración peruana en Chile. Una oportunidad a la integración". Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
- STENHOUSE, L. [1991]. "Investigación y desarrollo del currículum". Ediciones Morata. Madrid, España.
- TOURAINE ALAIN [1997]. "¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes" Fondo de Cultura Económica. México, D.F., México.
- TREVIÑO, ERNESTO [2005]. "Políticas educativas de atención a la diversidad cultural" Volumen I. UNESCO. Santiago, Chile.

- URIARTE, EDURNE [2006]. "Introducción a la ciencia política". Curso- Taller Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política. Santiago, Chile.
- VILLA, M y MARTÍNEZ, J [2002]. "Rasgos sociodemográficos y económicos de la migración internacional en América Latina y el Caribe". Capítulos del Sela.

### **Textos electrónicos**

- SIMCE, Ministerio de Educación [s/a], "Presentación ¿Qué es el SIMCE?" [http://www.simce.cl/index.php?id=288&no\\_cache=1](http://www.simce.cl/index.php?id=288&no_cache=1) [Consultado: 21 septiembre de 2009].
- SIMCE, Ministerio de Educación [2007], "Antecedentes de la Escuela Básica República Alemania" <http://www.simce.cl/index.php?id=228&iRBD=8561&iVRBD=8&iNivel=0&iAnio=> [Consultado: 10 de noviembre de 2009].
- TORRES, ANA MARÍA [2000]. "Pronunciamiento latinoamericano por una educación para todos". Dakar, Senegal. <http://proyecto-cas.iespana.es/dk2000/pronlat.htm> [Consultado: 19 de noviembre de 2009]
- Vásquez de Velasco, Carme [2005] "Concepción de niñez" <http://www.risolidaria.org.pe/modulo/upload/infancia/derechos/31228100doc.doc> [Consultado: 13 de octubre de 2009].

### **Revistas**

- CONTRERAS, RAFAEL; DONOSO ANDRÉS y; MARDONES, PABLO [2009] "Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes

en el Barrio Yungay, Santiago de Chile". Revista Docencia N° 37. Colegio de Profesores de Chile A.G.

- MARTUCCELLI, DANILO [2006]. "La escuela nos socializa a la brutalidad de las pruebas". Revista Docencia N° 30. Colegio de Profesores de Chile A.G.

### **Medios Audiovisuales**

- - DONOSO ANDRÉS, CONTRERAS, RAFAEL y; MARDONES PABLO [2009]. "Y verás cómo quieren en Chile" [documental]. Santiago, Chile. 28 minutos.

### **Ley**

- LEY N° 20.248. [2008]. Ley se Subvención Escolar Preferencial. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

## ANEXO N°1

### PAUTA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

A continuación presentamos una pauta utilizada para la realización de las entrevistas a docentes:

- ¿Cómo describiría el contexto educativo en el cual se desempeña?
- ¿Qué tipo de estrategias metodológicas utiliza en el aula para ir en pos del logro de los objetivos pedagógicos?
- Desde el punto de vista del proceso de enseñanza y aprendizaje ¿visualiza debilidades y/o fortalezas en la presencia de estudiantes de diferentes nacionalidades en el aula?
- ¿Cómo visualiza su relación como docente con los y las estudiantes?
- ¿Cómo visualiza en general la relación que se genera entre los estudiantes?
- ¿De qué manera trabaja con o por la relación que existe entre sus estudiantes?
- Considerando la particularidad de este contexto educativo ¿Qué aspectos mejoraría para obtener mayores y mejores aprendizajes en sus estudiantes?
- ¿Cuál es su opinión acerca de la inmigración de extranjeros en nuestro país y de sus repercusiones en esta institución educativa?

Este protocolo fue utilizado como una guía por las entrevistadoras, y a partir de un criterio de semiflexibilidad, fue adaptándose a las contingencias presentadas en cada entrevista en particular.

## ANEXO N°2

### PAUTA DE ENTREVISTA GRUPAL

#### 1.- Entrevista grupal 1º Y 2º año básico

- Para efectos de las entrevistas grupales realizado a estudiantes de primer y segundo año básico, se les relató una adaptación del cuento “Furmiga: el fútbol de las hormigas” y conjuntamente se mostraron imágenes referentes a dicho relato. Para luego comenzar con la ronda de preguntas.

*“Por aquellos días, el gran árbol hueco estaba rebosante de actividad. Se celebraba el campeonato del mundo de Furmiga, el fútbol de las hormigas, y habían llegado hormigas de todos los tipos desde todos los rincones del mundo. Allí estaban los equipos de las hormigas rojas, las hormigas del sur, las hormigas del norte, las hormigas aladas, las termitas... e incluso unas extrañas y variopintas hormigas locas; y a cada equipo le seguía fielmente su afición. Según fueron pasando los partidos, el campeonato ganó en emoción, y las aficiones de los equipos se fueron entregando más y más, hasta que pasó lo que tenía que pasar: en la galería, una hormiga del norte llamó "enanitas" a unas hormigas rojas, éstas contestaron el insulto con empujones, y en un momento, se armó una gran trifulca de antenas, patas y mandíbulas, que acabó con miles de hormigas en la enfermería y el campeonato suspendido.*

*Aunque casi siempre había algún problema entre unas hormigas y otras, aquella vez las cosas habían llegado demasiado lejos, así que se organizó una reunión de hormigas sabias. Estas debatieron durante días cómo resolver el problema de una vez para siempre, hasta que finalmente hicieron un comunicado oficial:*

*‘Creemos que el que todas las hormigas de un equipo sean iguales, hace que las demás actúen como si se estuvieran comparando los tipos de hormigas para ver cuál es mejor. Y como sabemos que todas las hormigas son excelentes y no deben compararse, a partir de ahora cada equipo de Furmiga estará formado por hormigas de distintos tipos’*

*Aquella decisión levantó un revuelo formidable, pero rápidamente aparecieron nuevos equipos de hormigas mezcladas, y cada hormiga pudo elegir libremente su equipo favorito. Las tensiones, a pesar de lo emocionante, desaparecieron, y todas las hormigas comprendieron lo importante de disfrutar y compartir, sin importar el lugar de donde vinieran ni las apariencias de las demás.”*

#### a.- Preguntas sobre el texto:

- ¿Por qué se reunieron las hormigas al principio del cuento?
- ¿A qué querían jugar?
- ¿Las hormigas eran todas iguales?
- ¿Por qué se armó una pelea?
- ¿Cuál fue la solución para acabar con los conflictos?
- ¿Qué aprendieron las hormiguitas?
- ¿Qué opinan ustedes de la solución a la que llegaron?

b.- Preguntas de entrevistas grupales:

- ¿Te gusta tu escuela?, ¿por qué?
- ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
- ¿Cómo te llevas con tu profesora?
- ¿Qué has aprendido en la escuela?
- ¿Con quienes te juntas?
- ¿Con quienes no te juntas?
- ¿Cómo te llevas con los niños de otros países?
- ¿Le harías cambios a la escuela? ¿Cuáles?

2.- Entrevista grupal 3º y 4º año básico

- Para efectos de las entrevistas grupales, se mostró una presentación en Power Point, con imágenes y fotografías, tanto de lugares cotidianos de la Comuna de Santiago Centro, como de los y las estudiantes en el contexto educativo.

a.- Preguntas ppt

- ¿Qué lugares vieron?
- ¿Han ido a esos lugares?
- ¿A qué han ido?
- ¿Con qué gente te encuentras ahí?
- ¿Reconocen a los niños que estaban en el colegio?
- ¿Qué son esos niños de ustedes?
- Los niños que vieron en las fotos ¿son iguales?
- Entre sí. ¿Esos niños son iguales?

b.- Preguntas de entrevistas grupales

- ¿Qué piensas de que haya niños de diferentes nacionalidades en tu sala?
- ¿Cómo te sientes en tu curso?
- ¿Con quienes te juntas más?
- ¿Con que personas no te juntas?
- ¿Cómo te llevas con tu profesora?
- ¿Qué sabes de otros países?
- ¿Le harías cambios a tu escuela? ¿Cuáles?

**ANEXO N°3**  
**ENTREVISTAS INDIVIDUALES**

**Entrevista individual N° 1**

<b>Lugar</b>	Sala de computación de la Escuela República de Alemania
<b>Fecha</b>	23 de septiembre de 2009
<b>Horario</b>	13:45 – 14:15 horas.
<b>Entrevistadora</b>	Ana Belén Núñez

<b>B</b>	Entrevistadora
<b>E</b>	Entrevistada

**B: ¿Cómo describiría el contexto educativo en el cual se desempeña?**

**E:** Lo primero es que es una escuela municipal, ya... una escuela municipal, ubicada en el centro de Santiago, y que a pesar de estar en el centro de Santiago, es una escuela que tiene muchas dificultades para poder realizar nuestro trabajo. Los niños son hijos de... el 60 por ciento de los niños son peruanos, en mi curso, y los que quedan son chilenos, pero hijos de papás peruanos y parece que hay... no lo tengo claro eso... Y lo otro, que son niños solos, muy solos, son hijos de mamás solteras y... los que tienen papás, son alcohólicos algunos. Es gente joven, pero la mayoría de los extranjeros celebran mucho el fin de semana y beben delante de los niños y los niños te lo cuentan. Si tú das trabajo para la casa aunque sea pequeño, siempre hay niños que cumplen, pero hay niños que no cumplen y no es porque no quieran, sino porque no tienen quien los guíe, quien los apoye en la casa, quien los forme. La mayoría de lo que los niños, lo único que ellos reciben, es lo que tú le das en la escuela. Entonces nuestra responsabilidad es enorme. A pesar de que hemos avanzado, por ejemplo en esta escuela tú puedes ahora eh... una fortaleza que hay, por ejemplo, tú pides materiales, los papás tienen para comprar, antes no. Antes los papás eran chilenos, eran pobres y no tenían, pero ahora las mamás son extranjeras, son mamás peruanas, son mamás que trabajan, son empleadas domésticas y trabajan nada más que para que la educación de sus hijos sea mejor, en esa parte, tú... siempre hay un apoyo de los papás, en los materiales. Tú pides material y los papás te lo traen, el otro día los niños tuvieron que bailar y los papás les compraron los trajes. En esa parte es una fortaleza, pero en cuanto ayuda de los niños, no, es por tiempo, entonces los niños, ellos se desenvuelven con lo poco y nada que ellos mismos traen, con sus propias capacidades, con sus propias habilidades, con sus propias destrezas. Pero igual hay niños que lo hacen bien, de hecho en primero todos los niños saben leer, casi el 90 por ciento. Son niños que tienen por ejemplo, todos sus cuadernos, hemos podido trabajar con el cuaderno de lenguaje, con cuaderno de Comprensión del Medio, lo dejan ordenado, si tú vas a la clase, ensucian poco, igual ensucian pero comparado con otros niños, tienen hábitos.

**B: ¿Qué tipo de estrategias metodológicas utiliza usted en el aula, considerando el contexto adverso en el que está?**

**E:** Para lograr resultados, tienes que ser súper rutinaria con ellos, siempre lo mismo, lo mismo, lo mismo. Y ellos a través de las rutinas han logrado, de poder cambiar.

**B: Pero concretamente ¿Cuáles serían esas estrategias?**

**E:** Lo primero que tú haces es entrar a la sala y saludarlos, que se pongan de pie y mientras que no se ponen todos de pie, tú no los saludas... todos los días los hago escribir una pregunta. No basta con que yo les diga, "si hoy día es martes" no, yo les pongo en la pizarra: "¿Qué día es hoy?" y le pongo la palabra "Respuesta" para que ellos sepan que cuando hay una pregunta, las preguntas tienen una respuesta. Porque eso me va ayudar después para que resuelvan

problemas matemáticos... “y cada vez que aparece este signo niños, es un signo de pregunta, les están preguntando algo y tienen que responder”, esa parte todos los días, y todos los días: “¿Qué aprenderemos hoy día?” darles el objetivo escrito.

**B: ¿Qué materiales usa?**

**E:** Trabajan con cuadernos, trabajan con guías, trabajan con un libro que yo cree para ellos. El hecho de haber creado en el verano un contenido para ellos, me permitió a mí, que ellos avanzaran más rápido. Porque he visto problemas, “Tía fotocopias”, “no que no hay papel, que no hay tinta” y así cada uno tiene su libro desde el principio, y eso ayudó a que los niños escribieran más rápido, tuvieran un material a tiempo, son libros que lo creamos, y el director lo mandó a fotocopiar, lo anilló y cada uno tiene su libro. Y aplicamos la estrategia de Comprensión del Medio a través de, ponte tú, de crear el hábito de escritura, de reconocer las palabras, de ver los sonidos, la parte fonológica de la palabra, entonces eso permitió que los niños aprendieran a leer más rápido.

**B: Desde el punto de vista del proceso de enseñanza aprendizaje, ¿Usted visualiza debilidades o fortalezas o ambas, en que hayan niños extranjeros en el aula?**

**E:** No, no, no creo que pase por un cuento de dónde nacieron, ya. No pasa porque son extranjeros o porque son chilenos, son niños. Los niños tienen todas las mismas, la mayoría de las mismas debilidades y las mismas fortalezas, y tienen que sacarle partido a eso. O sea, yo no me meto a pensar “Ah tengo 50 peruanos”, pero de repente, tú tienes que adaptar el currículum para extranjeros, porque voy a tratar un tema, por ejemplo cuando tú tratas el 21 de mayo. Antiguamente el 21 de mayo para mí, los héroes eran Prat, la Covadonga y la Esmeralda, ahora no puedo, el punto de vista hay que tomarlo de otra forma que va a lo mismo, pero que, los valores sean diferentes, tú entregas valores ahora, porque yo no puedo entregar solamente contenidos aislados, porque no aprenden.

**B: ¿Entonces no ve como una debilidad el hecho de que vengan niños de afuera y se incorporen acá?**

**E:** No, creo que es una fortaleza, porque además tú aprendes también de ellos, hemos aprendido bailes, ya no tratamos la bandera de Chile sola, sino que frente a la de Perú, a la Colombia, porque yo no solamente tengo peruanos, tengo colombianos, tengo la República Dominicana, tengo ecuatorianos, no lo veo como una debilidad.

**B: ¿Cómo ve usted su relación como docente con los niños?**

**E:** De empatía, creo que los niños logran querer a su profesora, y no solamente a mí, de hecho yo trabajo con la (asistente del curso) y en general una buena relación, y además que ellos siempre andan buscando afecto, de cualquier persona adulta que llega a la sala, ellos son empáticos, y buscas y buscan, esa cosa de piel, que los quieran y los toquen, de repente, hasta porque tú les pones un “visto” y está bueno.

**B: ¿Y las relaciones entre ellos, cómo las visualiza?**

**E:** En algún minuto ellos eran... comparado con otros cursos que yo he tenido son menos agresivos.

**B: ¿A qué se refiere con el tema de la agresividad?**

**E:** Se ve harto el tema de la agresividad de los niños, son formas de defenderse en su medio, porque pasa que el extranjero vive hacinado, luchan por el agua, luchan por el baño, luchan por muchas cosas, dentro de donde ellos viven, y el hecho de que viven en una pieza siempre están pendientes de lo que pasó en la puerta de enfrente, y eso se nota en la sala. Por ejemplo, ellos no se controlan si yo abro la puerta, cuando salgo, están todos mirando. No logran situar que hay actitudes, que hay, de repente que hay... que hay momentos y momentos, no viven, no

están educados. Pero, es un curso súper bueno, para estar en este nivel, en este medio, con todas las cosas adversas que ellos tienen, los niños han aprendido a leer, a escribir, son capaces de hablar, son capaces de estar sentados.

**B: ¿Y se ven muchas discusiones al interior del aula entre ellos?**

E: Normal.

**B: ¿De qué manera trabaja usted la relación entre los niños?**

E: Siempre, bueno, la verdad que yo siempre voy a la información, además que trabajé muchos años en una escuela católica y me tomo mucho de los valores que allí te entregan a través de la religión, “Niños respeto”, “Niños que les cuesta ser buenos, niños les cuesta menos ser buenos que ser malos, entonces debemos ser buenos lo pasamos mejor”, entonces cuando ellos cometen un error yo les digo: “Te equivocaste, todos nos equivocamos, te equivocaste, pero tú puedes ser mejor, tú puedes ser mejor” lo llevo siempre a esa parte, “Ya pídele disculpas” pero que sea de verdad, porque no me basta con que tú digas “disculpas”, no. Lo conversamos, que ocurre, que les pareció, que ellos descubran, que ellos vayan descubriendo que pueden hacer para mejorar, “¿Qué podríamos hacer?”.

**B: ¿Y ha visto avances?**

E: Sí.

**B: Considerando las particularidades de este contexto, ¿Qué aspectos mejoraría usted para obtener mejores aprendizajes en los niños, desde el punto de vista del aula y también a nivel institucional? Del aula primero.**

E: Del aula, eh...suponte tú, las clases que a ti te va bien es cuando tú la planificas, pero fuera de eso de planificarlas tú tienes que construir mucho material, sobre todo con niños chicos, el construir muchos materiales, tú no tienes tiempo, pero yo trato de ir mejorando esa parte, pero me significa mucho tiempo anexo mío. Mira en este tiempo esta todo el mundo almorzando y yo tengo que estar aquí haciendo cosas por los niños. Y es la única manera de que a mí, me resulte un poco mejor la cosa, porque si no hago todo hoja papel, hoja papel. Tu planificación la tienes escrita, pero tienes puras cosas de papel y lápiz, ya, no significa que yo no planifique, pero cuando yo logro cosas con los niños, es cuando yo llevo material concreto y llevar material concreto significa un trabajo aunque yo trato de llevarlo a la práctica, ya, yo necesito un “tangram”, para hacerlo, tomamos un papel lustre, lo vamos doblando, seguimos las instrucciones. Pero hay algunas cosas que las puedes hacer y otras no. Y también me cuestan, ya suponte tú, hoy día trabajamos con la decena y con la unidad, con lentejas, con palos de helado, pero si tú no formas primero a los niños en el cuidado del material, no sacas nada con llevar miles de cosas, porque está todo el material en el suelo. Y tú lo puedes hacer, porque tú eres la profesora y los niños te ven diferente, pero en otras asignaturas no pasa lo mismo y tú ves colegas con buenos materiales, con buenas láminas, pero los niños lo tienen en el suelo, eso es como que falta en la escuela ¿Cómo poder lograr eso? ¿Y cuándo tú conversas con un colega para ponerte de acuerdo y decir “A ver colega cómo vamos a hacer esto?”, “¿Lo vamos a hacer en un mes?” A lo mejor perderíamos entre comillas un mes de clases pero no, tenemos que formar hábitos, mira en septiembre: tenemos que pasar materia, tenemos que enseñar baile, tenemos que preocuparnos de la vestimenta en una semana, y después volvemos de las vacaciones de dieciocho y volvemos y las pruebas ¿Entiende?

**B: ¿Y a nivel institucional?**

E: En esta escuela, hemos logrado mucho, porque tenemos dos horas de encuentro, intercambiamos cosas, hay colegas que tienen mejores ideas que otros, las vamos copiando,

pero eso también requiere de que el profe' también sea un poco humilde, porque pasa también por el profe'.

**B: ¿En qué sentido?**

**E:** Porque cuando tú crees que los sabes todo, no dejas que el colega te enseñe. Y cuando tú no dejas, tampoco dejas ver que tú de repente estás equivocada. Y te va a pasar a ti, me pasó a mi cuando salí de la Universidad, porque uno cree que trae todo lo mejor, uno se cree buena en todo, como se cree tan buena, no deja que los demás entren a tu aula, que te digan: "sabe que, tía yo creo que usted lo que hizo... sabe que me pareció que no lo hizo tan bien... creo que si usted hiciera esto..." no se dan el tiempo.

**B: En este colegio, ¿Usted diría que los profesores tienen eso, o qué lo están incorporando?**

**E:** Lo estamos incorporando recién, desde hace tiempo, estamos dando pequeños pasos, porque tenemos la capacidad de decir, "¿Sabes qué? Yo tengo esto", y antes cuando tú decías, sabes qué... por ejemplo yo trabajaba en una escuela muy buena, de muchos recursos, de muchos niños con mucha... con papá ingeniero, entonces los niños traen otra materia gris. Tú eras mediador, ahí tú eras mediador, porque te podías pasear por la sala y ayudar y el objetivo era puesto, era dado, y los niños trabajaban. Pero acá no pasa lo mismo, y yo tenía buenos materiales, y buenas cosas cuando yo trataba de decir "¿Sabes qué?" "Ya tu escuela, ya tu escuela", entonces opté por no compartir nada, por no decir nada, porque tampoco puedo ser como: "Ella que lo sabe todo". Y por el hecho de que yo esté acá trabajando, no es porque yo quiera ser mejor que la otra, es porque yo necesito... No, es que aquí en esta escuela hay que estar trabajando en las horas de almuerzo para que te encuentren buena. Entonces al final, ¿qué haces tú? Porque trabajamos con seres humanos. No solamente en una escuela, la relación que tú tienes con el niño, para que la escuela sea buena.

**B: ¿Qué opina usted de la inmigración de extranjeros en nuestro país, y de las repercusiones que tiene esto, en este colegio específicamente?**

**E:** Mira, creo que no tiene ninguna repercusión negativa, no. Primero, tenemos alumnos, sino tuviéramos a los alumnos peruanos, no tendríamos un chileno, no tendríamos escuela, nosotros en esta escuela, debemos estar agradecidos de la inmigración peruana, colombiana, mexicana, lo que sea. Porque el chileno es poco humilde, entonces a medida que hemos subido en estatus, el chileno no quiere estar en colegios públicos porque no le da estatus, ya. ¿Dónde vamos a llevar a nuestros hijos? Nosotros que somos de nivel medio... a un colegio particular subvencionado. Porque no es lo mismo decir "¿Sabes qué? Mi hijo estudia en el Calvo Mackenna, en el Alemania, en la Panamá", a decir, "Sabes qué, mi hijo estudia en el Andacollo, en un colegio de iglesia". Yo le digo a mis apoderados "Papá, no mate por favor la educación pública, porque ustedes ya, son adultos, ¿Pero qué los van a dejar a sus hijos? Y para ir a una escuela pública uno requiere nada más que el certificado de nacimiento, y para ir a una escuela subvencionada tú necesitas diez, veinte, treinta, cuarenta, y si ustedes no cuidan esto, si ustedes no lo cuidan papás, no vamos a tener educación gratis."

**B: ¿Y usted a qué cree que se debe el hecho de que a esta escuela precisamente llegue tanto extranjero?**

**E:** Porque en algún minuto, se tomó como fortaleza y se expandió y se hizo noticia, y se llevó a todos los medios, que este escuela, y llegamos a tener contactos con las autoridades peruanas, y a través del Ministerio también, del Ministerio de Educación, creó un programa y nos plantearon, como que hizo que esta escuela es la pionera. Entonces, todos los extranjeros que llegan a Chile, y no tienen escuela, viene aquí. Pero ahora, está pasando lo mismo que con los chilenos, los alumnos peruanos, ya no les da lo mismo estudiar en esta escuela que estudiar en el Calvo Mackenna. Se están yendo y nos vamos quedando con lo que viene, y lo que viene, de

repente pasa que ellos vienen sin documentos. En el Ministerio... “tienes 9 años, ahh tú debes estar en cuarto año”, pero no saben si hizo primero... si hizo segundo... entonces tenemos niños que no saben leer y la realidad es que tendrían que estar en cuarto. Entonces se va cambiando constantemente la matrícula, y de hecho yo tengo como cuatro alumnos que a lo mejor no van a poder estar en segundo.

**B: ¿Por qué?**

**E:** Porque no tienen documento, es como que nunca hubiesen venido a la escuela, y no es problema de ellos, es problema a nivel de país, de leyes. Resulta que yo tengo una niña que está de kínder del año pasado y ahora está en primero y todavía no tiene su documentación y si no la tiene de aquí al 30 de octubre, ella va a tener que ser borrada de los registros y nunca vino para acá, sabe leer, sabe escribir, su mamá, es la única mamá peruana que está en la casa, porque su marido trabaja. Y lo otro, es que las mamás peruanas no significa que sean analfabetas ni nada, hay muchas mamás que tienen su título, pero como están indocumentadas, no pueden trabajar en lo que ellas saben, hay una apoderada que estudió leyes en Perú, no le sirve acá, acá es nana, y se nota en el vocabulario del hijo, que es de otro nivel.

**B: ¿Usted cree que en este colegio, entre los niños hay algún tipo de discriminación?**

**E:** Sí, pero menos que en otros colegios, porque ya están acostumbrados, pero igual ponte tú, ahora a los ecuatorianos que llegaron ahora negros, negros, se enojan con ellos, “salen pa` allá chocolate”, por ejemplo. Claro que hemos avanzado, por ejemplo aquí se canta el himno del Perú, pero con respeto, es un avance.

**B: Muchas gracias profesora, eso sería.**

## Entrevista individual Nº 2

<b>Lugar</b>	Sala de profesores de la Escuela República de Alemania
<b>Fecha</b>	09 de septiembre de 2009
<b>Horario</b>	12:40 – 13:15 horas.
<b>Entrevistadora</b>	Belén Carvajal

<b>B</b>	Entrevistadora
<b>E</b>	Entrevistada

**B: ¿Cómo describiría el contexto educativo en el cuál se desempeña?**

**E:** Haber... yo podría decir que con respecto a la experiencia que tengo yo, de veinticuatro años trabajando como profesora, podría decir, que este colegio presenta buenas condiciones para poder trabajar, en cuanto al nivel intelectual de los alumnos, en cuanto al ambiente laboral, en cuanto a la disciplina, yo pienso, que se cuentan con buenos elementos para avanzar.

**B: ¿Qué tipo de estrategias metodológicas, utiliza usted en el aula?**

**E:** Principalmente, eh... que las actividades sean cortas... y variadas, porque eso responde a su... a su presente biológico de los niños a la capacidad de atención que tienen, eh... otra cosa, es hacer actividades los más entretenidas posibles, para que ellos se entusiasmen y tomarles muy en serio lo que ellos hacen. Otras estrategias son, tener siempre una actividad entretenida, cosa que ellos quieran terminar luego lo que están haciendo, que se apliquen en lo que están haciendo para pasar a hacer otra cosa, que puede ser, los juegos... una sopa de letras... un dibujo, pasarles plasticina etc.

**B: ¿Qué opinión le merece tener a estudiantes de distintas nacionalidades en la sala de clases?**

**E:** Ha sido súper novedoso para mí, porque no, de la experiencia que yo tenía, estaba acostumbrada a trabajar con grupos, como muy específicos, como por ejemplo, los hijos de los presos, y con niños en situación de calle, pero ahora aquí me encuentro con una diversidad cultural, que al principio me cuesta, me cuesta como entenderlo, trabajar con niños de raza negra, yo no estaba acostumbrada, entonces yo no tenía una opinión de ellos como seres humanos, pero con el transcurso del tiempo, uno aprende que son personas normales, y solamente que tienen la piel de otro color y... aparte de eso, que se dan un montón de variedades de culturas, de vocabularios, y hay una mezcla de todo eso, que al final es súper enriquecedor. De repente tenemos niños chilenos, que están hablando con términos peruanos, o uno mismo se encuentra mimetizado con el ambiente, y empieza a hablar con el ritmo del hablar peruano, o a usar formas verbales que nosotros no usamos, y palabras que no usamos y se encuentra uno usándolas. Pero no es, de ninguna manera constituye un obstáculo, es más, es un aderezo digamos, que lo hace hacer más entretenido, y es enriquecedor tener esa diversidad de colores, y de todo.

**B: ¿Y cómo aborda esa diversidad estratégicamente hablando?**

**E:** Esa diversidad se aborda, primero tratando de manejar la parte del vocabulario, o sea, eh... comprender primero, que uno no tiene que hacer que ellos cambien de forma de hablar, o sea en el fondo uno siempre se va a guiar, por lo que dice la Real Academia Española, eso es lo que vale, pero si tienes que aprender, lo que significan los términos de ellos, para comprender lo que ellos están diciendo y también hablarles al revés, o sea, decirle como se dicen las cosas aquí en Chile. Y con respecto a temas, por ejemplo con respecto a las asignaturas, matemática no hay gran variación, además que por ser un curso chico uno recién le está enseñando operaciones, y cosas así, entonces ellos, eh... se acostumbran a hacer las cosas como uno les va a enseñar. En lenguaje, tampoco hay tanta variación en cuanto a la parte cultural, pero sí, en la parte de ciencias, y en la parte de geografía, ponte tú, ellos saben poco de su país y cuesta enseñarles algo de otro país, eh... como de ubicación geográfica, como que se tienden a confundir. Pero fíjate que se aborda tratando de que ellos siempre tengan presentes lo que ellos son, y de hecho, en las pruebas, ellos ponen una banderita de su país, como tratar de hacer lo mejor por su país, no como una competitividad, sino que, ellos nunca se olviden lo que son. Eso básicamente.

**B: ¿Y en base a las estrategias implementadas, cómo visualiza la relación que usted está teniendo con los estudiantes del curso?**

**E:** Eh... yo pienso que no es tan diferente a los estudiantes que he trabajado antes, o sea, por la situación, eh... social de ellos, de ser, prácticamente refugiados, de venir a otro país, de abandonar su país, sus cosas en su país, su familia, su ambiente y llegar a Chile y encontrarse viviendo, en forma hacinados, tanto su familia, como ellos mismos, carecen un poco de contención, entonces uno pasa a ser un pilar fundamental para ellos, porque uno le pone las reglas, les da un quehacer, les toma en serio lo que ellos hacen, les está siempre revisando, enseñando, entonces para ellos, uno pasa a ser el... un pilar, que los afirma y les da un sentido a su vida, tanto como ellos, como de los papás, que apoyan lo que nosotros hacemos en la sala. Entonces en ese sentido, siento que no es tan diferente a lo que se hace con los niños con problemas de acá, los niños, en riesgo social, y... eso te da, como un gran beneficio personal, porque uno sabe que está sirviendo, y es una persona muy importante para ellos.

**B: ¿Y la relación que se genera entre los estudiantes, como la visualiza?**

**E:** Entre ellos, fíjate que por el hecho de estar viviendo, en espacios muy reducidos, de estar hacinados en piezas, ellos tienen mucha energía contenida, y por tener la edad que tienen, que

son siete, ocho años, tienen mucha energía comprimida, entonces la escuela, pasa a ser como el gran patio, entonces, cuesta un poco, de que ellos se tranquilicen, porque existe mucha “violencia blanca”, por decirlo así, porque no es una maldad que tienen ellos, esas ganas de moverse, de andarse peleando, de molestarse, que no se ve en otros colegios, donde hay puros chilenos, a pesar de que, sean chilenos en riesgo social, no sé ve tanto movimiento, como se ve aquí en la gente. Eh... ahí la escuela, pasa a ser una escuela compensatoria, donde tienen un piso que está bien, pa’ tirarse al suelo, y para ellos, eso es una dificultad, y para uno, porque te demanda el doble de atención, y estar siempre pendiente, de que las reglas se cumplan, las reglas tienen que estar muy claras, muy claras, *so pena*, de que tú, te pongas muy neurótica, y te enfermes, y entonces esas cosas, es muy importante, para que uno tenga una muy buena calidad de vida como persona, que las reglas estén absolutamente claras, que en la sala no se juega. Se juega, pero cuando corresponde, que la sala no se pelea, que no hay q pegarse “patadones” y todo eso que en el fondo es esencial.

**B: Considerando todas estas particularidades que ha mencionado, usted como profesora, ¿Qué aspectos mejoraría, en su labor diaria? Si es que considera necesario hacerlo.**

**E:** Mira, nosotros tenemos en contra, una gran falta de tiempo, para hacer nuestra labor administrativa, entonces nosotros, desgraciadamente, muchas veces en la sala, estamos trabajando en nuestras cosas, administrativas y no podemos realmente darnos el tiempo de escuchar, y de enseñar, que es lo que se supone que uno debería estar haciendo en la sala, enseñando, y no lo podemos hacer. Porque estamos tan metidos en cumplir con la planificación, en hacer el acto artístico, en preparar el diario mural, en cumplir con la evaluación docente que estamos ahora, en revisar pruebas, en tabular las pruebas, en revisar pruebas y todo eso se hace, en la sala. Tenemos diarios de vida, con los niños que ellos escriben, eh... todos los lunes y a veces no los alcanzamos a leer, y nos enteramos de sus vivencias, y de repente por ahí aparece que uno tiene un tiempito y uno se entera, de cosas súper caóticas, que uno podría tener algún... podría inferir, cómo se dice, producir algún cambio en esa situación, entonces, si uno pudiera cambiar algo, podría ser, escucharlos más, poder enseñar más. Pero eso pasa, por una cosa externa, que es, que tengamos, o más horas libres, o menos horas en el aula, y más tiempo para hacer esto.

**B: Usted habló de “situaciones caóticas” de los niños, ¿Podría referirse a algún ejemplo?**

**E:** Sí, de repente se ve, por el mismo tema del hacinamiento, de vivir en piezas, los niños de repente tienen vivencias que no corresponden y uno se entera, de repente, los papás vienen a contar, y otras veces uno se entera por terceros. Como por ejemplo el caso del niño que, tiene que dormir escuchando borrachos de las otras piezas, o el niño que lo mandan a robar, por lo que nos enteramos durante este año, o niños que tú les preguntas “¿con quién duermes?” y duermen tres en una cama, y son un montón de cosillas, que uno, tal vez no podrá resolver, en la práctica, pero si hacer, un nivel de persuasión, de asesoría de persuasión, para que la mamá o el papá, traten de resolver el problema, que no se queden aceptando esa realidad como correcta, cuando no lo es.

**B: ¿Y qué sucede con el trabajo en equipo en el colegio, y este tipo de situaciones?**

**E:** Mira, en este colegio el trabajo en equipo es súper bueno, súper bueno, excelente, en el primer ciclo, nosotros tenemos, todo el primer ciclo, incluido la pre-básica, tenemos reuniones, todos los miércoles, y estamos todo el rato apoyándonos, dándonos ideas, eh... hablando de la realidad que estamos viviendo, inventando cosas, quejándonos de las cosas, apoyándonos, el trabajo en equipo ha sido súper bueno, súper bueno. Y se da, una cosa que circunstancialmente las personalidades, y el liderazgo ha sido bien ejercido, y se está dando y bien.

**B: ¿Visualiza a futuro su labor en colegio? Y si es así, ¿De qué manera lo hace?**

**E:** Mira, yo no soy muy buena, para pensar en quedarme muchos años en un mismo lado, yo soy como gitana, me gusta andar por todas partes, me gusta que, como conocer, otras realidades, y todo. Pero por el momento, estoy aquí, y lo veo bien, fíjate, lo veo bien, porque como te decía al inicio de la entrevista, están todos los elementos para que uno pueda avanzar con los niños, y lo otro, es que los niños a diferencia, de la gente de acá, en riesgo social, del chileno en riesgo social. El niño tiene, un buen nivel intelectual, O sea, en otros colegios, yo podría trabajar con cincuenta por ciento de niños con problemas de aprendizajes reales, cincuenta por ciento, y acá no pasan de ser, dos o tres de un grupo de treinta y cinco, cosa que es súper bueno, porque tu les enseñas y ellos aprenden.

**B: A lo que se refiere, ¿es una particularidad de este contexto, o de los extranjeros?**

**E:** Eh... de los extranjeros, porque también hay chilenos, pero son tan pocos, pero podemos decir, que hablar de los extranjeros, fíjate que no tienen tanto daño neurológico, como el que tiene el niño chileno en riesgo social, el niño chileno tiene, mucha droga en su familia, entonces ellos de alguna manera, ellos vienen con alguna falla, eh... hay mucha violencia, mucho alcoholismo, te hablo de mi experiencia, con niños, o sea, en riesgo social grave, hijos de presos etcétera, y ellos vienen muy dañados. En los tiempos antiguos, se morían, el niño que nacía con un test de Apgar bajo, se moría, pero ahora se salvan todos, entonces neurológicamente, nacieron con un test bajo, igual por la medicina, por la técnica, igual, ellos viven igual, pero, durante toda su educación, ellos presentan, graves problemas de aprendizaje, pero es una cosa neurológica, pero también es una cosa cultural, por lo que están viviendo, pero sin embargo, el niño que me ha tocado conocer acá, fíjate que no se da. Es que, generalmente, abandonaron el país, son gente que quieren tener un mejor pasar, son personas bastante abnegados, son esforzados, tienen un buen apoyo a los niños, entonces los encuentro que son, un buen material para moldear, una buena obra de arte, por decirte algo, entonces, con eso, más la situación, del colegio, en cuanto al ambiente y todo eso, eh... no veo, no lo veo, como ninguna cosa negativa, al contrario, es como fácil, te fijas, y es entretenido.

**B: ¿Cuál es su opinión, acerca de la inmigración que se está dando hacia Chile?**

**E:** Eh... mira, es una opinión, bien encontrada, porque por una parte nosotros tenemos a nuestros propios, pueblos indígenas, que son los mapuches y otros pueblos nortinos, y nosotros no tenemos la misma disposición a ayudarlos que tenemos con los extranjeros, con los peruanos, por otro lado, está el ver, cuanta necesidad hay aquí en Chile, de la ayuda del gobierno para los chilenos, y también ver, cómo es que los inmigrantes, se están llevando todas las ayudas que corresponden, a los chilenos, en el consultorio, todas las medicinas, eh... en la parte de SERVIU, de la vivienda, todo eso. Entonces igual uno tiene un cuestionamiento encontrado, porque por una parte uno dice, pucha son seres humanos, que están sufriendo, que están llegando a otro país, y se están abnegando y están ganando poco, etcétera. Son esos dos sentimientos. Circunstancialmente, llevo a este lugar, y están ellos, y yo tengo que trabajar con ellos, porque son niños igual, igual que cualquier niño, y en eso estoy.

**B: ¿Algo que agregar para finalizar la entrevista?**

**E:** En general así como resumiendo, la experiencia ha sido súper buena, lo que más me ha costado, ha sido poner las reglas claras, porque a este curso lo tengo hace dos años, entonces cuando llegué aquí, el año pasado, los primeros meses fueron muy difíciles, porque les costaba a ellos entender que aquí no había que andarse pegando, fue difícil, pero una vez que han tenido esas reglas muy claras, ha sido sumamente fácil, de alguna manera ni siquiera ha constituido como "el gran desafío" porque está la materia prima, están las reglas, está el ambiente, entonces para mí, es fácil y es agradable, te fijas. Lo único que ha sido difícil, y de repente me he sentido un poco presionada, era el tema de la falta de tiempo, pero, llego un

momento en que era un hecho consumado, y yo no tengo injerencia en ese problema, entonces lo olvidé, te fijas, lo olvidé, entonces llegó un momento que tenía tantas cosas atrasadas que hacer, que se me olvidaron, porque no podía resolver la situación de ninguna manera, entonces, sencillamente, dije, yo no voy a estar de ninguna manera afectando mi salud, ni poniéndome nerviosita ni nada, porque no he entregado la planificación, o porque no he entregado esta cosa, porque sencillamente yo no lo puedo hacer, yo no me voy a llevar trabajo a la casa de ninguna manera, porque yo tengo otra historia, o sea, tengo que ir a entrenar, porque soy deportista, tengo tres hijos, tengo mis problemas familiares, como todo el mundo, entonces, esto llega hasta acá te fijas, y solamente me dedico, a hacer lo mejor que puedo, lo que tengo entre manos, y así he logrado sobrevivir, digamos, pero principalmente, como disfrutar, disfrutar cuando estoy acá, cuando estoy con los niños, es una buena, en resumen, es una buena experiencia.

### **Entrevista individual N° 3**

<b>Lugar</b>	Sala Multiuso de la Escuela República de Alemania
<b>Fecha</b>	19 de agosto de 2009
<b>Horario</b>	13:55 – 14:30 horas.
<b>Entrevistadora</b>	Ana Belén Núñez

<b>B</b>	Entrevistadora
<b>E</b>	Entrevistada

**B: ¿Cómo definiría usted el contexto educativo en el cual se desempeña?**

**E:** A ver, a grandes rasgos es un contexto vulnerable, con niños de distintas nacionalidades y con características diríamos especiales entre ellos, niños inquietos, inquietos, pero con deseo de saber, ellos tienen mucho potencial para desarrollar, son niños que están ávidos de saber, pero se ven perjudicados por la... cómo le explico, por el contexto que tienen ellos, que se da entre ellos en la sala, son muy inquietos, necesitan una atención preferencial diría yo, son todos niños muy ávidos de atención.

**B: ¿Los niños de otras nacionalidades que características tienen?**

**E:** Los niños que vienen de otras nacionalidades son niños que vienen con un déficit escolar grande, como aquí hay niños, peruanos, colombianos, ecuatorianos, traen distinto desempeño educativo, por lo tanto, el trabajo se hace más difícil.

**B: ¿Respecto a características socioeconómico?**

**E:** En el aspecto socioeconómico diríamos que es un contexto bajo, de nivel socioeconómico bajo, con muchas carencias, carencias materiales y carencias afectivas.

**B: ¿Qué tipo de estrategias metodológicas usa usted generalmente en el aula para ir en pos del logro de los aprendizajes en los niños?**

**E:** He estado probando distintas estrategias para lograr el mejor desempeño escolar en ellos, a mí me gusta trabajar con guías, respetándoles el ritmo individual, ellos trabajan con textos, fuera de eso, yo les traigo material adicional de los programas para que vayan aumentando su nivel cultural, para que vayan viendo otras realidades y conociendo otro... otro aspecto de la vida en el mundo, que se amplíe su visión, su panorámica de mundo, que no se centre sólo en el colegio y en la casa, pero cuesta trabajar así con ese sistema de guía.

**B: ¿Por qué?**

**E:** No están acostumbrados, primero que nada, porque para trabajar con ese sistema... yo siempre he trabajado con enseñanza personalizada, respetándoles el ritmo, pero ellos no están acostumbrados a ese sistema, me ha costado un poco, pretendo lograrlo a fin de año, no lo sé, porque esa es la única manera de tener a los niños que son rápidos, que tienen una velocidad de aprendizaje rápido, de ir avanzando con ellos y no detenerme con los niños que son más lentos. Todos tienen su tiempo, pero todos tienen que lograr los mismos objetivos.

**B: ¿Y a qué estaban acostumbrados entonces, a qué tipo de enseñanza?**

**E:** Ellos parecen que estaban acostumbrados a la enseñanza tradicional, de escribir, porque parece que ellos consideran que si no escriben no aprenden, no están estudiando, se quedan tranquilos cuando escriben, copian del pizarrón, pero cuando usted les cambia el sistema, se desconciertan y no es fácil volverlos al trabajo.

**B: ¿Desde el punto de vista del proceso de enseñanza aprendizaje usted visualiza debilidades y/o fortalezas en la presencia de estudiantes de diferentes nacionalidades en su sala de clases?**

**E:** Bueno debilidades, lo que le dije anteriormente que vienen con un déficit escolar los niños extranjeros, sobre todo, y hay que estarlos nivelando, hay que estar a veces enseñándoles a escribir para poder lograr con ellos los objetivos que se tienen propuestos en tercero, no es que llegue un niño a tercer año con habilidades desarrolladas de los otros países, cuesta, vienen con un déficit.

**B: ¿Eso será, por el cambio en el programa del otro país?**

**E:** No, yo creo que se debe a que estos niños vienen del interior de los países y algunos han tenido escolaridad y otros no han tenido escolaridad o no sé donde han estudiado, pero no son todos, algunos alumnos que sí se han adaptado a la forma de Chile y responden en buena forma, pero hay otros que les cuesta mucho aprender. También lo otro que habría que destacar acá, es que algunos niños pareciera ser que no se esfuerzan en aprender todo porque están de paso, vienen un tiempo, saben ellos, por un año, dos años y después se van, entonces para ellos, les da lo mismo aprender o no aprender. No le encuentran mucho sentido, estar estudiando contenidos que para ellos, después se van a Perú y no... capaz que no les sirvan, no sé, pero eso he notado, que no hay mucho interés en los niños extranjeros, saben que vienen por un tiempo, porque los padres mejoran su situación económica y después se van.

**B: ¿Y ve alguna fortaleza en la presencia de niños de diversas nacionalidades en el aula?**

**E:** Fortalezas diríamos que tienen deseos de aprender, saben que sus padres están haciendo un esfuerzo por estar acá en Chile y si hay algunos niños extranjeros que se destacan y responden a todas las exigencias que uno les propone.

**B: ¿Cómo ve usted su relación como docente con sus estudiantes, tanto dentro como fuera del aula?**

**E:** Mire, la verdad es que yo soy muy exigente con ellos, quiero y hay que estar con ellos constantemente incentivándolos para que trabajen, porque solos no trabajan y usted lo ha visto. Hay que estar como encima de ellos para que trabajen, no todos, algunos. Soy exigente, les exijo que aprendan, quiero que salgan adelante y es muy difícil la labor. Ellos me ven así también, a veces les tengo que llamar la atención o a veces tengo que levantarles mucho la voz, pero es que es debido a la inquietud constante que hay en el curso.

**B: ¿Cómo ve el proceso que ha vivido acá, desde que llegó hasta hoy, con respecto a su relación con ellos?**

**E:** Ha mejorado mucho, porque yo cuando llegué había mucha violencia en el curso, no se toleraban, eran agresivos entre ellos mismos, sin motivo y pareciera ser que también había un

problema de no aceptar a los niños extranjeros y con el tiempo he visto ya que ha mejorado, se están tolerando más, se están aceptando, a los niños extranjeros no los ven como extranjeros, sino como uno más nada más, como un compañero más y sin importarles la nacionalidad, ya se están respetando más entre ellos, eso es lo que he destacado.

**B: Eso podría decir entonces de la relación entre ellos**

**E:** Sí, claro que hay un avance.

**B: ¿Usted cree que todavía hay niños que tienden a discriminar?**

**E:** No hay discriminación en el curso, los problemas que se generan de conducta son tanto los niños chilenos como los extranjeros, cualquiera de ellos puede causar un problema, no tiene que ver nada que sea de otra nacionalidad, son niños como cualquier otro y eso se ha logrado ahora con el tiempo, no hay una diferencia. Se les olvida de repente que son de otro país o que son extranjeros, no hay diferencia, no porque este sea peruano, le pegan, no nada que ver, no no se da.

**B: ¿Cómo ve usted la relación de ellos fuera de la sala, en el patio?**

**E:** Yo he visto, mire del curso, yo le puedo hablar del curso no más, es un curso que está unido, ellos se defienden, si hay un niño más grande que le pega a uno del curso, me dicen inmediatamente, tal niño me pegó, de tal curso para que yo intervenga y vea que es lo que sucedió para solucionarles el problema, pero es un curso que está unido, está más cohesionado como grupo.

**B: ¿Cómo trabaja usted esta relación que existe entre los niños, ya sea para potenciarla...?**

**E:** Ah sí, hemos estado haciendo dramatizaciones en formación personal de algunos casos que han ocurrido al interior del curso, entonces eso me ha ayudado montones a que se vayan... que lo vayan reconociendo. Y también estamos trabajando en la parte de la formación personal, unidades de expresión de sentimientos, de la amistad, de la solidaridad, esas guías que hacemos en la hora de consejo, que ha seguido, ¿qué es para ellos ser amigo? ¿Cómo me hago de un amigo? Como eso no.

**B: ¿Cómo encuentra que reciben ellos este tipo de trabajo?**

**E:** Bien, lo realizan y lo que responden, se ajusta a la realidad.

**B: Me llamó la atención, el tema de las recreaciones ¿Lo podría explicar más?**

**E:** Si hay algún conflicto o problema, lo dramatizan y lo analizan entre todos, pero no el que causó el problema, sino que otro ajeno que representa el problema, no el que lo causó, para que después los demás opinen. Han llegado a soluciones. Bueno y también en esto, tiene que ver el consejo de curso, porque en el consejo de curso, como usted ha visto, nos hemos organizado con presidente, con jefes de estudio, de tareas, de estante y el presidente hace a las veces de jefe de disciplina que me informa a mí cómo han estado con los otros profesores y ellos mismos dan a conocer los días lunes de formación personal qué niño es el causante de algún problema y lo conversamos y lo vemos.

**B: ¿Y esa directiva cómo se elige?**

**E:** Toda la directiva del curso, la elijen los niños en votación secreta, en eso yo no intervengo. Ellos van rotando y si consideran que el presidente elegido no cumplió con su rol, piden que lo cambien o el mismo renuncia.

**B: Considerando las particularidades de este contexto educativo ¿Qué aspectos mejoraría usted para generar mayores y mejores aprendizajes en los y las estudiantes?**

**Aquí me gustaría que me respondiera en dos planos, primero dentro del aula misma donde usted tiene más autonomía, digámoslo así y después en un nivel mayor, a nivel de directivos, colegas...**

**E:** Bueno, lo primero que hay que mejorar es la parte de hábitos y que ellos racionalicen el comportamiento de una sala de clases, ellos aún no tienen desarrollado esa habilidad, están en la etapa de jugar todavía, muchos se creen que vienen solamente al colegio a jugar y cuando se les exige, se resisten un poco, pero eso hay que seguir insistiendo y mejorándolo y lo otro de... lo otro que también hay que destacar, hay que trabajar mucho con los apoderados, no se recibe mucha ayuda de parte de ellos, estos niños viven en un ambiente muy bajo, por lo tanto todo lo que hacen es esfuerzo de ellos solos, recién ahora el colegio está empeñado en que los padres participen en la labor educativa y les hemos dado tareas en vacaciones, se les ha dado obligaciones a los padres, que participen en el proceso de enseñanza aprendizaje, que ellos se entrometan en la parte de las tareas, que los ayuden, se está viendo un avance pero muy pequeñito. Y con respecto a la institución misma, a la parte directiva docente, el colegio está empeñado en subir su nivel pedagógico, en lograr los aprendizajes que se necesitan para el pasaje de curso y en esa parte están muy exigentes y nos insisten mucho en que aquel niño que no logre los objetivos de un curso determinado, repetirá, pero eso se va a deber a la poca ayuda que tienen ellos en la casa por parte de sus padres, que no intervienen en el proceso educativo.

**B: Claro, pero qué cree usted que debería hacer la escuela como institución, los docentes, los directivos, para en definitiva poder elevar esos aprendizajes.**

**E:** Es difícil, el colegio está empeñado en eso, la dirección está empeñada en lograrlo, pero si no hay compromiso de parte de los apoderados solo los profesores no lo podemos hacer, nosotros somos como coayudantes de la educación, nada más y también una parte importante la realizan los padres y eso no se ve, pero el colegio está empeñado en la participación de los padres, los están constantemente... les están enviando recordatorios que vengan a justificar las inasistencias a las reuniones de padres, que se informen de las notas de sus hijos y que tomen algunas medidas ellos también.

**B: Operativamente ¿se realiza algún trabajo extra con los niños?**

**E:** Sí, también la institución está haciendo actividades de refuerzo después de las horas de clases, de 4 a 5:30 hay refuerzo de lenguaje y matemáticas, en el segundo semestre y en el primer semestre hubo reforzamiento en cuanto a la velocidad lectora y para este semestre voy a preparar yo el reforzamiento en lenguaje en tercero.

**B: ¿Es con todos los cursos?**

**E:** Es en tercero, cuarto y octavo.

**B: ¿Por qué sólo en esos cursos?**

**E:** Tercero porque es la base para el cuarto, el próximo año y para que vaya con objetivos bien firmes, cuarto porque da el SIMCE y octavo porque da el SIMCE, entonces están preparándolos en ese aspecto, en esos cursos.

**B: ¿Cómo considera usted que ha ido funcionando eso?**

**E:** Bien, el reforzamiento de lenguaje va a empezar, pero el de velocidad lectora funciona bien, funcionó bien y lo otro también, en cuanto a las exigencias del Ministerio en la velocidad lectora, todos los meses de parte de la dirección hay control, en todos los cursos en cuanto a la velocidad lectora y todos los meses hay una prueba de avance en todos los cursos también para ver los objetivos logrados y no logrados, es general, de las unidades tratadas.

**B: Por último ¿Cuál es su opinión de la inmigración de extranjeros a nuestro país y las repercusiones que tiene esto en esta escuela, que concentra tanto extranjero?**

**E:** Bueno, este colegio se destaca por ser un colegio de puertas abiertas, acepta todo tipo de niño, que venga de otro país o no, que puedan responder a las exigencias de un determinado curso, es aceptado, aunque tenga bajas notas.

**B: ¿Se hace alguna prueba?**

**E:** Sí, una prueba de admisión y ahí se ubica.

**53.- B: ¿Pero es de admisión para ubicarlo en un curso no para determinar si queda o no queda en la escuela?**

**E:** Es para ubicarlo en un curso, ahora hay que destacar que este colegio no tiene un proyecto de integración, no hay aquí niños *down*, niños autistas, niños asperger, no hay. Solamente niños que tienen un déficit atencional o tienen un... son limítrofes, son aceptados en este colegio, ellos tienen un avance más lento y hay que darles todo el tiempo que necesitan, aunque a veces se hace un poco difícil por la cantidad de alumnos que tenemos, en este curso hay 38 alumnos, se dificulta un poco la labor, es grande la cantidad de alumnos que hay.

**B: ¿Pero usted, qué opina de este tema de la inmigración de extranjeros...?**

**E:** Bueno eso la inmigración es algo que se está dando en el mundo, no solamente en Chile, es una movilidad que está haciendo la gente, donde encuentra las condiciones socioeconómicas mejores y van... y ellos van emigrando, en cuanto a eso he visto que este colegio, es un colegio de paso, de niños que están de paso, vienen estudian y cuando los padres ya están en buenas condiciones como decía se van y eso también repercute en el rodaje, en el quehacer de todos los días, del contexto educativo porque uno a veces nivela a un niño extranjero, a un niño le hace el tratamiento de los adjetivos de todo lo demás y después se van, entonces están llegando otros, de otros países y así sucesivamente, esto no es una matrícula constante, sino que es de paso y eso también perjudica en el proceso.

**B: ¿Y usted está de acuerdo con la migración?**

**E:** Lo justifico plenamente, porque la gente anda buscando donde está mejor en su parte económica y se encuentran... sobre todo para los peruanos, porque aquí la mayoría son peruanos, que en Chile le dan las condiciones de trabajo y de educación para sus hijos, están mejor que allá de donde vienen ellos, bueno, bienvenidos sean.

**B: ¿Qué opina que este colegio sea el único que tenga tan elevado el número de estudiantes extranjeros? ¿Por qué cree que en otros colegios no se dará?**

**E:** Bueno porque aquí han encontrado una apertura, como le decía, el director está empeñado en que este sea un colegio de puertas abiertas que recibe todo tipo de niños, que no se expulsa a ningún niño por su rendimiento o porque sea extranjero, son acogidos en este colegio, aquí se hacen actividades de la comunidad peruana, por ejemplo, participando los apoderados, ellos participan en el aniversario nuestro, se les celebra el aniversario de Perú, hay actividades extraprogramáticas, por ejemplo, comidas, donde se hace una convivencia a los peruanos. Y encuentro que se sienten ellos acogidos, se sienten recibidos en este colegio, ya sea por parte del director que está en esa línea de ser un colegio abierto a la comunidad extranjera y es un colegio multicultural, recibe niños de todas partes y está bien.

**B: Usted me habla del director, pero ¿Cómo lo ve con sus colegas?**

**E:** También, yo los veo que están comprometidos, a pesar de que yo soy nueva, yo los veo comprometidos con eso de la multiculturalidad, todos trabajan en pos de los niños extranjeros, estamos conscientes que la mayoría son peruanos, pero todos diríamos que tienen puesta la camiseta.

**B: ¿Dentro del aula se hace algún tratamiento específico con la diversidad cultural?**

**E:** O sea no se hacen diferencias, no hay diferencia dentro de la sala, como le decía denante, si los niños se molestan, se molesta un chileno con un chileno, o un peruano con un chileno, es el mismo tratamiento, no es porque sea extranjero que lo van a molestar más, ni porque sea su piel de otro color tampoco, no se molestan, ya se han aceptado y se han tolerado.

**B: ¿Usted podría decir que los profesores están preparados para la realidad de este colegio?**

**E:** Sí, ya están preparados, llevan muchos años en esto, llevan como seis o cinco años trabajando la multiculturalidad, para ellos es normal, no es que rechacen esto de tener niños de afuera, al contrario los aceptan, no hay ninguna discriminación de los profesores hacia los niños extranjeros, trabajan a la par con ellos. Los niños extranjeros a veces se identifican más con las cosas chilenas que los de acá. Por ejemplo, para el 18 usted va a ver a niños extranjeros bailando cueca y eso es lo que se da y lo bailan con mucho entusiasmo, es algo que sale de parte de ellos. Y lo otro que usted lo vio en el aniversario del colegio que bailaron niños chilenos y peruanos los mismos bailes, y lo hacen con mucha naturalidad, no es nada forzado, surge, emerge, de acuerdo a nuestra realidad.

**Entrevista individual Nº 4**

<b>Lugar</b>	Sala de profesores de la Escuela República de Alemania
<b>Fecha</b>	22 de septiembre de 2009
<b>Horario</b>	16:30 – 17:15 horas.
<b>Entrevistadora</b>	Gabriela Lincovil

<b>G</b>	Entrevistadora
<b>E</b>	Entrevistada

**G: ¿Cómo describiría el contexto educativo en el cual se desempeña?**

**E:** Primero, atiendo niños de todo tipo, niños que son buenos en su aprendizaje, niños que tienen problema de aprendizaje lento, niños que son limítrofes en relación a lo que es lo cognitivo, y en relación a lo que es la parte social, niños normales, niños que viven a veces solamente con la mamá o solamente con la imagen paterna, niños que son carentes de afecto, niños que vienen de hogares con hacinamiento. Eso te dificulta en el sentido de que ellos no tienen, no capacidades, sino las posibilidades de algunas cosas, por ejemplo, ellos no tienen posibilidades de acceder a otras cosas que debieran acceder como niño.

**G: ¿cómo cuales?**

**E:** Como por ejemplo, tienen poco acceso a la cultura, porque el hecho de que están siempre solos, no tienen alguien que lo acompañe a ver, supongamos una obra de teatro, que vayan a ver exposiciones, o sea, acercarse más a la cultura, dependiendo de la edad que ellos tengan igual, porque por falta de recursos, por falta de espacios y por más que nada por falta de oportunidades, eso de ser extranjero de repente, de estar limitado a solamente trabajar y no tienen... los papás no tienen acceso a otras cosas, porque están todo el tiempo dedicado a eso, a solamente trabajar. Entonces, el contexto donde uno trabaja, de repente es un poco difícil a lo que uno se... uno cree que va a lograr ciertas cosas, pero hay dificultades que no la permiten, hay cosas que no lo permiten por eso, porque los niños son diversos, todos tienen la misma edad, son o de Chile o de Perú, pero, son diversos en el sentido, de que esos problemas que yo... que socialmente lo intervienen, eso se ve acá, reflejado en la sala.

**G: ¿Y eso dificulta el trabajo?**

E: Sí, tengo tres niveles súper marcado en el curso, que con uno avanzo, con otro retrocedo, con otro avanzo mucho.

**G: ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que utiliza en el aula?**

E: Primero, le pongo la intencionalidad a todo lo que hago, que ellos sepan que detrás de eso hay una intención que va en beneficio de ellos, que la intención que yo le entrego, que los objetivos que yo les planteo, por ejemplo, el de cumplir metas, de hacerlo sentir que ellos son capaces de cumplir esas metas, que ellos tienen las capacidades, que sólo les falta un poco de apoyo del hogar, mío, de su entorno en realidad, de hacerlo sentir que ellos son capaces. Esa sería la estrategia del empuje, de la... de animarlo de que son capaces, de invitarlo de que son capaces. Y , estrategias que sirvan para todos, para que todos aprendan, no sólo un grupito, por ejemplo si yo tengo tres niveles, tengo que buscar actividades que le sirvan a los tres niveles, no avanzar solamente con el grupo que son más capaces, o sea, crear estrategias que sean... dentro de un mismo contenido, pero que sean atingente a cada niño, o sea, ahí se ve bien la diversidad dentro de los cursos, porque si yo, supongamos que estoy pasando acentuación de palabras, yo sé que algunos niños lo van aprender a la primera clase, pero los otros a la tercera clase, recién van a empezar a darse cuenta de la acentuación de las palabras. Entonces, la actividad que yo preparo van apuntar a eso y al final del proceso todo el mundo aprenda, unos más lentos y otros más rápidos, pero que todos aprendan.

**G: ¿y cómo prepara esas clases diferenciadas?**

E: Tengo que tener actividades para esos tres niveles, el niño más lento, el niño que le cuesta menos, al que le cuesta más, de lo más simple a lo más complejo, siendo siempre lo más simple y el niño que está más avanzado, al tiro actividades más concretas de aplicación, porque ellos van tomándolo al tiro. En realidad, es preparar actividades de acuerdo al ritmo de aprendizaje de ellos.

**G: En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, ¿qué debilidades o fortalezas ve en que haya niños de diferentes nacionalidades?**

E: Como debilidad diría que la diferencia que hay entre los programas de estudio, son distintos a los de nosotros, por ejemplo lo que es lenguaje y comunicación, ellos ... por decir algo... ellos formulan la oración de otra manera, no como los niños de acá, es totalmente distinto como ellos formulan una oración, por ejemplo, a la terminología, a los conceptos que nosotros utilizamos para ellos algunos tienen otro significado, por ejemplo los útiles escolares, este se llama folder, que la goma se llama borrador, que el borrador de la pizarra se llama borrador, que el sacapuntas se llama tajador, que el delantal se llama mandil, en eso de la terminología, como que uno no entiende, uno no llega tan fácil a ellos, por la terminología que es distinta.

**G: Y con respecto a eso, ¿usted se ha informado?**

E: No, porque yo de repente le digo a un niño tiene que traer una carpeta y ellos no sabe lo que es una carpeta, y me dicen folder, folder. Por ejemplo, un imperdible, yo no tenía idea de lo que era un imperdible y es un alfiler, y hartas cosas, por ejemplo, un día una mamá me dijo, profesora mi hijo va a venir toda esta semana sin mandil, delantal. Así yo he ido aprendiendo hartas cosas, entonces esa es una dificultad, y lo otro que la mayoría de los niños tiene un retraso pedagógico, los niños que llegan ahora tienen un retraso pedagógico.

**G: ¿A qué se refiere con retraso pedagógico?**

E: Sí, un retraso pedagógico, tú no sabes si van a cuarto o a segundo, algunos llegan sin leer en tercero o en cuarto.

**G: ¿Y eso tiene que ver con los términos de la convalidación que se hace?**

**E:** Sí, porque tengo entendido que donde hacen la convalidación de estudios, ellos dicen: “ya tienen 10 años entonces para cuarto”. No hay un control, como que no hay un control, no son rigurosos en ese sentido, porque yo tengo un niño que está en cuarto y no sabe nada y creo que ahora tienen que... creo que llego un papel, que es para octavo, aparte hay niños que vienen sin documentos, pero eso no dificulta lo pedagógico, o sea, en lo administrativo sí, pero en lo pedagógico no. Y lo otro que dificulta también es el período de adaptación, tienen que acostumbrarse a varias cosas los niños, primero que nada a las comidas, a otro trato, al país, entonces eso, es como también perjudica en el sentido del aprendizaje del niño, porque tiene en su cabeza un montón de cosas que lo perjudica, que lo intervienen, así externamente.

**G: ¿Y eso le trae dificultad?**

**E:** No, porque también es como un desafío el hecho de tener niños de diferentes nacionalidades, es un desafío para uno, porque es algo nuevo, en el sentido de que nosotros no estamos preparados para educar en la diversidad, en ese sentido. Así que las pequeñas cosas que se hace, tampoco podemos decir que es una gran, digamos integración, pero no es una gran cosa, son pequeñas cosas que ellos, por ejemplo canten su himno, sea una escuela abierta donde no se discrimina por el hecho de que vengan de un país vecino, son pequeñas cosas, pero estamos hablando de pequeños pasos.

**G: ¿Visualiza fortalezas?**

**E:** No, las fortalezas... igual hay fortalezas el hecho de que los niños chilenos igual se tienen que... para ellos es súper bueno como niño, ver que están conviviendo cada día con niños distintos, ¿distinto en qué?, distinto en su cultura, distinto en su forma de hablar, distinto en sus costumbres, todo es distinto para ellos, entonces yo no veo como debilidad eso, lo veo como fortaleza, yo creo que eso nos hace crecer. Y tú ves que la convivencia no es una convivencia hostil, al contrario, es como armónica, en relación a los niños que yo atiendo, no estoy hablando de los niños más grandes, sino de los chicos.

**G: Y en ese sentido, en cuanto a las debilidades y fortalezas que ya nombró ¿cuál sería su desafío profesional?**

**E:** No sé, mi desafío es como aunar criterios de repente, como se hace difícil trabajar por el hecho de que ellos vienen de otra cultura distinta, pero el hecho de que estamos haciendo pequeñas cosas, yo creo eso nos va a llevar a un buen fin, es un desafío como escuela, porque el hecho de que... por ejemplo la fortalezas que nosotros tenemos es que la mayoría de los niños es extranjero, la matrícula es alta, si no existieran esos niños extranjeros no tendríamos matrícula, para mí eso es una fortaleza, la matrícula, ahí se sustenta la matrícula de la escuela. Si tú sacas los niños extranjeros adelante quién queda en la fila, nadie.

**G: ¿Cómo visualiza su relación con sus estudiantes?**

**E:** Buena.

**G: ¿Cómo definiría buena?**

**E:** Porque el hecho de que uno aprende, así como ellos están llegando a un país nuevo, yo estoy aprendiendo cosas de su país, yo me estoy abriendo a la biculturalidad, tenemos el espacio de , porque así como uno ve que llegan niños de Ecuador, de Colombia, de Bolivia, de Perú, uno como que se empieza a interesarse en lo de ellos, uno empieza a buscar, hacerles preguntas, por ejemplo una niña me dice tía yo quiero que llueva, no sé como llueve, donde yo vivo en Perú no llueve nunca, y cosas así, por qué no llueve nunca, uno empieza a preguntar, por ejemplo qué se hace allá para fiestas patrias, vamos intercambiando... eso es intercambio cultural, vamos intercambiando pequeñas cosas, conocimientos que los niños pueden traer. Ellos están todos los días acá tratando de toparse de las cosas que hay acá.

**G: ¿En la relación de ustedes?, hay respeto...**

**E:** Sí, interés, es que los niños son chicos, ellos son llanos a lo que uno entrega no más, ellos reciben lo que uno les entrega, como alumnos que son, como chicos.

**G: ¿Y entre ellos?**

**E:** es bueno, al menos en mi curso es buena.

**G: no hay separación...**

**E:** No, porque eso también depende de lo que uno pueda hacer... de lo que uno está todos los días predicando de que somos todos iguales, de que por el hecho de que vengan de otro país, tienen más posibilidades, o sea, es como una relación de igualdades, las oportunidades son para todos, lo poco y nada que se les puede entregar es para todos, independiente de donde venga.

**G: ¿Cómo trabaja la relación entre los estudiantes? ¿qué estrategias aplica o que intervenciones hace para que esa buena relación se mantenga o mejore...?**

**E:** Con... más que nada con conversaciones en la hora de desarrollo personal, tenemos de reflexión, poner situación, por ejemplo el hecho de que ellos tienen que trabajar mucho la opinión, ponerlos en situación que tengan que ver con eso, qué les parece que estén llegando niños de otro país, qué les parece que estemos conviviendo con niños extranjeros, cómo encuentran que... tratando de que hablen sobre el tema, que ellos se desenvuelvan, que ellos se expresen sobre el tema.

**G: Usted da las instancias para que se converse sobre eso...**

**E:** Siempre, siempre y dándole por ejemplo, no te parece interesante tal cosa, no te parece interesante que el país de ellos sea una celebración igual que acá, como colocando.. las igualdades que podemos tener, o las diferencias, cómo influye, por ejemplo el tema de las notas, allá tú te sacas un 20 y está bien, acá te sacas un 7 y se ponen a llorar, que no saben que el 7 es la nota máxima y les dice un 7 a las mamás y como que se hundan... pero no saben que un 7 es la nota máxima, entonces hasta para eso uno tiene que tener tino.

**G: ¿En cuanto al contexto particular donde se desempeña que aspectos mejoraría para lograr mayores y mejores aprendizajes en sus estudiantes?**

**E:** yo creo que un mayor compromiso...

**G: ¿De parte de quién?**

**E:** De los papás, de todo la gente del establecimiento y especialmente las autoridades, porque el hecho de que tengamos niños de varios países, hay niños para quienes tenemos que tener algo especial como escuela, para atender la diversidad, capacitación, a lo mejor algunos programas que apunten a atender a todo esa diversidad de niños, pero eso es difícil, porque eso es a nivel país, pero como grupo, como municipalidad o como Ministerio de Educación, porque la escuela no es la única con población extranjera, somos la que tiene más cantidad no más, pero hay varias, a lo mejor por ahí podemos ver estrategias como para atenderlos de mejor forma y den mejores resultados.

**G: ¿Y por parte de los papás?**

**E:** Mayor compromiso, porque el hecho de que ya se abrieron las puertas a los niños extranjeros han ido llegando, llegando, cada vez más, no se nota un compromiso por parte de ellos...

**G: Pero, ¿Un compromiso en cuanto a que específicamente?**

**E:** De que sean un ente importante en el desarrollo, es una cuestión prioritaria, por el hecho de que las mujeres trabajen puertas adentro toda la semana, la prioridad de ellos es juntar dinero y después vienen los niños. Hay niños que están muy solos, que están toda la semana solos...

**G: ¿Cuál es su opinión sobre la inmigración de niños extranjeros en nuestro país, y las repercusiones que pueda tener positivas y/o negativas en el sistema educativo?**

**E:** Yo siento que se hace complicado porque es una cuestión que no para, al contrario aumenta, porque llegan, llegan de un país, de otro país, nos estamos llenando de diferentes tipos, la educación va a tener que cambiar, va hacer realmente educar para la diversidad, porque ahora tenemos peruanos, bolivianos, ecuatorianos, colombianos, después van hacer argentinos, coreanos, chinos, entonces como te digo, si no se ponen programas especiales, de capacitación de perfeccionamiento, no sé donde vamos a parar, entonces se hace complicado, porque no es sólo en la educación básica, es en la media, después la enseñanza superior, entonces tiene que ser una reestructuración que se implemente si sigue llegando tanto gente.

**G: ¿Y en general de la inmigración?**

**E:** Sinceramente no me produce mayores problemas, no es difícil, para mí no es difícil convivir con esa gente, pero creo que desde afuera para otro tipo de gente, sí se hace complicado, pero es gente... en este colegio hay muchos extranjeros... entonces eso hecha a perder las relaciones, pero es más de la gente adulta eso, al menos en el colegio uno lo ve en la gente adulta, no en los niños, mucho prejuicio, eso, prejuicio sin saber, sin haber tenido contacto, pero hay harta predisposición al rechazo.

### **Entrevista individual Nº 5**

<b>Lugar</b>	Sala de profesores de la Escuela República de Alemania
<b>Fecha</b>	29 de Julio de 2009
<b>Horario</b>	14:35 – 15:40 horas.
<b>Entrevistadora</b>	Gabriela Lincovil

<b>G</b>	Entrevistadora
<b>E</b>	Entrevistada

**G: ¿Cómo describiría usted en el contexto educativo en el cual se está desempeñando?**

**E:** Para mí, el contexto va mucho más allá de una acción curricular, primero que nada y mucho más allá también de lo que es una acción social, o sea, los tipos de niños que pueden llegar y sus entornos y mucho más allá, para mí el contexto educativo, va desde lo que es una persona, el niño como puede responder él, con todas las dificultades que significa ser un inmigrante, por una parte, porque él significa que salió de su territorio, salió de sus raíces y segundo ver cómo él como persona puede asimilarse, acoplarse y a su vez identificarse posteriormente en una enseñanza que uno le está entregando. Entonces, el contexto para mí es la persona, como un niño, una niña entra en ese mundo distinto para ellos, pero que tiene la facilidad de poder entablar una relación bien armónico por lo que he visto yo acá, dentro de lo que nosotros hacemos y con las experiencias que ellos traen, eso para mí, es el contexto, es muy individualizado, antes de sociabilizarlo. Entonces, yo le hablo al niño, converso con la persona, respecto con lo que él quiere, respecto de lo que él desea, cómo puede ser mejor, cuáles son sus proyectos, cómo puede él ir visualizando un futuro, ese es el contexto.

**G: Claro, pero usted al momento de llegar ¿Cómo usted ve ese contexto?**

E: En lo personal el contexto que yo recibí, que yo vi, la verdad es que no era muy diferente a mis experiencias anteriores, porque en mis experiencias anteriores yo tenía que resolver problemas sociales, culturales respecto de muchos niños que venían a un colegio donde tenían que estar internados y una gama de variaciones que tienen los alumnos, una gama respecto de que venían de muchas comunas, entonces no había nada que tuviera un común denominador, solamente los niños llegaban y querían estudiar, ahí donde yo estaba trabajando. Entonces mi trabajo, para mí aquí no fue difícil, contextualizarlo en asimilarme a las diferencias que ellos pudieran tener, de ninguna manera, porque aquí yo veo que los niños, que si bien es cierto viene de otros países, para mí, yo lo tomaba en cuenta, como si los niños que yo tenía antes, venían de distintas regiones o venían de distintas ciudades, nada más. Y eso yo lo contextualicé a... a de ahí formalizar un proyecto, un plan de trabajo de cómo iba a trabajar con esos niños, lo mismo que hago acá, por lo tanto para mí no es difícil relacionarme, porque si tomamos en cuenta lo que tú quieres saber, qué es para mí todo ese universo, para mí son los niños, son los apoderados, es la dirección de la escuela, las políticas que pueda tener, las acciones que quiera emprender respecto a los niños y cómo uno se acopla a eso no me ha sido difícil ni me es difícil tampoco, porque los niños para mí, prácticamente no son muchas las diferencias con las experiencias que yo traía de antes, como te digo.

**G: En cuanto al trabajo en el aula ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que utiliza?**

E: Te insisto en una parte, para mí, el niño entra en un terreno donde uno puede tomarlo como un desafío, y es un desafío profesional, yo soy el encargado de que el alumno pueda responder a futuras situaciones, que yo mismo se las voy a pedir. Entonces la estrategia que yo voy a usar, van encaminadas a de qué manera él me va a responder a mí y dentro de eso practico algunas cosas que son de los alumnos, ya que tomo algunas cosas que ellos manejan, su idioma, sus gestos, sus acciones, ya, y por otro lado las que yo aplico en donde le entrego de eso mismo, pero tomándolo con un tanto de humor inventándole cosas que ellos puedan recordar después, ya, y después recién de eso, cuando hay una ambientación, comienzo a aplicar los contenidos en sí, cuando yo veo que la ambientación está dada, ahí yo tomo el compromiso con los niños, que tiene que tomar lo que uno está diciendo, y por qué lo tienen que tomar, simplemente por fortalecer lo que el día de mañana tendrán que hacer... (Interrupción). Esa es uno de las formas, de los pasos, ya en la sala de clases, hay otra cosa, una suerte de dirección que yo le doy, marco ciertas pautas de trabajo y las pautas de trabajo son para mí, por un lado un orden para que podamos conversar.

**G: ¿Con esas pautas de trabajo se refiere a las normas?**

E: Claro, norma dentro de la sala de clases, de cómo me gusta trabajar, de qué manera yo los puedo valorar cuando hay un respeto de esas normas, entonces, llegamos a un acuerdo, un acuerdo implícito y un acuerdo que es tácito, o sea ambos sabemos lo que tenemos que hacer.

**G: ¿Cómo reciben ellos este tipo de estrategias?**

E: Lo que veo es que se sienten identificados, entonces colocan un reflejo de su propia personalidad, de su propio entorno, para poder ellos sentirse en esa comodidad, para después recién entrar en la parte de lo que es contenidos. Esa es la diferencia. Entonces habrá un canto de por medio, un spot que a ellos les pegue, o que ellos anden trayendo en su memoria, habrá una conversación que yo he escuchado entre ellos, habrá ... regularmente, uno también lo toma eso, cuando uno lo practica con ellos, obviamente se sienten identificados, cuando ellos se identifican, entre el profesor y el alumnos en un idioma que es común, caen barreras, ya no es el profesor que está arriba, sino es el profesor que está al frente, y va tomando conciencia de una amistad, y hará que ellos con el debido respeto entre ambos alumno- profesor, profesor- alumnos, podamos más que pasar los contenidos, conversar los contenidos, afiatar los contenidos. Por eso, es que hay una estrategia que para mí, tiene mucha validez, cuando los

niños se sienten identificados con el idioma que ellos usan y que uno se los recuerda, y que están a tono con ellos, eso me ha servido mucho.

**G: ¿Le pasa la cuenta en algún momento el tema de la ambientación a la hora de evaluar contenidos?**

**E:** Claro, pero me es más fácil, como el tipo de evaluación que uno tiene es formativa y la acumulativa uno la aplica cuando considere que los contenidos están dentro de la competencia de los alumnos no me es difícil. Me pasa la cuenta, claro, porque me demoro al principio, las unidades quizás uno puede ir un tanto atrasado, pero a la larga yo puedo conversar de todas las unidades, desde menos a más y podríamos llegar a mucho más en virtud de ese plano, en el cual nosotros estamos cuando ya se ha dado las bases para tener una conversación de contenido, de distintas maneras, porque a veces el alumno trae inquietudes, en matemáticas por ejemplo, es muy importante que el alumno traiga un cierto sesgo de sabiduría mínima, pero que desgraciadamente no los tiene, tengo que hacerlo. El alumno en matemáticas debe tener ciertas características de cómo responder ejercicios continuos que no las tiene, pero se las tengo que hacer. El alumno tiene que tener una conciencia, y ahí viene el paso más importante, tiene que tener una conciencia de trabajo que para él le sirve, por lo tanto qué saco yo de pasar ciertas unidades, cuando él no tiene conciencia de un manejo, que no tiene conciencia de para qué le sirve, y cuando no tiene conciencia, a él lo está perjudicando para un futuro. Entonces cuando yo hago esa base, todas las unidades se pueden pasar, de una manera equilibrada y ellos toman la responsabilidad, a tal punto que después ellos dicen profesor me da una guía, cuando yo logro eso, es porque todo el trabajo humano, todo el trabajo de relación de personas, ya no es alumno-profesor, profesor-alumno, es una relación de personas, permite que se vayan sintiendo satisfechos con lo que están haciendo, vamos ampliando el campo, vamos afianzando una serie de... (Interrupción)

Retomo la idea, el alumno cuando ve que tiene en sí y para sí, una intención, es mucho más fácil que los contenidos el día de mañana se puedan manejar y a lo mejor uno está haciendo futuro, no solamente en un año, en el cual pueden estar conmigo, sino que también es una lección de vida, porque le profesor no solamente va a entrar en un terreno de lo que ellos tiene que aprender de la unidad sobre de los miles, de la unidad de las conversiones, de las equivalencias, sino que él es una persona que con esos contenidos asimilados él va poder desenvolverse en la vida, entonces estoy haciendo un trabajo de futuro.

**G: ¿Cómo logra pasar contenidos y esta conciencia en los niños de decir que esto si me sirve?**

**E:** O sea, el niño entra en una sana competencia individual, puedo o no puedo, el alumno que no lo hace, bueno si tu quieres hacerlo, lo haces, pero si no lo quieres hacer es una alternativa que uno le da al principio, como hay alumnos que sí tienen esa intencionalidad y esa intencionalidad muchas veces va apoyada con lo que el apoderado le pueda decir, entonces ese alumno se va arrancando y él va tomando en cuenta de que... y ese alumno que dijo que no al principio, ve que sus compañeros sí van formándose de una manera distinta de la que él se está formando y ahí ya entra en una competencia propia, individual, sino que entra en una competencia, ya con su compañero, esa es una cosa y yo creo que todos los que somos profesores, a veces no sabemos entregar nuestra propia experiencia a los chiquititos y una de las cosas que yo les digo a los alumnos, es decir "miren niñitos, mi experiencia cuando era chiquitito era verme que yo quería ser un gran profesional de algo y me encanto esta profesión, pero no solamente esta, también me gustó los números, por lo tanto, fui y estudié otra profesión más y fíjense que estudiando los números, también mi intención fue estudiar otro tipo de carrera y que estoy terminado de estudiar otro tipo de carrera", entonces el alumnos ve un reflejo de vida ante sí, que verdaderamente el profesor es una verdadera muestra dentro de lo que ellos están haciendo, como una competencia individual, de querer tomar conocimiento y para así poder establecer un mejor estándar de vida, una calidad de vida mejor o por último una

tranquilidad que ella le permita defenderse y para ello necesitan, justamente una forma de trabajo, una constancia de trabajo y por qué no, una investigación propia de su trabajo, valga de redundancia ante ello, ellos se califican después y cuando ellos se están autocalificando, que es lo mismo que uno hace, ellos están investigando de sí, para poder decir, a ver cuáles son los parámetros que yo puedo tomar, aunque tú no lo creas desde chiquititos. Hoy día nosotros que peleamos tanto por el cuarto el octavo, que son alumnos que tiene que ir a rendir una prueba, que sé yo, los niños toman un grado de conciencia, uno les dice, mira tú vas a rendir una prueba, pero yo no quiero que me rindas la prueba a mí, yo quiero que rindas la prueba a ti, mira éstas son las cosas que tú tienes que responder, pero no para una prueba para mí, no una prueba para el país, mira esto es para ti, tómallo, es para ti, ayúdate, enséñalo y practícalo, a ver, de todos los que están aquí quien quiere aprender algo para sí, para que después cuando les pregunten...Entonces ellos dicen, yo puedo comenzar a hacerlo bien, que bien, vamos y empezamos hacer todo un juego de palabras, un juego de acciones, un juego de demostrar las virtudes que ellos puedan tener y a aquellos que han tenido falencias, preguntarles, bueno por qué tienes esa falencia, qué te pasa, por qué no puedes hacer un ejercicio bien, dime por qué, dame una sola razón, como no encuentran ... de poder decir "no puedo", porque sí pueden, porque todo el resto puede, entonces tú me estás diciendo, no quiero, bien, está bien, no quiero, pero va a llegar a tal punto, que pasado un tiempo se logran conversar, ese decir no quiero lo transforman en vamos, yo puedo y después eso ellos pueden decir, lo puedo seguir haciendo, y aquellos alumnos que han avanzado más, ellos dicen yo me puedo mantener, por lo tanto debo ser más constante, y ahí está el logro de las cosas. No ha sido una tarea fácil, porque el trabajo de triplica en uno, se triplica porque uno no está al frente solamente enseñando, sino que uno está inventando cosas, y está colocando en el tapete alguna información, alguna noticia que se produzca al momento y que alguna situación le pueda afectar a ellos respecto de lo que ellos están aprendiendo, entonces uno tiene que tomarse el tiempo de ir diciéndole de la actualidad transportando a lo que ellos están haciendo como persona y con los contenidos posteriormente les va sirviendo.

**G: Desde el punto de vista del proceso de enseñanza aprendizaje ¿visualiza debilidades y fortalezas en la presencia de estudiantes inmigrantes en el aula?**

**E:** A ver, eso de las fortalezas... yo soy un convencido que desde el alumno... y este es mi discurso, respecto a las fortalezas y respecto a las debilidades. Mi discurso inicial para todo tipo de alumno y para todos los niveles de que todo ser humano nace con ciertos elementos que forman los sentidos, que le permiten a ellos tener una caja de gran sabiduría y que tiene que aprovechar, por lo tanto no existe desde un inicio, alumnos que tengan una cantidad de problemas que muchas veces se les enmarca psicológicamente, entonces para mí el alumno es un personaje más con una intención de poder surgir, cuando va, en la medida que vamos traspasando este discurso el alumno muchas veces se despierta y coloca en sí, una posición y disposición para decir, mire, yo puedo hacer este tipo de cosas, pero lo voy hacer aunque sea más lento, bien, le damos cabida a eso, que sea un poco más lento, pero que no tenga dificultad de querer aprender o de aprender, porque muchas veces el decirle al alumno que tiene una forma de aprender muy lenta, al alumno lo limita en el querer aprender, por lo tanto uno para decirle, más que decirle resaltarle su debilidad yo prefiero resaltarle sus fortalezas. Ellos son seres humanos que viene prácticamente armados de una manera en que ellos están hechos para poder actuar y superar dificultades, dentro de lo que estudian, bueno, el famoso psicólogo israelita que ha recorrido el mundo, ha estado varias veces en Chile, que fue el que dio el punta pie inicial después de la II Guerra Mundial para sacar a todos esos niños con las deficiencias que tuvieron y todos los traumas del holocausto con que se quedaron sin madre, sin padre, sin familia, que sé yo, bueno transformarlos en seres humanos normales. Bueno él hizo investigación al respecto y todo lo demás y nosotros con la experiencia que tenemos, tenemos que ir investigando nuestra propia experiencia para poder decirle a los alumnos, mira llegaste, tocaste concho, bueno ahora tú tienes que tener una disposición suficiente para poder

actuar, para poder decir yo puedo hacer una suma, yo puedo hacer una resta, yo puedo decir profesor no entiendo, me puede clarificar un poco, hay pasos donde yo prefiero resaltar las fortalezas más que las debilidades. Las debilidades yo prefiero que uno se las guarde como profesor, sino que ir diciéndole al alumno, mira ven tú. Además dentro de las estrategias, formar grupos, grupos de incentivos, viejo vamos tú puedes, sale tú a la pizarra, no ven trae tu cuaderno, o sea darle la importancia que ese niño niña pueda tener. A lo mejor con un solo “bien, tú puedes”, se les olvida todas las debilidades al alumno y como el alumno es chiquitito y el desarrollo psicomotor, el desarrollo de su psicología infantil está apta para poder captar los incentivos positivos, lo más probable es que se positive él a entrar en un terreno distinto, que actúe, eso digamos es entre las debilidades y fortalezas que uno se encuentra.

**B: En cuanto a las fortalezas, las fortalezas de que existan niños peruanos...**

**E:** Y hay unos peruanos bastante bien, o sea hay unos niños que vienen muy bien preparados en cuanto a la disposición que ellos tienen, o sea no necesito hacer el trabajo previo y decir “oye tú eres una persona que puede”, sino que están muy bien preparados con la disposición de querer aprender previa, ya, vienen bastante bien, pero el resto, digamos uno puede aprovechar eso para poder adelantarlos, para poder colocar como ejemplo lo que ellos hacen, o sea todo lo que signifique que ellos puedan tener una actitud, pero que sea constante esa actitud, porque hay un alumno que dice cómo me porte, los alumnos peruanos siempre me preguntan, bueno, cómo lo hice hoy día, ellos viven el minuto, cómo lo hice hoy día, hoy día bien, pero no me interesa que lo hagas bien hoy día, si ayer lo hiciste mal, no me interesa que ayer lo hiciste mal o que hoy lo hiciste bien, no, me interesa que cuando yo te vea, siempre te vea, pero con una actitud del segundo día no del primero, entonces el alumno trata de ser repetitivo, le doy el derecho a caerse, obvio, y también se lo resalto, bien te equivocaste viejo, no importa, bajo tu nivel, a lo mejor estabas cansado, de acuerdo, pero que no se repita mucho. Entonces va tomando la confianza de que no todo es un nivel de exigencia sino que también es cómo vivo mejor en alegría sabiendo de que ellos viven mucho, el niño extranjero todo tipo de extranjero digamos, ellos viven mucho del incentivo, ellos buscan constantemente saber si lo hicieron mal o lo hicieron bien...

**B: ¿y a qué se lo atribuye usted?**

**E:** Eso es su manera de ser, su característica y como ellos están fuera de la parte donde vienen, que deben estar, ellos se... afuera, es una forma de responderles al lugar donde están, a la sociedad, para poder responder y decir pucha que bien estoy mejor, es una forma de sentirse reconocido por la sociedad que no es la suya y es una forma también de alegrarse el espíritu a tal punto, que yo les digo... a ver yo no soy de las notas, sino que soy más de los “vistos bien”, dame un “visto bueno”, te pongo “tres vistos buenos”, siempre cuando vea que tu trabajo sea constante, bien lo voy hacer profesor, mira a tal punto y decirle “mira oye avanzaste hazlo de nuevo, hazlo de nuevo, hazlo de nuevo, lo hace tantas veces de nuevo, que le digo mira por tu trabajo o te pongo el 7.0”, sin que él sepa que yo le voy a poner el 7.0, pero por la cantidad de vistos buenos, yo le pongo el 7.0, ahí hay un tipo de evaluación, qué importa la evaluación en este caso, si la evaluación se da... claro, el alumno me está demostrando que sabe, primero que nada se justifica cualquier antecedente administrativo, curricular, pero también yo justifico que ese alumno este siendo reconocido como él quiere, que ese alumno se sienta persona como él quiere, que él también se sienta orgulloso de las cosas, que él puede hacer que es lo que él quiere y su familia. En algunos casos por ejemplo, he llegado a concluir que para que el niño se sienta en un estado emocional mucho más participativo, ya, en su ser, participativo digo, cuando él demuestra su sonrisa, cuando él muestra su actividad, cuando él dice “hola profe, cómo está usted”, le da un abrazo o te saluda con un chasquido de mano, que un alumnos, no a uno sino a varios, he llegado a tal punto de decirle: “chiquitito cuando nos conocimos, éstas eran tus debilidades, yo te registré en el libro de clases porque tenías una anotación positiva de no haber hecho tres ejercicios que yo te había dado, qué te llevo a no

hacerlo, no lo sé, pero han pasado dos meses y tú has demostrado que no hiciste tres ejercicios, pero hoy día llevas más de 40, más de 50, haz hecho una linda y preciosa labor, permíteme tu libreta de comunicaciones y yo le mando una comunicación al apoderado. Sr apoderado, lo felicito... permíteme felicitar a su hijo, y darle a conocer esta noticia de que ha sido registrado en el libro de clases en forma positiva por su... le pongo allí... por su constancia y hoy en día por su preocupación respecto a la asignatura y la felicito a usted también por la preocupación que ha tenido respecto a su hijo, atentamente, profesor de matemáticas". No es mi labor, a lo mejor como profesor jefe, pero no, yo creo que como hay una relación alumno y profesor...

**G: ¿Qué pasa con los niños que no avanzan o que existen problemas con la familia, con los papás...?**

**E:** Yo trato de hacer una relación con los padres, respecto... pero cuando no están yo sigo la relación con los niños y los hago tocar fondos, lo hago tocar fondo y fondos, fondo cuando les pongo los niveles, perfecto si tú no quieres preocuparte, perfecto, yo tampoco me voy a preocupar se resiente, por qué, porque ven que yo tengo una relación con los niños de forma amable, distinta. Tú vas a trabajar, la pregunta del año, tú vas a trabajar, si profesor, de acuerdo, yo te hice la pregunta, si tú dices que vas a trabajar, te quiero ver trabajar, entonces a él le pido el cuaderno, dijiste que vas a trabajar y no estás cumpliendo, por lo tanto, lo siento, yo no me voy a preocupar de ti, toco un fondo. Al otro fondo, no le pregunto, les doy tareas y les pido el cuaderno y no le digo nada y le pongo los "vistos malos", yo te dije, yo no te voy a preguntar y cómo los extraigo de ahí, es diciéndole delante de todo el curso, miren chiquititos cuando hacen su trabajo, su compañero que estaba en una situación desmejorada, él verdaderamente ha hecho el trabajo, ¿le damos una oportunidad para que él pueda demostrar que él quiera hacer los trabajos? Delante de todo el curso, entonces él opta por eso, entre obligado y no, en el fondo y entra en el terreno de querer hacer cosas, no importa que no las haga bien, pero que las haga eso es hacer que el alumno toque fondo de sí mismo y diga verdaderamente yo no puedo estar en una condición menor, que la condiciones que pueda tener el otro, ni tampoco la relación que pueda tener el profesor respecto de mí...

**G: Este tocar fondo significa que el niño ya no está realizando las mismas tareas que sus compañeros, que quizás ya no hace nada en el cuaderno, y al final los papás en la casa lo que ven y revisan son los cuadernos...**

**E:** La diferencia que está aquí, es que todos se conocen con todos, entonces ellos les preguntan al vecino, le preguntan al niño, llaman por teléfono, no si mi hijo... oye mi hijo no la tiene. El tenía una tarea de tal cosa, no, mi hijo no la tiene, problema de tu hijo, pero ese apoderado no viene, viene el otro. Cuando yo mandé esas comunicaciones de felicitaciones a los papás, vino la mamá y me dijo "profesor, gracias, pero no por el niño, por mí, gracias". Y otro apoderado me vino a reclamar que por qué yo había castigado al alumno, de haberlo dejado parado, y qué quiere que le haga, yo necesitaba que se tranquilizara, pero por qué lo dejó parado, yo creo que al niño no le hace mal quedarse parado 3 minutos, 5 minutos, y después cuando le digo que se siente él tiene que trabajar, ¿trabajó?, sí, entonces está bien... (Interrupción)

Entonces, cuando al niño hay que hacerlo tocar fondo, cuando él no se da cuenta de sus errores de trabajo, de vida, del sistema de trabajo. Nosotros ahí le estamos pasando ahí, lo que es para su futuro, una forma de enfrentar la vida, que no sea con altos y bajos, si no que sea más parejos, para poder decir "sí, yo tengo que hacer una tarea, muy chica, muy grande, pero la tengo que hacer".

**G: Usted ya dio luces de cómo eran las relaciones entre los niños. Me gustaría describiera cómo visualiza la relación entre los niños.**

**E:** Son niños, el niño es aquí y en cualquier parte del mundo, ellos no tienen... o por lo menos yo no veo una discriminación, una actitud en negativo frente a ellos, porque el profesor no marca eso tampoco, aquí ningún profesor marca, este alumno... no. Si hay que castigar a un alumno tanto, el discurso es parejo igual. Oye tú te tienes que enfrentar al resto de tu vida como... yo te veo trabajando aquí, porque yo quiero que tú seas bueno, porque a lo mejor el día de mañana, yo te voy a encontrar en una oficina pública, y yo a lo mejor viejito voy a ir para allá, y tú me vas a decir, oiga usted fue mi profesor de matemáticas, yo tengo que haberte enseñado, de que tú tendrías que tener un buen comportamiento, por ejemplo con la tercera edad, por lo tanto el discurso es para todos, que tienen que relacionarse de una manera en común, que las dificultades se pueden... digamos... saltar en función de la actitud personal, del querer. Después llegamos a eso, el querer, el sentirse uno con el otro, el sentir la emoción de que cuando cantamos la canción nacional, también tenga el mismo sentido que cuando vemos a un peruano que canta con su mano derecha en el corazón y la canta con vehemencia y mucha actitud. Entonces, el alumno se siente prácticamente identificado en una forma social, paralela pero cohesionada. Los profesores no marcan diferencia, los auxiliares de la educación también no marcan diferencia, si hay que llamar la atención a uno, se le llama la atención al igual que al otro, no hay diferencia. El apoderado se manda a buscar de la misma forma que se manda a buscar a otro apoderado, y "señora nosotros necesitamos esta respuesta de parte suya, necesitamos un poco de atención de parte de usted", o sea hay todo un ensamble de todo lo que es la parte administrativa, la parte curricular, también la parte de disposición y de trato con respecto a los alumnos, que no se marca la diferencia. Por lo menos yo, que llevo poco tiempo acá, pensé en algún momento podría haber una diferencia aquí, pero no conocía el medio, pero conociéndolo, no. Yo verdaderamente me asombro y me alegro mucho por la disposición que tienen los alumnos entre sí, tienen ciertas actitudes a veces un poco fuerte, que se ha dado hoy día en todos los colegios que se ha mostrado en televisión.

**G: ¿El bullying?**

**E:** El *bullying*, claro, pero no aquí, pero las peleas, las "mochas" un golpe fuerte uno respecto de otro sí.

**G: ¿Y qué hace usted, como profesor, cuando ve ese tipo de cosas?**

**E:** No, es el garabato del uno con el otro, una ofensa, como una discusión más de uno respecto del otro, como se da en todos los colegios, y para ese tipo de cosas... muy bien señor, yo tomé las medidas administrativas que me permiten para estas cosas... lo siento señor, usted está repitiendo esto, yo lo voy a dejar registrado y le mando la comunicación al apoderado, para que el apoderado este informado que el niño fue registrado. Cabe una segunda vez, muy bien que venga el apoderado, a firmar esto, que el niño... hay que conversar con él, porque algo está pasando. Cuando las cosas ya son repetitivas, una, dos, cuatro... con la misma actitud, aquí nosotros tenemos la psicopedagoga, la orientación, también tenemos una psicóloga que está acá y derivamos. Entonces el apoyo que se tiene aquí en este colegio, yo diría que mucho mejor que en otro colegios, porque tenemos una infraestructura buena. Yo empecé trabajando en buses y con niños que llegaban a pies pelados, aquí todos llegan bien armados, todos llegan con ropita... y mucha tecnología. Entonces, hay discusiones pero son las normales.

**G: ¿Tiene que ver con la presencia de extranjeros?**

**E:** No, no es la motivación, es porque el otro me quitó la goma, porque me pegó, porque me paso a llevar, etc. Aquí a vemos chilenos que están... que tienen los mismos problemas que hay en otras escuelas. Hay alumnos con aprendizaje muy lento, otros que tienen otro tipo de... pero son tratados como tal y se avanza. Los niños peruanos igual, se derivan a otros colegios en caso de que necesitara escuelas más especiales, respecto de su problemática, pero más que eso no. Como digo, aquí es cómodo, porque tienen un edificio de tres pisos, buenos

comedores, un salón de arte, un buen patio, para que el niño puede correr, pueda desenvolverse, buenos baños, o sea una estructura como para ellos no tengan ningún problema para desarrollarse como tal.

**G: Claro, esas condiciones son favorables, pero qué cambiaría usted para mejorar los aprendizajes de los niños. Considerando el contexto particular, de que hay niños inmigrantes, que hay niños de escasos recursos y con muchos otros problemas. Qué cambiaría desde el punto de vista de la enseñanza y aprendizaje.**

**E:** A ver, en este minuto estamos en este proyecto, yo formo proyecto, analizo proyecto, que son... es primeramente que el alumno tome conciencia de lo que decía al principio de que es él, de que es una persona, que tiene que enfrentar la vida, por lo tanto tiene que estar preparado, entonces, empezamos con ese discurso y lo otro, ya después son ingredientes en sí, respecto al manejo de las habilidades que los alumnos tiene que tener. Cuando uno habla de los objetivos transversales, cuando uno habla de los objetivos verticales, los horizontales, los verticales, para que ellos ensamblen todo su... estamos hablando de la persona, para entrar de lleno a lo que son los aprendizajes esperados y que uno quiere para tales y tales cosas, bueno, ahí vienen todas las estrategias que tú has podido ver, que es el canto, que es la broma, que es el lenguaje entre sí, que es la... que si el trabajo está bien hecho es valorado, que si la situación está, todavía no está bien determinado, bien, demorémonos todo el tiempo que se necesite para sacarlo de ahí y seguir avanzando. Por lo menos eso me ha dado resultado a mí, de que el alumno que se valora, es el alumno que después no tiene problema en aprender, que tiene un buen aprendizaje. En cuanto a matemáticas, de que ellos aprendan respondiendo a una constancia, necesitan ejercitación y de que si ellos hacen una cantidad de ejercicios tales, me permitan a mí decir, bueno, demuéstreme uno, hazme un ejercicio de esos y entramos en una conversación aristotélica, de cómo tú lo fuiste a desarrollar, mira lo hice así, pero es que a mí me lo enseñaron asá, veamos el resultado, a ver conversemos de eso. El alumno, ahí empieza prácticamente él solito a crear su propia disciplina de trabajo y cuando yo llego a lo qué es una disciplina de trabajo, estoy a un paso de lograr la autonomía, porque el alumno que para mí logra la autonomía, yo le paso una guía, le paso el libro, le digo lo que hay que hacer y le digo dónde quieres trabajar, tienes tantos lugares aquí, tienes biblioteca, tienes los espacios suficientes, tienes el patio, quieres trabajar en el pasillo, quieres trabajar en la sala y con quién quieres trabajar. Y eso por lo menos, lo he logrado en algunos cursos de acá, la autonomía del alumno, previo a todo lo otro que yo te he comentado, pasando por supuesto la normativa y su disciplina de trabajo. Cuando él me demuestra su disciplina de trabajo, yo no tengo ningún temor, porque no hay que tenerle miedo a los alumnos, los alumnos al profesor. Yo he logrado de que por lo menos, me tengan un respeto, y yo los respeto a ellos, pero también que ellos sepan que también me pueden preguntar, que ellos se pueden allegar, que ellos pueden estar al lado mío, y yo de ellos, para lograr una conversación y después lograr lo que yo digo, una autonomía. Para mí la autonomía educacional, para mí la autonomía del alumno, significa que el alumno va ir en conciencia a trabajar por una situación determinada, eso es para mí lo que es la autonomía. Entonces, cuando alguien me dice, cómo usted logra tales cosas, bueno, empezamos por la persona, la normativa, la disciplina y yo le hago una recta numérica, para decir, chiquillos el que llega aquí, no hay ningún problema yo le voy a dar el trabajo que necesite y muchos de los niños, lo logra, por lo menos en mi experiencia.

**G: ¿Su posición frente a la autonomía, lo ayuda en su trabajo desde las matemáticas?**

**E:** En todo, porque el alumno se siente autónomo, ahora, yo confié en los alumnos, porque a los alumnos... uno de las partes del discurso... porque en el fondo yo digo siempre la educación va en el discurso y dentro de ese discurso, yo digo, "chiquititos, nunca, nunca, y eso por favor entiéndanlo bien, se debe perder un valor que es muy esencial, la confianza". Por lo tanto, cuando el alumno sale de la sala, y va a trabajar, yo les digo vuelvan en 15 minutos, si no

vuelven, les digo, chiquititos ya pasaron los 15 minutos, veamos tu trabajo, y ellos han respondido...hay confianza. Por lo tanto, el alumno sabe y siente el reconocimiento de que es un valor y ese valor se transforma en una palabra parecida, en un valer, valerse así mismo, qué queremos nosotros los educadores, más conocimiento, que el alumno sepa valerse por sí mismo, que cuando le toque una tarea determinada ellos la puedan hacer, y ejemplos tan básicos, cuando la mamá le dice al niño usted me hace la cama, si quiere ir a jugar, esa es la condición. ¿Usted hace la cama? Sí, ¿y va a jugar?, sí. Mira qué lindo ¿tú confías en la mamá?, sí, bueno, ella también confía en ti. Por qué yo no puedo confiar en ti... el mérito es del alumno, él crea y él cree, uno es solamente el vehículo para que él pueda crear y crear, no se estigmatiza, se van dando pautas, se van dando pasos, se van dando alcances, situaciones, se retrocede, pero también se avanza, pero ya no se retrocede a un punto original, sino que se retrocede a un punto mínimo, y después se avanza en otro. Esa es la metodología, esa es la forma...

**G: ¿Cuál es su opinión acerca inmigración y que repercusiones según usted traería a una institución educativa como ésta?**

**E:** No sé si estoy equivocado, pero esta escuela, estaba falto de alumnos, hace unos cinco, seis años atrás. Y de repente, se dio el *boom* de estos niños inmigrantes que fueron estableciéndose en los alrededores del colegio, más los cambios de tipo de habitaciones que se fueron dando, con respecto a los edificios que se fueron transformando en personas que... personas de mayor edad. Por lo tanto, los que llegaron... los únicos niños que estaban aquí eran peruanos, por lo tanto le dio un aliento para que... esta escuela se transformó en la solución de ellos, y ellos en la solución de la escuela, lo que fue un equilibrio y una armonía que tiene para largo en su quehacer, en su accionar. Y respecto a la pregunta de lo que yo opino de la migración, yo creo que todo país tiene sus circunstancias especiales, así como nosotros la tuvimos, pero no fuimos inmigrantes, fuimos exiliados que es distinto, o sea fuimos con otras miras, más de un millón de personas fueron las que salieron de este país en el tiempo de la dictadura, y algunos que no alcanzamos a salir, o que simplemente nos tuvimos que aguantar todo el chaparrón de lo que significó la parte avasalladora del Estado, con respecto a lo que nosotros hacíamos. De hecho a nosotros nos mataron las escuelas normales, símbolo, ícono, representación pero por años, respecto a la calidad de la educación, de nosotros como profesores normalistas. Entonces, ese tipo de personas que nos quedamos aquí, también nos enriquecimos, nos hicimos más potentes, y también mucho más duros respecto de saber cómo queremos que nuestros niños crezcan en un país, ya, de una manera distinta a la que nosotros vivimos, cuando también fuimos perseguidos, porque aquí cualquier profesor lo tomaban y lo echaban para afuera, a mí me tocó estar cuando entraba un carabinero y sacaba a un colega de ciencias sociales, porque había hecho una clase respecto lo que era el golpe militar, o sea, hablamos de cosas fuertes, y muchas de esas personas tuvieron que irse. Entonces, aquí en este caso y por una situación económica, los migrantes que han llegado a este país, vienen buscando eso, a como ellos pueden satisfacer sus necesidades básicas, medias y mejores condiciones de vida, y se encuentran que en este país, que de los 120.000 emigrantes peruanos, 10.000 de ellos están acá en Santiago, prácticamente una comuna más, para que podamos acogerlas y creo que no podríamos ser egoístas, cuando ellos también podríamos aportar, aquí la condición de migrante se está transformando en una condición de relacionarse mejor, buscar la forma de relacionarse con este tipo de personas, no estamos exento de ningún tipo de dificultades, pero yo creo que tenemos las herramientas, para poder soslayar, para poder saltar cualquier tipo de problema, porque somos un país armado, culturalmente con mucha disciplina, todavía nos falta un poco de humildad, respecto de cómo podemos tratar a los inmigrantes, al principio fuimos muy arrogante, lo he visto no en este caso, pero si afuera, y hacemos cosas.. Que como seres humanos no debemos. Entonces, aquellos que han tenido la oportunidad de vivir afuera de su tierra natal, ya sea como exiliado o como inmigrante, yo creo que sabe como es la dureza de no estar en los mismo cielos, sabe la tristeza que muchas veces se me produce. Entonces, cuando

uno encuentra que esa persona es acogida , yo creo que los cielos se transforman en uno solo , por eso es que la opinión de un inmigrante para mí, es que se transformó en una persona que se traslado de un lugar a otro, y nada más, y que ojalá que todas las oportunidad que uno tuvo aquí , las tenga uno allá, tal como pasó con nuestras exiliados, algunos más, otros menos, que las oportunidades que no tuvieron aquí por cuestiones políticas, sí las tuvieron afuera y se les dieron las posibilidades por el solo hecho de haber salido de acá. Esa es mi posición, digamos lo que es para mí un inmigrante, y yo le doy todo mi apoyo, dentro de lo que yo pueda darle.

**G: Bueno, profesor, muchas gracias...**

**ANEXO N°4**  
**ENTREVISTAS GRUPALES**  
**Entrevista grupal N° 1**

**Fecha** : 07 de Agosto de 2009  
**Horario** : 9:30 – 10:15 horas  
**Moderadoras** : Gabriela Lincovil y Ana Belén Núñez.

<b>Estudiante</b>	<b>Nacionalidad</b>
1	Chilena
2	Chilena - Mapuche
3	Ecuatoriana
4	República Dominicana
5	Peruana
6	Peruana
7	Chilena, padres peruanos.

**M:** ¿Por qué se reunieron las hormiguitas?

**Estudiante 1:** Las hormigas se mezclaron para ser amigos...

**Estudiante 1:** Ahí se reunieron todas, para ser todas amigas.

**M:** [estudiante 2], ¿tú qué dices?

**Estudiante 2:** Se reunieron porque querían jugar.

**M:** ¿Y a qué querían jugar?

**Estudiante 7:** Al fútbol de las hormigas.

**M:** Niños, ¿y las hormigas eran todas iguales?

**Todos:** No (al unísono).

**Estudiante 4:** Habían de distintos colores tía.

**Estudiante 7:** Algunas rojas y algunas cafés.

**Estudiante 5:** Y de distintos países.

**M:** Habían de distintos colores y de otros países, cierto.

**Estudiante 1:** Unas del sur... unas de Chile... de distintos países.

**M:** ¿por qué se armó una pelea niños?

**Estudiante 3:** Porque se pelearon dos hormigas.

**Estudiante 7:** Y todas, todas.

**Estudiante 3:** Porque una le dijo enana. Y tuvieron que cancelar el campeonato.

**M:** ¿cuál fue la solución para acabar con los conflictos?

**Estudiante 1:** Reunirse

**M:** ¿y quiénes se reunieron?

**Estudiante 1:** Las hormigas sabias.

**Estudiante 4:** Tuvieron que el campeonato, tuvieron que cancelarlo, porque se pelearon y entonces tenían que esperar que las otras hormiguitas, se arreglarán.

**M:** ¿y a qué solución llegaron?

**Estudiante 3:** ¡A unirse tía!

**Estudiante 1:** Y así se reunieron para ser amigos y nadie se peleara.

**M:** claro para que nadie se peleara ¿entonces, cómo quedaron conformados los equipos?

**Estudiante 3:** ¡Mezclados tía!

**Estudiante 4:** Mezclados, ayudándose todos, y pensando en debían reunirse y nunca jamás debían pelearse.

**M:** ¿qué aprendieron las hormiguitas?

**Estudiante 3:** Que nunca más se van a pelear.

**Estudiante 4:** Tía, yo creo que cuando terminaron el cuento, se tomaron la mano y se perdonaron.

**M:** ¿entonces aprendieron a no pelear cierto?

**Todos:** Si (al unísono)

**M:** ¿qué opinan ustedes de la solución a la que llegaron?

**Estudiante 3:** Bien.

**Estudiante 7:** Bien.

**Estudiante 4:** Bien, porque necesitaron ayudarse para jugar el nuevo campeonato.

**M:** ¿qué piensas tu [estudiante 2]?

**Estudiante 2:** Los colores no se pueden mezclar, porque no tienen ni azul ni amarillo. Sólo café con rojo.

**Estudiante 4:** Y algunas tienen color rojo.

**M:** pero ¿qué opinan ustedes, de qué las hormiguitas se hayan mezclado?

**Estudiante 3:** Necesitaban ayudarse

**M:** ¿y qué crees tú, piensas que está bien, que está mal? ¿qué habrías hecho tú?

**Estudiante 4:** Bien, porque necesitaban ayudarse todas para jugar al campeonato.

**Estudiante 7:** Quedaría mejor el equipo.

**M:** ¿y está bien, por qué?

**Estudiante 4:** Tía, y mejorarse todo el grupo.

**M:** muy bien. ¿Alguien más quiere opinar otra cosa?

**Estudiante 4:** Y mejores amigos, no tía.

**Estudiante 3:** ¡Para siempre!

**M:** Muy bien. Niños ahora les voy a hacer otra pregunta, ¿en su sala todos los niños son iguales?

**Todos:** No

**M:** No cierto, ahora viene esta pregunta, ¿qué diferencia hay entre los niños que hay en su sala?

**Estudiante 2:** Diferencias, no tener la misma cara que tiene el otro. Y el pelo es medio café y a veces rubio.

**M:** ¿Qué otra diferencia ves tú?

**Estudiante 2:** Que tienen la cara distinta.

**M:** Y por ejemplo, entre nosotros ¿qué diferencias hay?

**Estudiante 2:** Que él se parece a él, pero no tiene el pelo de él.

**M:** ¿Quién más, quiere decir otra cosa?

**Estudiante 3:** Y él no es del mismo color.

**M:** ¿Quién no es del mismo color?

**Estudiante 2:** Él con él.

**M:** [Estudiante 4] ¿qué dices tú, qué diferencia hay entre los niños de tu sala, o entre nosotros mismos?

**Estudiante 4:** En la sala, como todos se pelean, cuando hay un niño que me golpea, él me pide perdón o yo a él.

**M:** Pero tú, ¿qué diferencias ves?

**Estudiante 4:** Que algunos pegan entre todos, y después se sacan heridas. El [Estudiante 1] casi me saca un diente.

**Estudiante 1:** Sabe por qué le pegué un combo.

**M:** ¿POR QUÉ?

**Estudiante 1:** Porque él me empujó, y después de nuevo me empujó.

**Estudiante 3:** Tía él le pegó un combo y le sacó un diente a él.

**M:** Estudiante 3, ¿tú qué diferencias ves en tus compañeros?

**Estudiante 3:** Yo veo diferencia entre el [Estudiante 1] y él. Porque se pelean.

**M:** Pero estamos hablando de las diferencias, no de las peleas, ¿qué diferencias ves entre él y él?

**Estudiante 3:** El se parece a él, pero no es igual.

**M:** ¿Y por qué no es igual?

**Estudiante 3:** Porque él es chileno.

**Estudiante 7:** Porque él es chileno, yo también soy chileno, pero yo me fui a Perú.

**M:** ¿Y esa es una diferencia, él es chileno y tú te fuiste a Perú...?

**Estudiante 7:** Sí

**M:** ¿Tus papás son peruanos [estudiante 7]?

**Estudiante 7:** No. Mi mamá sí.

**M:** Ya, ¿y tu eres chileno?

**Estudiante 7:** Sí.

**Estudiante 4:** Tía antes yo era blanco, cuando nací, pero ahora ya no soy blanco. Yo iba a nacer del mismo color que todos nosotros tenemos, yo iba a ser blanco.

**M:** ¿Tú ibas a nacer blanco?

**Estudiante 4:** Pero después cuando fui a Perú, cambié a este color, porque el sol le quema la piel a uno y le hace que se le ponga la piel así, y se tiene que usar crema, para que se le vaya eso, antes que queme el sol.

**M:** ¿Y a ti te gusta ser así?

**Estudiante 4:** No.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 5:** Porque le dicen negro al agua.

**Estudiante 4:** Porque siempre todos así, me molestan. ¿Y qué tal si yo los molestara a todos ustedes?

**M:** Les está haciendo esa pregunta a ustedes (refiriéndose a los demás estudiantes)

**Estudiante 5:** No si a él, lo molestan el [Estudiante 1]... el [Nombre]...

**Estudiante 7:** Tú.

**Estudiante 5:** No yo no.

**Estudiante 3:** Sí, tú lo molestas a él.

**Estudiante 5:** Él... la [Estudiante 6]...

**Estudiante 4:** Y tú también me pegas ¿Acaso no lo recuerdas?

**Estudiante 5:** Y tú también me pegaste una patada.

**Estudiante 3:** Tía él pelea con él.

**M:** Él está diciendo que no le gusta que lo molesten, porque a ustedes tampoco les gustaría que los molesten, ahora seguirá [estudiante 2]. ¿qué quieres decir?

**Estudiante 2:** Si son iguales tendrían que ser las mamás iguales. Y... si nacen dentro de la guata dentro de su madre, tendrán que ser compañeros y no pelear nunca más. Si él tiene una cosa, se le pide: "Dámelo por favor"

**M:** ¿Pero tú eres igual a tu hermano o hermana?

**Estudiante 2:** Sí

**M:** ¿Entonces?

**Estudiante 6:** Yo no soy igual que mi hermana, porque mi hermana es peruana, y yo soy peruana también, pero mi hermana es blanca.

**Estudiante 7:** Pero no tiene la misma cara.

**M:** Las dos son peruanas, pero tu hermana es blanca y tú eres morena ¿Por eso no son las dos iguales?

**Estudiante 6:** Sí, por eso.

**Estudiante 5:** Porque debe ser que se fue a la playa.

**Estudiante 4:** Tía, si todos dejamos de pelear, entonces todo esto cambiaría.

**Estudiante 4:** Cuando ellos me dicen "negro chocolate", yo no les digo nada, entonces ellos me siguen diciendo así.

**M:** ¿y por qué tú no dices nada?

**Estudiante 1:** Él lo hace por golpes.

**Estudiante 4:** No, ustedes siempre me molestan.

**Estudiante 1:** A ti te dicen negro, y tú después me tiraste una patada.

**Estudiante 4:** Ustedes siempre empiezan, dicen “negro chocolate”, ustedes siempre empiezan.

**Estudiante 1:** El me empujó primero y yo me caí.

**M:** ¿Y se acuerdan cómo actuaban las hormiguitas, por qué se causó el conflicto?

**Estudiante 4:** ¡Tía, porque le dijo enana!

**M:** ¿Y ustedes han actuado alguna vez, como esas hormiguitas?

**Todos:** No

**M:** ¿No han actuado nunca así, nunca le han dicho nada a un compañero?

**Todos:** No (al unísono)

**Estudiante 4:** Entonces, porque tu también me dices...

**Estudiante 1:** Te molesto, pero no te digo negro chocolate.

**Estudiante 4:** Tía la [Estudiante 2] ella, también empieza.

**Estudiante 1:** ¿Yo te lo hago por juego nada más cierto?

**M:** Lo que tiene que quedar claro, es que él no le gusta que lo molesten, porque ustedes han actuado igual que las hormiguitas. ¿Otra pregunta, a ustedes les gusta su escuela?

**Estudiante 4:** Sí, pero no me gusta que nadie me moleste.

**Estudiante 3:** A mí no, porque me molestan.

**M:** ¿[Estudiante 2] a ti te gusta la escuela?

**Estudiante 2:** Sí.

**M:** ¿Por qué te gusta?

**Estudiante 2:** Sí a mí me gusta, porque a mí me gusta aprender y pasar de curso.

**M:** Y a ti, ¿te gusta o no te gusta la escuela?

**Estudiante 5:** Sí

**M:** ¿Por qué te gusta?

**Estudiante 5:** Para pasar de año

**M:** ¿Y a ti [estudiante 7], te gusta?

**Estudiante 7:** A mí no.

**M:** ¿Por qué no te gusta?

**Estudiante 7:** Porque la tía nos pasa pegando a cada rato. Nos pasa pegando así, nos sientas así, como si fuéramos una basura.

**Estudiante 3:** Como si fuéramos unos muñecos.

**Estudiante 7:** Como si fuéramos perros, así pateados.

**M:** ¿Y has hablado con la tía ese tema?

**Estudiante 7:** No.

**M:** ¿Y no te gustaría hablar este tema algún día con ella, de persona a persona?

**Estudiante 1:** El [Estudiante 7] le robó una vez, diez mil pesos a la tía [Nombre].

**Estudiante 7:** Yo no se los robé.

**M:** Pero eso es un conflicto interno, lo dejamos para otro momento ya.

**M:** ¿Te gusta la escuela [estudiante 6]?

**Estudiante 6:** No

**M:** ¿Por qué no?

**Estudiante 6:** Porque me pegan y me quitan las cosas.

**M:** ¿Quién te pega?

**Estudiante 6:** El [Estudiante 7].

**M:** ¿Y por qué crees tú, que los compañeros te pegan?

**Estudiante 7:** Porque ella también pega ¿o no?

**Estudiante 6:** Cuando yo voy un día en un recreo, fui en el recreo, voy a sacar mi colación y no estaba. El [Estudiante 1] se robó la colación

**M:** Y [estudiante 1], ¿a ti te gusta la escuela?

**Estudiante 1:** Sí.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 1:** Porque me gusta lo que tiene cosas lindas.

**M:** ¿Y a ti [estudiante], te gusta la escuela?

**Estudiante 4:** No.

**M:** ¿Por qué no?

**Estudiante 4:** Porque si todos los niños me dejaran de molestar. Porque deben dejar de molestar los otros niños.

**M:** [Estudiante 2], ¿tú qué querías decir?

**Estudiante 2:** El [estudiante 3], estaba dele buscar su lápiz, y entonces la tía le dijo: “anda a sentarte” y le dijo un garabato, no sé qué garabato le dijo, porque estaba escuchando y estaba adelante la otra vez.

**M:** ¿La profesora le dijo un garabato?

**Estudiante 6:** Sí, ¿No cierto que dijo un garabato y tú estabas dele buscar tu lápiz?

**Estudiante 1:** Sí.

**Estudiante 3:** La Tía de Inglés también dice garabatos.

**M:** [Estudiante 2], ¿tu cómo te llevas con niños de otros países que hay en tu sala?

**Estudiante 2:** Más o menos.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 2:** Porque me pasan pegando a veces.

**M:** ¿Pero son sólo los niños de otros países o son todos?

**Estudiante 2:** Son niños de otros países. Algunos son peruanos.

**Estudiante 7:** Y te pegan

**Estudiante 2:** Sí

**Estudiante 7:** Pero yo no te pego.

**Estudiante 2:** No

**M:** ¿Y por qué tú no le pegas?

**Estudiante 7:** Porque ella es mujer y a las mujeres no se les pega.

**M:** Estudiante 4, ¿cómo te llevas tú con niños de otros países que hay en tu sala?

**Estudiante 4:** Mal

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 4:** Cada uno se pelea y a mí me gusta que todos seamos amigos. Y a mí también me empiezan acusarme de que yo empecé y él también, por eso siempre, y nunca se toman de la mano y se piden perdón, sino siguen con la peleadera.

**M:** [Estudiante 1], ¿cómo te llevas tú con niños de otros países?

**Estudiante 1:** Yo... mal

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 1:** Porque me andan puro pegando y yo los tengo que golpear.

**M:** ¿Pero son niños de otros países o de todo el curso?

**Estudiante 1:** De otros países.

**M:** ¿Y cómo sabes tú, que son de otros países?

**Estudiante 1:** Porque son peruanos, algunos bolivianos de otros países.

**M:** [Estudiante 6], ¿tú como te llevas con niños de otros países?

**Estudiante 6:** Mal

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 6:** Porque me pegan mucho.

**M:** ¿Pero son niños de otros países? por ejemplo, aquí tenemos al [estudiante 1] que es chileno, ¿te llevas mal con él?

**Estudiante 6:** No, a veces.

**Estudiante 1:** Si porque ella me pegó acá, y yo le tengo que pegar igual.

**M:** Tú ¿cómo te llevas con niños de otros países?

**Estudiante 7:** Bien, porque no me pegan, somos amigos.

**M:** ¿Y te gusta ser amigo de todos los niños?

**Estudiante 7:** Sí

**M:** ¿Tú cómo te llevas con niños de otros países?

**Estudiante 5:** Mal.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 5:** Me andan pegando.

**M:** ¿Y tú de qué nacionalidad eres?

**Estudiante 5:** Yo soy de otro país.

**M:** ¿De qué otro país?

**Estudiante 5:** Yo soy de Ecuador.

**M:** ¿Y los niños de acá te molestan?

**Estudiante 5:** Sí

**M:** ¿Y qué te dicen?

**Estudiante 5:** Me dicen “niñita”.

**M:** ¿Tú como te llevas con niños de otros países?

**Estudiante 3:** Me llevo bien con mis amigos

**M:** Que bueno. [Estudiante 2], ¿qué piensas tu de los peruanos? ¿Qué dirías tú de ellos?

**Estudiante 2:** Diría... yo diría: “¿Qué país eres?”. Si el me dice de Chile, jugaría con el o con ella, porque a mí no me gustan tanto los peruanos, y no me gusta tanto la mentira.

**M:** ¿Por qué haces la relación entre peruano y mentira?

**Estudiante 2:** Porque si a mí me mienten, yo lo acuso a la tía, porque a mí no me gusta que me mientan. Entonces a mí gustaría ser amigo de los chilenos.

**M:** ¿Tú quieres ser amiga de los chilenos nada más?

**Estudiante 2:** Si, no quiero ser amiga de los demás países.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 2:** Porque no me gustan.

**M:** ¿Y por qué no te gusta?

**Estudiante 2:** Porque me pegan mucho.

**Estudiante 4:** Tía, a mí no me gusta esta escuela, porque todos pelean y si yo tratara de separarlos, a mí también me pegarían. Pero siempre no sé porque todos andan molestando. No sé porqué.

**M:** ¿Quién más quiere dar su opinión acerca de lo que piensa, de los peruanos, de los chilenos, de los ecuatorianos? ¿Quién quiere dar su opinión acerca de lo que piensa de un niño de otro país?

**M:** [Estudiante 6], ¿tú qué piensas?

**Estudiante 6:** Mal

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 6:** Porque a mí me pegan

**Estudiante 4:** Yo no le pego a ella.

**M:** Pero él es ecuatoriano y dice que no te pega

**Estudiante 6:** No

**M:** ¿Entonces?

**Estudiante 6:** A veces me pegan otros niños, y todos los días me pegan otros niños.

**M:** [Estudiante 1], ¿tú dime qué piensas, de los niños peruanos, ecuatorianos, bolivianos que hay en tu sala?

**Estudiante 1:** Mas o menos, porque mienten. Porque una vez el [Nombre] me robó una mandarina, que el [Nombre] me dio.

**M:** [Estudiante 3], ¿tú qué opinas, sobre los peruanos... de los chilenos...?

**Estudiante 3:** Más o menos.

**M:** ¿Más o menos por qué?

**Estudiante 3:** Andan mintiendo

**M:** ¿Y por qué andan mintiendo?

**Estudiante 3:** Me asustaron, porque me dijeron que había una araña.

**M:** Pero eso, puede ser cualquier niño, tú mismo puedes inventar que anda una araña...

**M:** Bueno niños, lamentablemente el tiempo se nos acabó y la tía los está esperando, les queremos dar las gracias por haber participado con nosotras.

## **Entrevista grupal N° 2**

**Fecha** : 07 de Agosto de 2009

**Horario** : 10:20 – 11:00 horas

**Moderadoras** : Gabriela Lincovil y Ana Belén Núñez.

<b>Estudiante</b>	<b>Nacionalidad</b>
1	Chilena
2	Ecuatoriana
3	Chilena
4	Argentino
5	Peruana
6	Peruana
7	Peruana

**M:** Ya niños ahora a partir del cuento que les leímos y mostramos, vamos a responder una serie de preguntas ya. Primero, ¿Por qué se pelearon las hormiguitas al principio?

**Estudiante 1:** Porque habían empezado el campeonato, y después cuando empezaron la pelea ahí se juntaron, todos se mezclaron los equipos.

**M:** Ya. Y Se mezclaron por el campeonato de fútbol ¿cierto?

**Estudiante 1:** Sí.

**M:** ¿Las hormigas niños eran todas iguales?

**Estudiante 2:** No, no eran todas iguales, porque una venía del norte, otra venía del sur, y unas eran rojas y las otras eran termitas.

**M:** ¿Por qué se armó la pelea niños?

**Estudiante 3:** Porque una hormiga del norte, le dijo a una hormiga roja que era “enana”.

**B:** Por eso se armó. ¿Y se enojó cierto? La hormiga enana

**Estudiante 3:** Sí, y se empezó a empujar.

**M:** ¿Cuál fue la solución niños que encontraron las hormiguitas sabias para acabar con el conflicto? Usted que no ha hablado.

**Estudiante 5:** Mezclaron a las hormiguitas.

**M:** Mezclaron a las hormiguitas cierto. ¿Y qué aprendieron las hormiguitas con esto?

**Estudiante 4:** ¡A compartir!

**M:** Y tu [Estudiante 5] que no has hablado ¿Qué opinas de la solución que dieron las hormigas sabias? ¿Qué habrías hecho tú? ¿Estuvo bien, estuvo mal? ¿Tú habrías actuado diferente? ¿Qué habrías hecho?

**Estudiante 5:** Estuvo bien.

**M:** ¿Por qué estuvo bien?

**Estudiante 5:** Porque volvieron a ser todos diferentes y...

**Estudiante 4:** ¡Tía yo sé porque!

**M:** Usted me estaba diciendo algo. ¿Por qué estuvo bien?

**Estudiante 3:** No, estuvo mal.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 3:** Porque se pelearon entre todos.

**M:** Sí, pero después, la solución que encontraron las hormiguitas sabias. Cuando los mezclaron, ¿Estuvo bien o estuvo mal?

**Estudiante 3:** Bien.

**M:** ¿Por qué estuvo bien?

**Estudiante 3:** Porque así, ya no podían pelear más.

**M:** Bien. ¿Usted [Estudiante 2]?

**Estudiante 2:** Y dijeron que mezclarían de todo tipo de país, de color rojo... termitas...

**M:** ¿Y eso tú lo encuentras bien?

**Estudiante 2:** Sí.

**M:** ¿Y tú, cómo lo encuentras bien o mal la decisión que tomaron las hormiguitas sabias de mezclar a las hormiguitas?

**Estudiante 6:** Bien.

**Estudiante 4:** Bien, porque así no va a haber más peleas.

**M:** Bien, pero está hablando ella.

**Estudiante 1:** No quiere hablar, se coloca nerviosa.

**M:** Entonces yo les voy a hacer la siguiente pregunta: ¿Niños, en su sala todos ustedes son iguales?

**Estudiante 2:** No

**Estudiante 3:** No

**Estudiante 4:** No

**Estudiante 1:** No

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 1:** Porque hay niños chicos, y el [Nombre] a mí me dice, me coloca sobrenombres, y yo también le coloco.

**M:** ¿Qué sobrenombres?

**Estudiante 1:** Me dice: "Miren la grandota" y yo le digo "Miren al enano". Pero nos molestamos en buena.

**Estudiante 2:** Porque todos somos diferentes.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 2:** Porque uno es chileno, el otro es peruano, el otro argentino, el otro colombiano y el otro ecuatoriano.

**Estudiante 3:** Como tú.

**M:** Y tú [Estudiante 3] ¿Qué otras diferencias ves en tu sala, entre los niños?

**Estudiante 3:** Es que muchos juegan, también muchos pelean, se agarran a combos, se agarran.

**M:** ¿Y por qué pelean?

**Estudiante 3:** Por jugar. Alguien empuja y el otro también empuja y así empiezan a pelear.

**Estudiante 1:** Y también como a la [Estudiante 2], le dicen "negra curiche" y "chocolate".

**Estudiante 4:** También tía porque le hacen renegar a la tía [Nombre].

**M:** ¿Le hacen renegar a la tía [Nombre]?

**Estudiante 4:** Sí.

**M:** ¿Y por qué?

**Estudiante 3:** A ella dice le saca sangre de acá.

**Estudiante 1:** Sí porque le duele la garganta, y más encima hay compañeros que le agarran los plumones y le empiezan a gastar todo.

**Estudiante 7:** Y después la tía [Nombre] dice "quién tomó los plumones"

**Estudiante 2:** Y después me echan la culpa a mí.

**M:** Pero aquí la Nicole dijo algo súper importante, yo quiero preguntarle a la [Estudiante 2]. [estudiante 2], la [Estudiante 1] dijo que a ti te molestaban mucho, ¿Eso es cierto?

**Estudiante 2:** Sí

**M:** ¿Y qué te dicen, cómo te molestan?

**Estudiante 3:** ¡Sí tía! "negra chocolate", "negra curiche".

**Estudiante 1:** Sí.

**Estudiante 4:** Tía, y también le dicen "[Estudiante 2] cara de mosca" y el [Nombre] le dice "chocolate caliente".

**M:** ¿Y a ti qué te parece que te digan eso?

**Estudiante 1:** Lloro si quieres [Estudiante 2]  
(Silencio prolongado)

**M:** ¿Qué te parece, te gusta no te gusta, te da lo mismo, no te da lo mismo?  
(Silencio)

**Estudiante 7:** Dice que le da lo mismo.

**M:** ¿Y qué haces tú cuando te dicen eso?  
(Silencio)

**Estudiante 1:** Le pega.

**Estudiante 2:** Cállate.

**Estudiante 1:** El que más le dice es el [Nombre].  
(Silencio)

**M:** ¿Qué haces tú?  
(Silencio)

**M:** Haber dejémosla un poquito para que piense y para que respire porque al parecer a ella no le gusta que la molesten, por eso se siente así.

**Estudiante 1:** Y a mí tampoco, porque a mi hermano le dicen “cuatro ojos” porque usa lentes porque eh... porque está mal de vista, no puede ver algunas veces, usa lentas y le gritan puras cuestiones en el colegio.

**Estudiante 4:** A mí tampoco no me gusta que me digan “chiquito”.

**M:** Niños, ustedes se acuerdan que el cuento había una hormiga, la que causó el conflicto, le gritó hormiga “enana” a otra. ¿Ustedes han actuado alguna vez así?

**Estudiante 7:** Yo no.

**Estudiante 4:** Yo tampoco.

**M:** O sea que ninguno de los niños que está acá molesta a la [Estudiante 2]. [Estudiante 1].

**Estudiante 1:** Yo algunas veces, porque algunas veces me empieza a molestar y yo ahí, las dos seguimos así y yo algunas veces me paso de la mano porque le digo muchas cosas fuertes.

**M:** ¿Pero tú sabes que eso es así?

**Estudiante 1:** Sí.

**M:** ¿Y si sabes, le pides disculpas después?

**Estudiante 1:** Sí, algunas veces.

**M:** Pero de todas formas, tienes que tratar de controlarte y no ser así.

**Estudiante 7:** Tía, que la [Estudiante 2] molesta al [Nombre] y la [Estudiante 1] se mete entre medio entonces ahí empiezan.

**Estudiante 1:** Sí porque igual, el [Nombre] empieza las cuestiones y yo trato de calmar porque el [Nombre] es muy al azar.

**Estudiante 3:** Cuando yo me empiezo a pegar con el [Nombre] o con el [Nombre], la [Estudiante 1] se mete, a pelear también.

**M:** ¿Bueno la [Estudiante 1] los separa o se mete a pelear?

**Estudiante 3:** Algunas veces también se mete a pelear.

**Estudiante 1:** Algunas veces me coloco a pelear y algunas veces a separar. Y algunas veces también me pegan.

**Estudiante 7:** La [Estudiante 2] se puso a llorar.

**M:** Pero dejemos a la [Estudiante 2] tranquila.

**Estudiante 1:** Yo antes con el [Estudiante 3] estábamos en primero y nos colocamos a pelear porque yo antes, nosotros nos empezábamos a molestar y después estábamos así y empezábamos a llorar los dos.

**Estudiante 3:** Y cuando yo le pegué al [Nombre] ahí.

**M:** Ahora niños díganme ustedes ¿Qué piensas ustedes de las personas diferentes a ustedes mismos?

**Estudiante 4:** ¡Tía yo! A no pelear.

**M:** ¿Usted es peruano?

**Estudiante 3:** Sí.

**M:** Que opinión tienes de los chilenos... de los ecuatorianos... ¿Qué piensas? ¿Cómo los ves?

**Estudiante 3:** Yo bien, ellos también juegan conmigo, y en cambio yo también tengo que respetar, pero que se forma una pelea, yo también tengo que hablar al inspector o a mi profesora, cuando los vea.

**M:** Ya. ¿Y usted?

**Estudiante 7:** Hay que compartir y a veces yo. Algunos niños de segundo se reúnen para jugar juntos con la [Estudiante 1], el [Nombre], y se reúnen todos, entonces ahí la [Nombre] y yo jugamos ahí, la [Nombre] es de Perú y yo soy de Chile.

**Estudiante 1:** Igual que el [Nombre], el [Nombre] es peruano y yo tengo un, mi padrino tiene un papá que no le gustan los peruanos y les grita puras cuestiones a los peruanos y a mí me dicen peruana en mi casa, porque como este colegio está más de peruanos y mi hermano a mí me molesta, me dice que yo estoy hablando como peruana. Y me molesta por eso.

**M:** ¿Pero qué les respondes tú?

**Estudiante 1:** Porque tú te metes, como tú antes, yo antes te decía peruano porque eres negro y eres chileno, y yo le digo, a ti también te gusta molestar y después no asumes las consecuencias, yo le digo.

**M:** Haber ¿Quién más? El primero que está levantando la mano.

**Estudiante 4:** Tía, no se debe de pelear acá en el colegio, se debe pelear afuera del colegio.

**M:** No se debe pelear en ningún lado, no se debe pelear ni adentro ni afuera.

**M:** Exactamente. ¿Usted iba a decir algo?

**Estudiante 3:** Sí, que cuando vino el niño nuevo, empezó como a jugar al fútbol y quiso pelear. ¿No es cierto [Estudiante 2]?

**Estudiante 2:** Sí.

**M:** ¿Quería pelear?

**Estudiante 3:** El siempre quiere pelear.

**M:** Y ese niño ¿de dónde es?

**Estudiante 3:** Es chileno.

**Estudiante 7:** Además cierto que en la sala no se canta, sólo se trabaja y se hace en silencio, y ese niño canta y dice puras cuestiones.

**M:** A lo mejor se está recién acostumbrando, después cuando vea como ustedes trabajan, él va a decir: "Ya yo voy a trabajar igual que los demás niños"

**Estudiante 7:** Fue el primer día, y faltó tres días y sigue como el primer día.

**Estudiante 1:** Si tía, y a mí me dice, "María tres cocos" (Risa) Así me dice, porque yo me meto a jugar al fútbol, y qué tiene, si las mujeres también tienen derecho.

**M:** Exactamente, tú le tienes que decir eso. ¿Niños a ustedes les gusta su escuela?

**Estudiante 4:** Sí

**Estudiante 1:** Sí

**M:** ¿[estudiante 2] a ti te gusta tu escuela?

**Estudiante 2:** No.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 2:** Me quiero cambiar, porque me pasan molestando y no soporto que me molesten.

**M:** ¿Y a qué escuela te quieres cambiar?

**Estudiante 2:** Y a mí el [Nombre] me molesta con mi abuelo.

**M:** ¿Con tu abuela?

**Estudiante 2:** Con mi abuelo.

**M:** ¿Qué te dice del abuelo?

(Silencio)

**M:** Usted. ¿Le gusta su escuela?

**Estudiante 7:** Sí, pero mi mamá me quiere cambiar.

**M:** ¿Por qué te quiere cambiar?

**Estudiante 7:** Porque en otro colegio, en el Israelita, están todos mis amigos que antes yo conocí, entonces mi mamá me cambió a este colegio porque estaba muy lejos de mi casa.

**M:** ¿Entonces te quieres cambiar para estar cerca de tus amigos?

**Estudiante 7:** Sí.

**Estudiante 1:** Tía algunas veces me quiero cambiar y algunas veces no.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 1:** Porque algunas veces no me quiero cambiar porque aquí están todos mis amigos así, y como voy a extrañar al [Nombre], porque es como mi hermano chico.

**Estudiante 7:** Algunas veces digo que me voy a cambiar y algunas no, estoy confundida.

**M:** Ya, lo tienes que pensar bien entonces. ¿Usted le gusta la escuela?

**Estudiante 3:** A mí sí, porque acá yo sé mi escuela, también donde está mi casa, también me puedo venir solo, por eso me gusta a mí esta escuela, y por eso me quiero quedar.

**Estudiante 4:** Tía a mí gusta la escuela, porque hay patio y educación física. Y cuando hay física, trotamos y nos enseñan. Y por eso me gusta.

**M:** Niños, ¿Cómo se llevan ustedes con sus compañeros?

**Estudiante 7:** Bien.

**Estudiante 3:** Bien.

**Estudiante 1:** Bien.

**Estudiante 7:** Bien.

**Estudiante 2:** Bien.

**M:** Todos se llevan bien entonces.

**Estudiante 7:** Algunos. Tía, el [Nombre] se lleva mal con todos.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 7:** Porque no tiene ningún amigo.

**Estudiante 1:** A mí también me está cayendo muy mal.

**M:** Niños, ¿Y cómo se llevan ustedes con su profesora?

**Estudiante 2:** Bien

**Estudiante 3:** Bien

**Estudiante 7:** Bien

**Estudiante 1:** Yo más o menos

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 1:** Porque algunas veces se coloca como histérica y algunas veces agarra muchas veces conmigo.

**M:** ¿Y qué te dice?

**Estudiante 1:** Algunas veces me dice, tengo las cosas bien, y se coloca como enojada así.

**M:** ¿Y por qué crees tú qué pasa eso? ¿Y has hablado con ella?

**Estudiante 1:** Sí, algunas veces.

**M:** ¿Y qué te dice?

**Estudiante 1:** No que algunas veces me coloco muy enojada porque, algunas veces los niños se portan muy mal y se coloca como, es que va, agarra al tiro con uno, y agarra al tiro con el que agarro nomás y después, al siguiente día está amorosa.

**M:** ¿Usted qué quiere decir?

**Estudiante 7:** Que a veces cuando el [Nombre] molesta a un niño, le molesta un niño, y la tía le dice “San Joaquín” y él dice que no hice nada.

**Estudiante 4:** Tía y también el [Nombre], cuando este vino el Joaquín, estaba la Tía, de primero, ahí le decía “San Joaquín” al [Nombre].

**M:** Niños ¿Y con quién se juntan más ustedes? Por ejemplo tú, ¿Con quién te juntas más?

**Estudiante 3:** Yo me junto más con la [Nombre] y con la [Estudiante 2].

**M:** Y [Estudiante 2], ¿Con quién te juntas más tú?

**Estudiante 7:** Con la [Nombre].

**M:** ¿No quieres hablar?

(Silencio)

**M:** ¿Con quién se juntan más ustedes?

**Estudiante 7:** Yo con me junto más con la [Nombre].

**Estudiante 4:** Yo con el [Nombre].

**Estudiante 1:** Yo me junto más con el [Nombre] y con el [Nombre]. Porque tenemos más amistad.

**M:** ¿Niños, ustedes le harían algún cambio a la escuela? ¿Quién dice que sí? [Estudiante 2]  
¿Qué cambio le harías?

**Estudiante 2:** ...Colocarle todo tipo de cosas, como flores, arboles, y cosas que le gusten a las niñas y cosas que le gusten a los hombres.

**Estudiante 1:** Tía, ¿sabe lo que haría? Que no sean tan “flaytes” porque hay niños que son “flaytes” y dicen puros garabatos y algunas veces, un día un niño, le vino con las “mansas” groserías a la [Estudiante 2].

**M:** Ya ¿Usted?

**Estudiante 7:** Algunas niños se agarran a pelear, que los niños no pelean y que sean amorosos con los otros niños. Algunos niños de cuarto o de quinto le echan tierra a niños de kínder.

**Estudiante 4:** Y también no insultar a las personas, porque si yo insulto a alguien, a mí también me van a empezar a insultar.

**M:** Ya. ¿A usted?

**Estudiante 3:** A mí me gustaría cambiar la escuela por, para que los niños puedan estudiar y ser más inteligentes y pasar a tercero. Y para pasar hasta el último, hasta octavo.

**M:** Ya niños terminamos porque ustedes deben ir a recreo, los vamos a felicitar, porque se portaron muy bien, excelente.

### **Entrevista grupal N° 3**

**Fecha** : 07 de Agosto de 2009

**Horario** : 12:30 – 13:15 horas

**Moderadoras** : Gabriela Lincovil y Ana Belén Núñez.

<b>Estudiante</b>	<b>Nacionalidad</b>
1	Peruana
2	Chilena, padres peruanas
3	Chilena
4	Peruana
5	Colombiana
6	Chilena, padre ecuatoriano

**M:** ¿Qué lugar es ese?

**Estudiante 2:** La plaza de armas

**M:** ¿Niños ustedes han ido a esos lugares? Estudiante

**Estudiante 1:** Sí.

**M:** Tú [estudiante 1] ¿A qué has ido?

**Estudiante 1:** Con mi papá a pasear.

**Estudiante 2:** Yo he ido a visitar a la presidenta.

**M:** Tú [estudiante 3].

**Estudiante 3:** Yo el sábado fui a ver a la presidenta, y le pegue a puros policías, se quedaron quietitos.

**M:** ¿Y ahora estos lugares?

**Estudiante 4:** Esa es la Iglesia de la Plaza de Armas.

**Estudiante 2:** Yo he ido a ese

**Estudiante 2:** Yo conozco, esa es la Plaza de donde yo vivo.

**M:** ¿Y cómo se llama esa plaza?

**Estudiante 2:** La Plaza Yungay.

**Estudiante 3:** Yo he ido hartas veces

**M:** ¿Y qué hacen en esa plaza?

**Estudiante 2:** Yo juego, con los niños.

**Estudiante 4:** Y algunas veces me meto a la piscina.

**M:** [estudiante 3], ¿Tú con quién vas a la Plaza Yungay?

**Estudiante 3:** Con mi mamá, algunas veces vamos a comprar pollo y nos comimos ahí.

**M:** ¿Y con qué gente te encuentras ahí?

**Estudiante 3:** Con amigos, con familiares.

**Estudiante 1:** Yo he ido a la plaza.

**M:** ¿Y a qué has ido?

**Estudiante 1:** A jugar, y con los tíos de talleres siempre vamos los sábados.

**M:** ¿Y qué hacen ahí?

**Estudiante 1:** Jugamos y hacemos, este, y hablamos de las actividades. Y el sábado vamos a ir a la Plaza parece.

**M:** [estudiante 6].

**Estudiante 6:** Yo voy también los sábados, pero voy a jugar, y siempre me encuentro con amigos.

**M:** ¿Con amigos del colegio?

**Estudiante 6:** Algunas sí, yo siempre me encuentro con la [Nombre], porque vive por allá cerquita.

**Estudiante 3:** Yo también he ido.

**M:** ¿Y ese lugar cuál es?

**Estudiante 3:** El patio.

**M:** El patio del Colegio. ¿Y reconocen a los niños que están ahí?

**Estudiante 3:** Sí, el [Nombre], la [Nombre] y la [Nombre], cuando estuvieron armando los rompecabezas.

**M:** ¿Qué son esos niños de ustedes?

**Estudiante 4:** Compañeros de curso. La [Estudiante 6]... [Nombre]...

**Estudiante 2:** El [Nombre]... el [Estudiante 5]...

**Estudiante 1:** La [Nombre] y la [Nombre].

**M:** Y los niños que están viendo en estas fotos, ¿Son iguales?

**Estudiante 6:** No.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 4:** Porque tienen otras características.

**Estudiante 3:** Y también porque el [Nombre] está más loco.

**M:** Y entre sí. ¿Esos niños son iguales?

**Estudiante 4:** No.

**M:** ¿Por qué no son iguales [Estudiante 4]?

**Estudiante 4:** Porque tienen las caras distintas, diferentes características.

**Estudiante 3:** Y más grasa

(Risas)

**M:** ¿Qué diferencias hay entre estos niños, entre esos que ven en las fotos... entre ustedes mismos... entre los del curso?

**Estudiante 2:** ¡Yo sé! Que el [Nombre] tiene el pelo más largo.

**M:** Ya ¿Qué más?

**Estudiante 3:** De que yo ahí tenía el pelo largo y ya no.

**M:** ¿Qué otra diferencia más hay?

**Estudiante 3:** Que tienen distinto peinado.

**M:** Ya ¿Qué más?

**Estudiante 3:** Pelo corto y pelo largo.

**Estudiante 4:** Este, otras características, es que tienen diferentes caras.

**Estudiante 3:** ¡Yo sé tía! Hay morenos, hay blanquitos, yo tía soy rosadito.

**M:** [estudiante 6]

**Estudiante 6:** En que algunos, algunas veces eran más inteligentes y otros no. Algunas veces

**Estudiante 2:** Tía, es que antes eran menos inteligente, pero entonces ahora como usted nos ayudó. Son un poquito más inteligentes.

**M:** ¿Y esas diferencias nada más tienen? ¿[Estudiante 5] tú qué diferencias ves?

**Estudiante 5:** Que esos son más grandes que nosotros.

**M:** ¿Y tú ves alguna diferencia tuya con tus compañeros?

**Estudiante 5:** Sí, que somos diferentes de caras.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 5:** Es que algunos son hombres y otras son mujeres. Algunos son grandes y otros son chicos. Algunos son de otros cursos y otros de otros.

**Estudiante 4:** Tienen otra voz. Distinta, como ella.

**M:** ¿Por qué tiene distinta voz ella?

**Estudiante 3:** Yo sé, porque uno es mujer y el otro hombre.

**Estudiante 2:** De que algunos son morenos, y otros son blancos y después se burlan.

**M:** ¿Quién se burla?

**Estudiante 2:** Los niños.

(Risas)

**M:** No se rían, estamos respetando las opiniones de todos.

**Estudiante 2:** Los niños se burlan

**M:** ¿Quién se burla?

**Estudiante 2:** Bueno casi todos...

**M:** ¿Pero de quién se burlan?

**Estudiante 2:** De la piel.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 2:** Porque es negra, le dicen, ¿Lo puedo decir?

**M:** Sí

**Estudiante 2:** Le dicen "negro" y después, a la [Nombre] le decían "negra curiche".

**M:** ¿Qué piensas tú de eso?

**Estudiante 2:** Qué está muy malo.

**M:** ¿Tú lo haces o lo has hecho alguna vez?

**Estudiante 2:** No, yo apoyo a casi todos los negritos que han estado, como a la [Nombre]...

**M:** ¿En qué sentido los apoyas? ¿Cómo los apoyas?

**Estudiante 2:** No molestándolos, haciéndolos amigos.

**M:** ¿Alguien más quiere decir algo con respecto a esto?

**Estudiante 4:** A mí también y me dicen "cabeza de pelela".

**Estudiante 2:** No, tú me dijiste "cabeza de pelela" a mí.

**Estudiante 4:** Porque primero ustedes me molestaban.

**M:** ¿[estudiante 6] qué piensas tú de lo que está diciendo él, de que molestan a los compañeros por el color de la piel?

**Estudiante 6:** Que está mal, que está mal, porque no hay que insultarle las cosas, porque si no se molestan los demás y empiezan a pelear.

**Estudiante 2:** Porque algún día ellos igual pueden ir a Colombia, o pueden ir a Ecuador y se pueden poner negros y después igual los van a molestar, entonces, no le gustaría que le hagan una cosa que él no sabe, que le molesten.

**M:** ¿A alguno de aquí lo molestan?

**Estudiante 6:** A mí.

**Estudiante 2:** A mí.

**M:** A ti [estudiante 6] ¿Qué te dicen? ¿Te molestan?

**Estudiante 4:** "Negra curiche"

(Risas)

**M:** [Estudiante 4] le estamos preguntando a ella, no a ti.

**M:** ¿Te molestan mucho?

**Estudiante 6:** ...No tanto como a la [Nombre].

**M:** ¿Y por qué crees que no tanto como a ella?

**Estudiante 6:** Porque algunas veces me dicen que soy más clara que ella, pero a mí me molesta que le digan cosas malas a ella.

**M:** [Estudiante 3], ¿Qué ibas a decir tú?

**Estudiante 3:** Que me digan "Harry Potter".

(Risas)

**M:** ¿Y a ti qué te pasa cuando te dicen eso? ¿Y tú molestras a tus compañeros?

**Estudiante 3:** Sí, porque ellos me molestan a mí cuando...

**Estudiante 2:** No.

**Estudiante 3:** Sí

**Estudiante 2:** [Estudiante 3] recuerda que tú también molestras al [Nombre]

**Estudiante 3:** Si porque me molesta.

**Estudiante 2:** Y tu igual molestras.

**M:** ¿[Estudiante 5] tu qué piensas de todo esto? ¿De cuándo molestan a la gente?

**Estudiante 5:** Está mal. Sí, porque a alguno le puede pasar eso.

**M:** ¿Qué le puede pasar?

**Estudiante 5:** Le puede colocar diferente color, o también puede ir a Ecuador o puede ir a Colombia.

**M:** Ya niños ¿Y ustedes qué opinan que hayan niños de distintas nacionalidades en su sala?

**Estudiante 6:** Que los niños de diferentes nacionalidades no se tienen que molestar entre ellos.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 6:** Porque por dentro todos son iguales, pero por fuera no.

**M:** ¿Y cómo se ven por fuera?

**Estudiante 4:** Algunos bien y otros, mal.

(Risas)

**Estudiante 2:** Yo tía.

**M:** [Estudiante 2], ¿Qué quieres decir?

**Estudiante 2:** Que no se burlen de los peruanos o de los chilenos porque igual son unos padres le pueden decir peruanos, algún día cuando ya tengan mayor de dieciocho años, le pueden decir que al final es chileno.

**M:** ¿A quién le pasó eso?

**Estudiante 2:** Al [Nombre] del segundo, le dijeron que era peruano pero es chileno en realidad.

**M:** [Estudiante 3] tú que levantabas la mano.

**Estudiante 3:** Que no hay que molestarlos porque vienen de otro país...

**M:** ¿Y a ti te gusta compartir con niños de otras nacionalidades?

**Estudiante 3:** sí

**Estudiante 4:** Pero tú no compartes conmigo.

**M:** ¿Y tú [Estudiante 4] qué opinas?

**Estudiante 4:** Que solamente porque los chilenos ganaron un partido, nos dicen "¡perdieron, perdieron!" Como el [Estudiante 2].

**Estudiante 2:** No el [Nombre].

**M:** Dime [Estudiante 4], ¿Qué opinas de que hayan niños de distintas nacionalidades en tu sala?

**Estudiante 4:** Eh...

**M:** ¿Y [Estudiante 1] tú qué piensas?

**Estudiante 1:** Que no se estén molestando.

**M:** ¿Pero a ti te gusta eso?

**Estudiante 1:** No, porque a veces la [Nombre] me molesta.

**Estudiante 4:** ¡A mí también me molesta!

**Estudiante 1:** A la [Nombre] le dicen que es una *balta*

**M:** ¿Qué es eso?

**Estudiante 1:** Es algo así como que le molesta. Pero no sé qué es.

**M:** ¿[Estudiante 5] qué piensas de que hayan niños de distintas nacionalidades en tu sala?

**Estudiante 5:** Que se burlan porque nosotros somos más... más... más... se me olvidó.

**M:** ¿Pero te gusta... no te gusta?

**Estudiante 5:** No me gusta.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 5:** Porque a mí ya me cansaron que me digan “negro” y también me dicen “negra”.  
(Risas)

**M:** ¿Quién te dice eso?

**Estudiante 5:** El [Nombre].

**Estudiante 4:** Y el [Nombre] también es negro.

**Estudiante 3:** Pero es peruano.

**M:** ¿Y qué tiene que sea peruano?  
(Risas)

**M:** [Estudiante 2]

**Estudiante 2:** Yo delante de todo mi curso, le diría que ya no sigan molestando más.

**M:** ¿Y por qué no lo haces?

**Estudiante 3:** Porque es presidente  
(Risas)

**M:** Niños, les voy a pedir un poquito más de respeto ya. Los niños están opinando y no es correcto reírse de las respuestas que ellos dan... ¿Cómo se sienten en esta escuela, les gusta?

**Estudiante 4:** Mal

**Estudiante 6:** Mal

**Estudiante 1:** Yo, bien.

**Estudiante 5:** Yo más o menos.

**M:** ¿Por qué te sientes mal [Estudiante 4]?

**Estudiante 4:** Porque me molestan.

**M:** ¿Qué te dicen?

**Estudiante 4:** “Cabeza de pélela”  
(Risas)

**M:** ¿[Estudiante 5] tú por qué te sientes más o menos?

**Estudiante 5:** A veces unos me dicen “negro”, y no, yo estudio, yo aprendo.

**Estudiante 3:** A mí no me gusta profesora.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 3:** Porque algunas veces tú cuando el [Nombre], nos gana en el partido siempre nos dice, nos molesta.

**M:** Y por eso no te gusta la escuela porque te molestan.

**Estudiante 3:** No, y también porque hay muchos peruanos Y también me voy a acostumbrar al idioma y no quiero yo.

**M:** Pero yo les voy a decir, que los peruanos no tienen otro idioma.

**Estudiante 2:** Es lo mismo, solamente en vez de decir “po” dicen “pe”

**M:** ¿Ya, pero entonces lo que tú no quieres es que se te peguen las palabras peruanas?

**Estudiante 3:** Sí.

**M:** [Estudiante 6].

**Estudiante 6:** Es que a mí me gusta esta escuela, por eso no me quiero ir de aquí. Porque me molestan, pero no estoy ni ahí.

**M:** ¿Entonces no te importa que te molesten?

**Estudiante 6:** Bueno sí... me importa, pero no le hago caso a lo que me dicen.

**M:** [Estudiante 3].

**Estudiante 3:** Yo me quiero ir de esta escuela.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 3:** Porque hay muchos peruanos, y me voy a contagiar con el idioma, me contagio con el idioma “pe”.

(Risas)

**M:** ¿Y le has dicho a tus papás?

**Estudiante 3:** Sí.

**M:** ¿Y qué te dicen?

**Estudiante 3:** Me dicen que el próximo año me van a mandar a la premilitar, una escuela para entrar al ejército.

**M:** Niños, ¿Cómo se llevan ustedes con su profesora?

**Estudiante 6:** Bien

**Estudiante 3:** Bien

**Estudiante 4:** Más o menos.

**Estudiante 1:** Porque a veces grita mucho, y siempre, y bien sólo es que a veces grita a hartos niños y no nos revisa y nos quedamos con las tareas atrasadas.

**M:** Y tú [Estudiante 2].

**Estudiante 2:** Muy bien.

**M:** ¿[Estudiante 6], cómo te llevas tú con ella?

**Estudiante 6:** Siempre la escucho, es que grita mucho

(Risas)

**Estudiante 2:** A ella le grita mucho, porque ella no hace las tareas, y la [Nombre], la [Nombre], la [Nombre] y ella no hacen nada.

**M:** ¿[Estudiante 3] tú qué opinas de la profesora?

**Estudiante 3:** Eh... es buena, pero cuando la hacen rabiar, grita igual, yo le digo algo y grita.

**M:** ¿Y cómo se sienten mejor, el año pasado o este año?

**Estudiante 4:** El año pasado.

**Estudiante 6:** Este año.

**Estudiante 2:** Este año.

**M:** ¿Por qué este año?

**Estudiante 2:** Porque la profesora de ahora es muy buena, nos ha enseñado hartas cosas buenas, y nos dice cosas buenas.

**M:** Y a ti [Estudiante 5], ¿Qué te parece la profesora?

**Estudiante 5:** Que ella ha hecho mucho esfuerzo para que comprendamos, y nosotros la hacemos gritar, porque algunos se portan mal.

**M:** Niños y si ustedes le tuvieran que cambiar algo a este colegio. ¿Qué le cambiarían?

**Estudiante 3:** Los peruanos (Risa)

**Estudiante 1:** Las peleas tía, las peleas y las cosas y las “molestación”, porque siempre molestan y pelean.

**M:** [Estudiante 6]

**Estudiante 6:** Los peruanos y a la profesora [Nombre].

**M:** ¿Sacarías a la Profesora [Nombre]?

**Estudiante 4:** Ella es buena

**Estudiante 6:** Pero para mí no, si no me ha ayudado en nada.

**M:** Es la opinión de ella.

**M:** ¿Por qué no te llevabas bien con ella?

**Estudiante 4:** ¿Sacar a los peruanos? Yo diría sacar a los chilenos.

**Estudiante 6:** Estamos en Chile, no en Perú. Ándate a Perú.

**Estudiante 4:** No quiero.

**Estudiante 1:** El es chileno y peruano así que no puede atacar a ninguno de los dos.

**Estudiante 4:** Y nos quedamos con dos países. Y podemos matar a Rusia y nos quedamos con Rusia.

**M:** ¿Por qué quieres sacar a los peruanos?

**Estudiante 6:** Porque siempre ocasionan las peleas.

**Estudiante 4:** Mentira. Los chilenos siempre empiezan las peleas.

**Estudiante 6:** Estoy hablando con la tía, no contigo.

**Estudiante 4:** No me importa. ¡Negra anticucho!

**M:** Estamos aquí presentes, no puedes estar diciendo esas cosas.

**Estudiante 6:** Y cambiaría a la Profesora [Nombre].

**M:** ¿Por qué no te llevabas bien con ella?

**Estudiante 6:** Porque una vez mando que todo el curso me pegara.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 6:** Porque no alcancé a terminar la tarea, y entonces mandó a que todo el curso me pegara. Todos me querían pegar, casi todos, menos la [Nombre], la [Nombre], ni ella, ni la [Nombre], ni el [Estudiante 3]... ni el [Nombre]

**M:** [Estudiante 3].

**Estudiante 3:** A mí me gustaría cambiar chilenos, a los bolivianos, y que hubieran puros chilenos en esta escuela.

**M:** ¿Entonces, por qué te gustaría cambiar a los chilenos?

**Estudiante 3:** No, cambiar a los peruanos y a los bolivianos.

**M:** ¿Y a ti?

**Estudiante 4:** No. A mí no me gusta.

**M:** Pero. ¿Por qué?

**Estudiante 4:** Porque no, nomás. Porque me molestan mucho.

**Estudiante 3:** Porque tú eres peruano.

**M:** ¿Y tú? ¿Le cambiarías algo a esta escuela?

**Estudiante 5:** Nada.

**B:** ¿Pero tú te sientes bien aquí?

**Estudiante 5:** Sí, sólo que no hicieran rabiar y gritar a las profesoras.

**M:** [Estudiante 4], yo te quiero hacer doble pregunta, ¿Qué le cambiarías a la escuela y qué opinas de lo que están diciendo tus compañeros?

**Estudiante 4:** Yo le cambiaría a la escuela... a los chilenos, porque los chilenos pelean mucho.

**Estudiante 6:** Entonces ándate al Perú.

**M:** ¿Y qué opinas de lo que dijeron tus compañeros?

**Estudiante 4:** Que están bien lo que están diciendo. Pero menos ella.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 4:** Porque no tiene que pelear tampoco

**M:** Pero tú estás diciendo lo mismo.

**Estudiante 4:** Pero al revés.

**M:** Claro.

**Estudiante 4:** Por eso.

**M:** Pero estas diciendo que no está bien, y estás haciendo lo mismo.

**Estudiante 4:** Por eso.

**M:** ¿Tú lo dices en respuesta a ella?

**Estudiante 4:** Sí.

**M:** [Estudiante 2].

**Estudiante 2:** Le cambiaría que el patio sea más grande, que sea cuatro pisos, que tuviera piscina y todas las profesoras, las cambiaría por hombres, y puras clases de educación física.

**M:** Niños la última pregunta. ¿Qué saben de otros países? Por ejemplo, de los países de donde vienen los niños de su curso.

**Estudiante 5:** Que se llevan bien.

**M:** ¿Pero qué sabes de otros países que no sea el tuyo?

**Estudiante 1:** Que hablan otros idiomas.

**M:** [Estudiante 3].

**Estudiante 3:** Que por ejemplo, los peruanos hablan otro idioma y los chilenos hablan otro idioma. Los ecuatorianos también.

**M:** Tú [Estudiante 4].

**Estudiante 4:** Eh... que Brasil, es más lindo Chile. Y Perú es más lindo que Chile y que Brasil.

**M:** ¿Y por qué es más lindo?

**Estudiante 4:** Porque hay más autos.

**Estudiante 2:** No, hay menos autos.

**M:** [Estudiante 6].

**Estudiante 6:** Que los otros países, algunos son rubios, porque acá casi todos los chilenos tienen el pelo negro, o castaño.

**M:** [Estudiante 2].

**Estudiante 2:** Allá en Perú hablan otros idiomas, también allá en Perú, les pediría un favor, que manejen mejor.

**M:** Niños a ustedes en las clases ¿Les han enseñado sobre otros países?

**Estudiante 2:** No, en Comprensión del Medio, nos han enseñado de los animales.

**Estudiante 3:** Puros de los planetas.

**Estudiante 1:** En inglés estamos en eso.

**M:** Bueno niños hasta aquí llega la entrevista, les queremos agradecer por su colaboración y participación.

#### **Entrevista grupal N° 4**

**Fecha** : 07 de Agosto de 2009

**Horario** : 11:30 – 12:15 horas

**Moderadoras** : Gabriela Lincovil y Ana Belén Núñez

<b>Estudiante</b>	<b>Nacionalidad</b>
1	Ecuatoriana
2	Chilena
3	Chilena
4	Ecuatoriana
5	Peruana
6	Peruana

**M:** ¿Qué lugares observan en las fotos?

**Estudiante 2:** Una iglesia.

**Estudiante 3:** La catedral.

**Estudiante 2:** La plaza de Armas

**Estudiante 1:** La Moneda.

**Estudiante 2:** La casa del gobierno

**M:** ¿Ustedes han ido a estos lugares?

**Todos:** Sí (al unísono)

**M:** ¿Con quienes han ido?

**Estudiante 2:** Hemos ido con la profesora [Nombre] el año pasado.

**M:** Alguien ha ido con la familia

**Estudiante 3:** Sí yo, mi papá tiene un auto y hemos pasado por la Plaza de Armas y por la Moneda, y mi papá trabajó por ahí.

**M:** ¿Usted ha ido a la Plaza de Armas?

**Estudiante 5:** Sí

**M:** ¿Y a qué ha ido allá?

**Estudiante 5:** Porque ahí trabaja mi mamá, por ahí.

**M:** ¿Qué hace tu mamá?

**Estudiante 5:** Eh... trabaja.

**Estudiante 1:** Yo si he ido a pasear.

**M:** ¿Has ido a pasear con tu familia?

**Estudiante 1:** Yo he ido a esperar a mi mamá, porque la esperamos para ir a comer, a un restaurante por ahí, así que la esperamos ahí cuando salga de trabajar.

**M:** ¿Y qué comida comen?

**Estudiante 1:** Pollo asado.

**M:** Entonces todos hemos visitado esos lugares. ¿Y quién me puede decir, a qué personas nos encontramos ahí? ¿Ustedes a qué tipo de personas ven ahí en la Plaza de Armas?

**Estudiante 3:** Al padrecito Pío. A Juan Pablo, a personas religiosas.

**M:** ¿Pero en general en la Plaza de Armas...?

**Estudiante 5:** A personas.

**M:** A personas cierto, a distintas personas.

**Estudiante 3:** Hay carabineros... Ahí está Pedro de Valdivia, yo me tomé fotos en las patas del caballo.

**Estudiante 4:** Yo también. (Risas)

**M:** ¿Y eso qué es?

**Estudiante 1:** La pileta de la Plaza Yungay.

**Estudiante 5:** Yo siempre paso por ahí.

**Estudiante 3:** Es la Plaza del "roto chileno".

**M:** ¿Y ustedes viven cerca de la Plaza Yungay?

**Estudiante 1:** Sí yo sí.

**Estudiante 5:** Sí yo sí.

**Estudiante 6:** Sí, yo también

**M:** ¿Y ustedes van seguido a la Plaza Yungay?

**Estudiante 2:** Yo voy a jugar con una amiga, que vive frente a la Plaza Yungay, y al frente hay un departamento rojo.

**M:** ¿Y usted a qué va a la Plaza Yungay?

**Estudiante 4:** A jugar juegos.

**M:** A jugar. ¿Con quién?

**Estudiante 4:** Con mi hermano y mis amigos.

**Estudiante 3:** Tía, cuando mi papá va a comprar pan, porque allá hay una panadería. Ahí compra cosas, y yo le digo: "papá me dejás un ratito jugando" y me dice: "ya anda". Y nos quedamos un ratito largo.

**Estudiante 1:** Yo cuando estoy aburrida, mi papá me lleva a la Plaza a jugar.

**M:** Ya sigamos viendo imágenes. ¿Qué es eso?

**Estudiante 2:** Sí esa es la iglesia de la plaza.

**Estudiante 1:** Mi mamá trabajó ahí.

**M:** ¿Conocen ese lugar?

**Todos:** Sí (al unísono)

**Estudiante 3:** ¡Sí, es el colegio!

**M:** ¿Qué lugar del Colegio?

**Estudiante 1:** El patio.

**M:** ¿Y estos niños, los reconocen?

**Todos:** Sí. (al unísono)

**M:** ¿Quiénes son?

**Estudiante 1:** La [Estudiante 6]... la [Estudiante 2]... yo.

**M:** ¿Y qué están haciendo allí ustedes?

**Estudiante 4:** Están jugando.

**M:** ¿Y los niños que ustedes ven en las fotos son iguales?

**Estudiante 2:** No

**M:** ¿Por qué no?

**Estudiante 2:** Porque hay niños más gorditos, más pequeños.

**Estudiante 3:** Hay diferentes cualidades y diferentes cualidades psicológicas, como físicas.

**M:** ¿Y tú qué me dijiste?

**Estudiante 4:** Hay diferentes nacionalidades.

**M:** ¿Hay diferentes nacionalidades ahí?

**Estudiante 4:** Sí.

**M:** Entonces dijimos que éstos niños son diferentes, ¿Qué diferencias tienen?

**Estudiante 3:** Tienen distintas cualidades, psicológicas y mentales.

**M:** ¿Quién me puede decir diferencias físicas? [Estudiante 2]

**Estudiante 2:** Que eh... en relación a estas dos fotos, hay un niño que es más moreno, y los otros dos niños son más blancos.

**M:** ¿Y tú?

**Estudiante 3:** También tienen diferentes formas de cara, diferentes cuerpos, diferentes... pelos de todo.

**M:** Ya. ¿Quién más? ¿Alguna otra diferencia que ven entre los niños?

**Estudiante 2:** Que ahí, hay tipos hombres, tipos mujeres.

**Estudiante 3:** También hay hermanos.

**M:** Ya ahora vamos a dejar las imágenes y vamos a conversar solamente, ya. Niños yo quiero saber ¿Qué opinan ustedes de las personas que son diferentes a ustedes? Por ejemplo ¿Tú que opinas de la gente que es diferente a ti? ¿Quién me puede responder esa pregunta? [estudiante 2].

**Estudiante 2:** Bueno, yo opino que hay niños que les ha costado estar aquí, porque a lo mejor sus padres son de otras nacionalidades y tienen que venir a trabajar y ellos ya están acostumbrados ya, pero yo creo que hay gente que es muy buena, que también son mis amigos por ejemplo, ella y ella... y los demás niños. Yo pienso, que deberíamos darle una oportunidad porque ellos son buenas personas, son buenos amigos, son buenos niños son buenos estudiantes. Y aparte son muy buenos amigos.

**M:** ¿Y tú crees que tu demás compañeros piensan lo mismo que tú?

**Estudiante 2:** No

**M:** ¿Por qué?

**4.84.- Estudiante 2:** Porque hay personas en nuestro curso que no son tolerantes. Al menos a mí, yo creo que la [Estudiante 1] piensa lo mismo que dije, pero hay niños que no, porque a mí me dicen "conejo" por mis dientes. Sobre todo él. A mí también me molestan por ser de otro equipo de fútbol, nos molestan por nuestras formas físicas, así que yo no creo que todo el curso esté de acuerdo con las personas que sean diferentes a ellos.

**Estudiante 1:** También pelean por equipos de fútbol. Si el Colo-colo gana o si el Colo-colo pierde, o si la U gana o si la U pierde. Siempre pelean por eso.

**Estudiante 5:** Algunas veces, cuando jugamos pelota, se forman peleas allá abajo.

**M:** ¿Y por qué se pelean?

**Estudiante 5:** Se pelean por los puntajes del partido.

**M:** ¿Tú?

**Estudiante 3:** Tía, hay unos niños que son diferentes a otros y otros no, porque otros no son tolerantes, discriminan a cualquier persona que ven por su forma física y mental. Se pelean en partidos, se pelean por todo, hasta por el almuerzo en la fila. ¿Quién es el primero? El profesor de educación física, dice que no importa quién es el primero, lo importante es que hagan las cosas.

**M:** ¿tú quieres agregar algo?

**Estudiante 4:** No.

**M:** Ya miren niños. ¿Y ustedes que piensan de que hayan niños de diferentes nacionalidades en sus salas?

**Estudiante 1:** Yo pienso que está bien, porque hay que compartir con todo el mundo. No ser solamente tú y tú, sino que compartir con los demás y ser libremente, o sea estar con los

demás, no solamente contigo y contigo y contigo, o tú no, porque tú no eres de esta ciudad. O porque tú no eres de aquí, porque tú eres de otro país, o por tu no sé...

**M:** ¿Y tú sientes eso en el curso, que hay ese sentimiento de compartir?

**Estudiante 1:** Compartir, algunas veces, otras no.

**M:** ¿Y en qué se nota, que a veces no se quiere compartir?

**Estudiante 1:** Algunas veces no se quiere compartir el jugar, algunas quieren esto, y tú no quieres, o sea tienes que hacer lo que ellos quieren nada más. A veces ellos quieren ir al computador, y yo quiero venir a la biblioteca. Entonces no, allá nomás.

**Estudiante 6:** En el único lugar, en el que estamos todos juntos, es en el parque y jugamos y nos tiramos de cabeza. (Risas)

**Estudiante 3:** Sí, yo acepto que hayan personas de otros países, uno puede compartir con toda la gente, aunque sean de color café, o blanco.

**Estudiante 6:** No es color café, es moreno.

**Estudiante 3:** Moreno... de cualquier color uno puede compartir con las personas.

**Estudiante 6:** Trigueños.

**Estudiante 3:** Porque, todos somos hermanos igual.

**M:** ¿Usted?

**Estudiante 6:** Yo pienso que también es bueno éste, porque es bueno que vengan niños de otros países porque así podemos conocernos más. Estar con ellos, jugar. Y podemos aprender también de ellos.

**M:** Y [estudiante 4], ¿Qué opinas?

(Silencio)

**Estudiante 3:** Nada.

**M:** ¿Tiene alguna opinión de los extranjeros? porque tú eres ecuatoriano, ¿Alguna opinión de los chilenos, de los peruanos?

**Estudiante 4:** No.

**M:** Usted quiere decir algo más.

**4.112.- Estudiante 1:** No.

**M:** Niños, ¿Ustedes cómo se sienten en general en su curso?

**Todos:** Bien. (Al unísono)

**Estudiante 1:** Yo bien porque algunas veces me quiere, y yo me aprecio a la gente que me quiere que me apoya y que quieren ser de verdad mi amiga.

**M:** ¿Y usted?

**Estudiante 5:** Yo también.

**M:** ¿Por qué te sientes bien?

**Estudiante 5:** Porque todos mis compañeros me acogen, como lo hace la [Estudiante 2], la [Estudiante 6], los demás también.

**M:** ¿Te has sentido bien entonces?

**Estudiante 5:** Sí... Mal y bien

**M:** Más o menos entonces.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 2:** Tía yo, yo tengo amigos que me apoyan, que me escuchan, pero lo malo es que, pero yo no puedo soportar, que me molesten todo el día de hoy por mis dientes, que soy una coneja. Yo no puedo ser perfecta, yo lo sé. Pero... soy como soy.

**M:** Pero lo importante es que tú te aceptas. Tú sabes cuáles son tus debilidades, tus fortalezas, y que sabes que no eres perfecta.

**Estudiante 3:** Yo también me siento más o menos, porque a mí también me molestan como a la [Estudiante 2], porque algunas veces ya no te molestan pero te dicen "juguemos" y algunas veces te tratan horrible, y mal, te discriminan por todo.

**M:** ¿Pero eso es en el curso niños?

**Estudiante 2:** Sí, son todos niños.

**Estudiante 1:** El [Estudiante 4]...

**M:** ¿Y [Estudiante 4] qué opinas tú de lo que están diciendo tus compañeros? ¿Tú actúas así efectivamente?

**Estudiante 4:** No tantas veces, pero más o menos.

**M:** ¿Y por qué lo haces?

**Estudiante 4:** Por jugar.

**M:** Pero tú tienes que estar consciente que a tus compañeras les molesta.

**Estudiante 2:** Lo sentimos, porque nosotras nos sentimos mal.

**Estudiante 1:** Porque nos rompe el sentimiento que nos molesten. Y además yo creo que eso es malo iguales, porque hay que aceptar a los demás con todo, con sus diferencias físicas, intelectuales, políticas y toda la cuestión.

**M:** Muy bien lo que está diciendo la [Estudiante 1]. Niños con quienes se juntan más. Específicamente ¿Se juntan con niños de todas las nacionalidades, o con niños de su misma nacionalidad?

**Estudiante 1:** Yo antes me juntaba con la [Nombre], pero tuvimos un percance, no sé porque se enojó, si siempre le gustaba estar conmigo, porque siempre le hacía caso algunas veces se enojo, se fue y entonces yo me quedé con la [Nombre] y con la [Nombre], ahora son mis mejores amigas, y son como un refugio cuando me siento mal.

**Estudiante 3:** Yo tía, yo también me junto con otra persona cuando no estoy con la [Estudiante 2]. Me junto con la Marta, porque con ella nos contamos historias de terror para entretenernos, y nos sentamos en una banca de allá, en la parte del gimnasio y nos sentamos allí tranquilas, no molestamos a nadie y conversamos de lo mejor.

**Estudiante 6:** A veces estamos con la [Estudiante 3], estamos ahí tranquilas y vienen unos niños de otros cursos, y nosotras estamos tranquilas no les hacemos nada y vienen a molestar y nos dicen “váyanse de aquí” ¿Cierto [Estudiante 3]?

**Estudiante 3:** Son de sexto.

**M:** ¿Y tú qué quieres decir?

**Estudiante 1:** Yo la paso bien con la [Estudiante 2].

**M:** ¿Te sientes bien con ella?

**Estudiante 3:** Y conmigo algunas veces.

**Estudiante 4:** Con el [Estudiante 5], con un amigo que se llama [Nombre], y con el [Nombre].

**Estudiante 2:** Yo realmente tengo tres amigas, cuatro. La [Estudiante 6], la [Estudiante 3], la [Nombre] y la [Estudiante 1]. Entonces por ejemplo, a mi me quieren pegar y yo voy donde la [Estudiante 6], “[Estudiante 6] defiéndeme” y la [Estudiante 6] me defiende. Es buena amiga la [Estudiante 6].

**M:** Niños y ustedes cómo se llevan con su profesora.

**Todos:** ¡Bien! (al unísono)

**Estudiante 2:** Y a veces mal con la profesora de religión.

**M:** Y con su profesora Jefe, y con el profesor de matemáticas, ¿Cómo se llevan?

**Estudiante 2:** Matemáticas, súper bien, al menos yo súper bien

**Estudiante 1:** Yo también.

**Estudiante 3:** Yo también.

**M:** Me dijeron que se llevan bien con su profesora jefa, ¿Y les gusta como les enseña ella? ¿Qué tipos de tareas les hace para que ustedes aprendan?

**Estudiante 2:** Realmente la materia que más me gusta y que ella nos hace es Lenguaje, y Comprensión, porque ahí uno puede saber más y cosas así.

**Estudiante 3:** Y la tía, inventa juegos con lo que hemos visto, de los animales, de las plantas. Todas esas cosas.

**Estudiante 1:** Las cosas que nos hace hacer la tía, son cosas tan creativas, que creo que a todo el mundo le gusta porque siempre inventa cosas, porque a todo el mundo le gusta las cosas que ella inventa la tía, siempre jugamos, pero no jugar por jugar, sino jugar aprendiendo.

**Estudiante 3:** A mí los ramos que más me gustan son Lenguaje, Comprensión del Medio, Tecnología, Educación Artística, todos los ramos.

**Estudiante 6:** Todos los ramos que sean con la Tía [Nombre].

**Estudiante 3:** Lo que pasa es que la tía [Nombre], mezcla los juegos con el aprendizaje. Y eso lo hace divertido aprender con ella. El año pasado ella nos hacia matemática, y aprendíamos tan bien matemáticas.

**M:** ¿Alguien más quiere opinar sobre la profesora?

**Estudiante 5:** A mí me gustan los ramos que más me gustan son todos. Y también lo que más me gusta de la profesora, es que cuando otros niños se pelean en el salón, ella les pide que se disculpen y que se den la mano. Como yo cuando una vez le dije algo malo a la [Nombre], este, la [Nombre] le dijo a la tía, y la tía me dijo que yo le pidiera disculpas y que yo no volvería a decirle eso.

**M:** ¿Y cómo te sentiste?

**Estudiante 5:** Bien.

**Estudiante 1:** A mí el ramo que más me gusta son todos, pero que sean con la profesora. Y Matemática y física, y sí, se me hace entretenido y salimos a jugar, vamos abajo a buscar cosas, a buscar lo que necesitamos, vamos a computación a buscar tareas, la tía nos dice que buscar.

**Estudiante 2:** El año pasado, en Comprensión del Medio estábamos pasando... el norte, el sur, el este, el oeste...

**M:** Los puntos cardinales

**Estudiante 2:** Sí, los puntos cardinales, y ella hice... no un juego, pero nosotros éramos como piratas y teníamos hartos grupos. Y ella escondió una bolsa con regalos, y por ejemplo, nos pasó un mapa que decía "Norte tres pasos" entonces tres pasos al norte y seguíamos las indicaciones hasta que llegáramos a la bolsa con los regalos, que eran dulces.

**M:** Niños ahora les quiero hacer otra pregunta: A parte de la profesora, y de la sala... ¿Les gusta la Escuela en la que están?

**Todos:** Sí. (Al unísono)

**Estudiante 1:** Porque algunas veces este colegio, nos trae cosas, o cuando te sacas el primer lugar, le traen cosas, te traen dulces, viene gente, no sé, y cuando siempre hay cosas, así como fiestas chilenas o fiestas peruanas, siempre algunas veces nos eligen y bailamos y disfrutamos y comemos y toda la cuestión.

**Estudiante 6:** ¡Tía! Cuando hay algo aquí en la escuela, viene Canal 13. Y... también hay talleres en los que nosotros nos podemos quedar, yo me quedo a baile.

**Estudiante 1:** Yo también.

**Estudiante 3:** A mí me gusta, algunas veces no, algunas veces sí, y así. Me voy a cambiar de colegio. Pero yo me voy a cambiar de Colegio.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 3:** No sé en realidad, pero me van a cambiar de Colegio.

**M:** ¿Y Por qué te gusta algunas veces y otras no?

**Estudiante 3:** Porque... es que algunas veces nos hacen salir muy tarde, y andamos agotados así, y no nos queda más tiempo para jugar.

**Estudiante 6:** Tú te vas cuando nos toca con la tía [Nombre].

**Estudiante 3:** Algunas veces

**Estudiante 6:** Porque la tía [Nombre], se demora mucho.

**M:** Es que ustedes se quedan después de la hora de clases.

**Estudiante 1:** Sí porque, la [Estudiante 6]... la [Estudiante 2], la [Estudiante 3] y yo, y el [Estudiante 5], nos quedamos a los grupos más avanzados de nuestro curso, entonces como que siempre tenemos que tener también, ratos también para nosotros. Como somos los más avanzados y tenemos que seguir avanzando.

**M:** ¿Y ustedes le cambiarían algo a la escuela?

**Estudiante 2:** Sí

**Estudiante 3:** Sí, los horarios.

**Estudiante 6:** Sí, los horarios, los recreos, el patio.

**Estudiante 3:** Yo le pondría pasto, árboles bien bonitos, y juegos para los grandes y no cosas que solamente sean para los chicos, y también pondría los recreos más largos, porque encuentro que los hacen muy cortos, como para que los niños, porque los niños juegan y cuando terminan de jugar, quieren ir al baño y no pueden porque tocó la campana, por eso y también los horarios de no salir tan tarde, porque por ejemplo, está bien que tengamos reforzamiento pero que salgamos a las tres y media, algo así, y nos quedamos hasta las cuatro y cuarto en el colegio. Esa sería la idea.

**Estudiante 1:** Yo tía. A este colegio le cambiaría el baño de las mujeres, el patio de atrás, que tenga pasto, que tenga cancha, haya como pasto, haya canchas para los chicos que jueguen, haya cosas para las mujeres, todo como combinado con los hombres y con las mujeres, pero un poco más separados, también le cambiaría las mesas, le cambiaría... yo creo que también podría ser... el patio también.

**M:** [Estudiante 2]

**Estudiante 2:** Yo cambiaría... Realmente cambiaría, los camarines. Porque el de los hombres es más grande, en cambio hay cursos que tienen hartas mujeres y tienen que esperar y apenas en el camarín hay cinco duchas, entonces... En cambio los hombres tienen como ocho o diez.

**M:** ¿Y Cambiarían sólo cosas de la estructura física, o cambiarían otras cosas?

**Estudiante 5:** Yo cambiaría a inspección.

**M:** ¿Por qué?

**Estudiante 5:** La haría más grande, porque así podrían entrar más.

**M:** Pero cambiarían, por ejemplo, personas del Colegio.

**Estudiante 2:** Yo cambiaría la sala de computación porque hay computadores que están malos, y los dejan ahí mismo. Y hay niños que quieren ir a jugar a esos computadores y no sirven.

**M:** ¿Y Tú?

**Estudiante 6:** Yo, también cambiaría la sala de computación, los computadores.

**Estudiante 3:** Tía, yo cambiaría las salas de clases, y la biblioteca que tuviera más libros. Y como más películas para ver.

**M:** ¿Y qué saben de otros países, por ejemplo de los países de donde vienen niños de su curso?

**Estudiante 3:** Eh... La profesora nos ha explicado las comidas típicas, las capitales, los bailes típicos, y... no me acuerdo que más.

**Estudiante 2:** El año pasado estudiamos mucho con la profesora de los presidentes, de Perú, de Bolivia, de Brasil, de Estados Unidos, de todos lados.

**Estudiante 1:** Y también aprendimos, como dicen mis compañeras, aprendimos todo eso, y también aprendimos las capitales, y las ciudades de casi todo. Aprendimos los mares, los océanos, los continentes.

**M:** Niños, ¿Y han aprendido cosas de otros países sólo por la profesora?

**Estudiante 3:** Con mi mamá, con mi papá, con mi hermana. Yo le pregunto así: "[Nombre]: dame 20 países" y me los da, súper rápido.

**M:** ¿Y usted qué quería decir?

**Estudiante 5:** Con mi papá, con toda mi familia.

**M:** ¿Y con los demás compañeros?

**Estudiante 5:** Sí.

**Estudiante 3:** Yo con mi familia no más.

**M:** Ya niños, entonces les vamos a agradecer su participación, y su disposición para responder las preguntas.

**ANEXO N°5**  
**REGISTROS DE OBSERVACIÓN**

**Registro de Observación N° 1**

<b>Fecha</b>	Martes 28 de julio de 2009
<b>Horario</b>	8:30 – 09:45
<b>Curso</b>	Primer año básico
<b>Subsector</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Contexto de la observación:</b> Este día corresponde a la primera semana de clases, después de vacaciones de invierno. Asisten a clases 28 niños y niñas, incluyendo 2 estudiantes nuevas que se integran al curso. Según el horario del curso, esta hora correspondería a Educación Matemáticas, sin embargo, al llegar nos encontramos con una clase de Lenguaje y Comunicación.	

Los niños y niñas al llegar a la sala se ubican rápidamente en sus lugares, los que están distribuidos en grupos de 4 personas. La docente saluda animadamente, pero estos contestan con poco ánimo según lo manifiesta ella misma, por lo que solicita que se saluden nuevamente y que lo hagan con más rapidez, no queda conforme por lo que les indica la forma correcta de saludar y les solicita que lo vuelvan a hacer. Luego pide que me saluden a mí y a la asistente del curso, en última instancia. Presenta a las compañeras nuevas, una chilena y una peruana, pidiendo un aplauso para ambas, añadiendo que así éstas se sentirán mejor en el curso.

La docente les recuerda que el día anterior aprendieron más sobre el uso de las letras mayúsculas y les señala que continuarán con ese trabajo la clase que corresponde a Educación Artística, ya que lo que verán ahora es una nueva letra, los niños y niñas se muestran muy atentos a la explicación. Así la docente escribe en la pizarra la letra C y pone las vocales a-o-u, dejando un espacio en el lugar donde correspondería ubicar la “e” y la “i”. Da una breve explicación en la que señala que tienen que usar otra letra para mantener el sonido con la “e” y la “i”. Luego le dice al curso que les contará una historia y que deben estar muy atentos, los niños y niñas se muestran muy interesados mirando el dibujo de una laguna que realiza la docente en la pizarra. Entonces cuenta una historia en que la letra “q” es un salvavidas que con la ayuda de la “u” salva de la laguna a la letra “i” y a la “e”, y que es por ello que siempre van tomadas de la mano y jamás se separan. Mientras relata la historia va preguntando algunas cosas a los niños, por ejemplo: ¿Qué es un salvavidas? ¿Qué letra le ayudará a la q a salvar a las vocales de la laguna? Los niños y niñas levantan la mano y responden, algunos se saltan esta regla y no piden la palabra, pero la profesora los considera igual.

Inmediatamente después del relato, les pide que saquen el cuaderno, en donde los niños y niñas deben escribir la fecha y el objetivo “Hoy aprenderemos a escribir y leer con las palabras “que” y “qui”. Además deben realizar el dibujo esquema que ella realizó en la pizarra durante el relato de la historia. En este momento los niños y niñas se muestran más dispersos, algunos comienzan inmediatamente su trabajo, pero otros demoran, porque comienzan a conversar, a buscar lentamente los materiales necesarios. En ese instante me acerqué a una de las niñas nuevas, ya que la observé desorientada, me dijo que no sabía que cuaderno usar, tenía varios en la mochila, los miré y me percaté que los nombres de las asignaturas eran diferentes a las nuestras, le pregunté de donde venía y me señaló que de Perú, entonces le dije que usara el cuaderno que decía “Comunicación”, la niña no llevaba lápiz por lo que la asistente le facilitó uno, comenzó a trabajar de manera normal. La otra niña nueva, la chilena, ya se encontraba trabajando desde el inicio.

Mientras los niños y niñas copian de la pizarra, la docente se pasea por los diferentes puestos revisando el uso de mayúsculas y apurando el trabajo de los más lentos, a través de

frases como “trabaja” o “apúrate”, a medida que éstos empiezan a terminar les pasa 3 trozos de plastilina de diferentes colores y un trozo de block, explica que deben modelar “que” y “qui” cada letra de diferente color, ella realiza un ejercicio a modo de ejemplo, pero no para todo el curso sólo para el grupo en donde la mayoría de las niñas había terminado.

Mientras la niña recién llegada del Perú conversa animadamente con sus compañeros de grupo, uno de ellos le señala que al otro día les corresponde educación física por lo que le aconseja llevar buzo y zapatillas, el resto del grupo afirma lo señalado.

El curso se encuentra así dividido entre quienes terminan la tarea de la pizarra y quienes modelan, algunos de los que realizan la última actividad se muestran complicados, pero por falencias en la motricidad fina, por lo que la docente y la asistente comienzan a ayudarles. La docente está constantemente recalcando el buen trabajo de los niños y niñas, los felicita y les señala lo bien que lo están haciendo, también apura constantemente en un tono de voz más elevado a quienes van más atrasados.

Durante el desarrollo de las actividades dos niños tienen un conflicto, uno le lanza la goma en la cara a otro, entonces la profesora se acerca y envía al niño que lanzó la goma a buscarla y a devolverla, no preguntó que fue lo que sucedió entre ambos, sólo les pidió que se incorporarán al trabajo nuevamente.

Cuando la clase llevaba más de dos tercios, ya se podía observar a un curso completo trabajando con la plastilina, todos y todas logran realizarlo con éxito, la docente revisa el trabajo, pone un timbre de felicitaciones y les pide que busquen su libro de texto para que comiencen el trabajo, indica la página 79 en donde aparece un texto que intenciona la lectura de la “que” y “qui”, a los niños y niñas les cuesta incorporarse en la lectura, por lo que la docente empieza a repetir la instrucciones, deben leer y encerrar todas las “que” y “qui” que aparecen en la lectura. Algunos alcanzaron a hacer este trabajo, otro sólo llegaron a la lectura y los menos no alcanzaron a incorporarse en el trabajo del libro por haber terminado el trabajo de modelar casi justo a la hora del recreo.

## **Registro de Observación Nº 2**

<b>Fecha</b>	Martes 28 de julio de 2009
<b>Horario</b>	10:15 – 11:15
<b>Curso</b>	Primer año Básico
<b>Subsector</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Contexto de la observación:</b>	
Hay una asistencia de 28 niños y niñas. Con antelación a esta hora de clases, los niños y niñas han tenido un recreo de 15 minutos y un desayuno de 10 minutos. El bloque completo termina a las 11:45, sin embargo a las 11:15 comienza la clase de inglés.	

Los niños y niñas esperan a la docente afuera de la sala, por alrededor de 8 minutos, instancia durante la cual se observa que las niñas se mantienen formadas y conversando entre ellas, sin embargo los niños se encuentran muy dispersos, unos juegan en el pasillo y otros se encuentran en el patio de tierra jugando. Los niños que están en el pasillo, juegan de manera brusca, se lanzan unos sobre otros y también hay niños que forcejean, les señalo que esperen ordenadamente, pero no obedecen y al hacerles ver que su manera de jugar no es la adecuada, responden diciendo que siempre juegan así.

Cuando observan a la profesora que va llegando a la sala, los niños del pasillo se tranquilizan, sin embargo, los que están dispersos en el patio no se inmutan, una vez que ella ha llegado les pide que se formen, en ese momento comienzan a llegar todos de a poco, entran las niñas primero al aula y luego los varones. La docente les pide a los niños que se sienten y que continúen con la tarea dada en el texto del estudiante, sólo algunos obedecen, otros se

encuentran conversando animadamente. Ella se instala en la mesa del profesor y desde ahí les pide que comiencen a leer las preguntas de comprensión lectora que se encuentran en la misma página. Se observa que a los niños y niñas les cuesta comprender las preguntas, sin embargo, no se visualizan esfuerzos por volver a leer la lectura. Entonces la docente empieza a dar vueltas por el aula, señalándoles que lean. Ella hace la pregunta y un par de niños dan la respuesta acertada, entonces le dice al grupo curso que eso es lo que deben poner en la primera. Sin embargo, hay niños que aun no se han ubicado ni siquiera en el número del ejercicio que están trabajando, por lo que no muestran ningún interés.

La docente pide que continúen con el trabajo, ella se vuelve a instalar en su puesto, desde donde llama a algunos estudiantes y comienza a tomarles lectura en voz alta. Asimismo un par de niños que han logrado responder todo se acercan a ella para mostrarles el trabajo, lo revisa y les pide que guarden el libro. Estos niños vuelven a su lugar sin ninguna nueva tarea que realizar.

El resto del curso, se encuentra conversando, otros tratando de llegar a las respuestas de la comprensión lectora, lo cual evidentemente se les hace muy difícil. Un niño del curso aun se encuentra modelando el trabajo de la “que”. “qui”. Hay un grupo de 5 niños y niñas distribuidos en diferentes grupos que no encontraron su libro de texto para trabajar por lo que no se encuentran realizando ninguna actividad.

Mientras se generaban todas estas situaciones en el aula, el niño que se encontraba aun modelando se puso de pie, la docente lo fue a buscar, lo tomo de una patilla y lo llevó a sentarse, el niño puso una cara que manifestaba evidente enojo y pena. Inmediatamente después la profesora pide que guarden los libros y que se ordenen, ya que la profesora de inglés ha entrado a la sala.

La docente y la asistente que había llegado a la sala aproximadamente unos 20 minutos atrás y que se encontraba tomando lectura también, salieron del aula con las dos niñas nuevas y con el niño, con el cual habían tenido un altercado recientemente. Se dirigieron a la sala de profesores, en donde les tomaron lectura individual y trabajaron comprensión lectora.

### **Registro de Observación N° 3**

<b>Fecha</b>	Viernes 19 de Junio de 2009
<b>Horario</b>	10:15 – 11:45
<b>Curso</b>	Primer año básico
<b>Subsector</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Contexto de la observación:</b>	
Ésta es la primera observación que se realiza en este curso. El horario señalado corresponda al segundo bloque de la jornada de la mañana. Los niños y niñas han tenido con antelación 15 minutos correspondientes al desayuno y 15 minutos de recreo. Hay una asistencia de 30 niños y niñas.	

Los niños y niñas se encuentran sentados en grupos mixtos de cuatro personas. Un niño y una niña se encuentran en los puestos individuales, sentados solos al final del aula.

Al ingresar en la sala, la docente le pide a los niños y niñas que se ubiquen rápidamente en sus puestos, una vez que éstos se encuentran en sus respectivas posiciones dentro del aula, la profesora, les indica que me saluden, lo cual realizan de inmediato.

Luego, la profesora va nombrando de uno en uno, los números del uno al cuatro, con cada uno de ellos, los y las estudiantes realizan un movimiento diferente con las manos. Una vez que el grupo curso realiza esto comienza a hablar del trabajo llevado a cabo en la hora anterior, mientras se observa que un niño de color de piel negra, se encuentra colgando su chaqueta en los percheros a la vez que discute con otro niño que se encuentra en su puesto, este último le dice “Chocolate, chocolate, chocolate”, el niño al que van dirigidas las palabras

sólo lo mira y vuelve a su lugar. Mientras tanto la docente pregunta al curso el nombre del cuento que estuvieron leyendo en la hora anterior, algunos niños hablan, pero la profesora indica que deben levantar la mano y que ella dará la palabra, no puede hablar a quien no se le ha indicado que lo haga. Continúa una dinámica de pregunta y respuesta sobre el texto leído en que de todas formas hay niños(as) que interrumpen y hablan fuera de lugar. Se visualiza la presencia de niños y niñas que no atienden a la actividad que la docente realiza, se encuentran jugando con el lápiz o conversando con el compañero(a), por lo que la docente debe constantemente llamar la atención de forma verbal, pidiendo que atiendan a lo que se está hablando. Las preguntas que se realizan apuntan a la comprensión explícita del cuento, al orden en que los hechos ocurrieron, a los personajes principales, etc. Los niños y niñas participan y contestan en forma correcta. Finalmente la docente realiza una narración breve del cuento nuevamente. En tanto que la docente realiza esto, el niño ubicado solo al final del aula, me señala que una niña lo está molestando, me dice además que siempre lo molestan tanto los niños como las niñas y que por eso se va de las clases como educación física, señala que le dicen “malas palabras”, se trata del mismo niño al que habían llamado “chocolate” con anterioridad.

Después que la docente realiza este trabajo de comprensión, les indica que deben realizar uno de los ejercicios contenidos en el libro en relación al texto leído, se trata de secuenciar hechos por medio de la visualización de dibujos. Ella explica lo que deben realizar, sin embargo, hay algunos niños que se muestran desorientados, a los cuales se les debe explicar individualmente. Hay otros niños que realizan otras cosas, como jugar con algún elemento de la mesa o ponerse de pie y dar vueltas, la docente les levanta la voz y les pide que trabajen, estos asienten. Llama la atención que la niña sentada sola al final del aula, no tiene su libro sobre la mesa y no realiza ningún trabajo.

Mientras los niños y niñas realizan su trabajo la docente monitorea que realicen lo solicitado, dando vueltas por el aula, luego de un momento entrega las respuestas en la pizarra e indica que copien y que continúen con otro ejercicio del mismo libro relacionado con lo mismo. En ese momento aproximadamente cuando la clase llevaba una media hora entra la asistente del curso, quien de inmediato se preocupa de aquellos niños que no tienen libro y les entrega alguna actividad diferente.

La asistente se sienta con los dos niños que se encuentran al final del aula y comienza a trabajar directamente con ellos, una niña trabaja con el silabario hispanoamericano y el otro niño en el mismo trabajo que el resto del curso.

Durante el desarrollo del trabajo en el libro los niños y niñas en general se muestran cooperadores con sus compañeros, en ciertos grupos el trabajo se realiza entre dos o tres personas, pero también hay algunos que copian a sus compañeros.

Mientras se realizan las actividades en el libro se observa que dos niños comienzan a pelear, se toman de las camisas y se pegan en la cara, son separados por mí, ya que me encontraba muy cerca. Al preguntarles el motivo de dicha pelea no responden y vuelven a sus puestos mirándose fijamente y con cara de evidente enojo. La docente sólo observa esta situación y sigue monitoreando el trabajo de niños.

La profesora de diferencial hace su ingreso en la sala, cruza unas palabras con la docente y llama a uno de los niños partícipe de la pelea anterior, le señala que trabajarán un momento solos al final de la sala. Se quedan allí aproximadamente unos 15 minutos y luego la docente se retira.

A medida que los niños y niñas van terminando su trabajo, la docente revisa sentada en una mesa en la parte delantera, pone un timbre de felicitaciones en el cuaderno y regala un dulce. También indica que deben pasar a la tarea siguiente en el mismo libro, que trata del trabajo con la letra T. Cuando los niños ya estaban en esto se observa una situación en que un grupo de tres niños conversa, una niña le cuenta a otro que el compañero también presente le regaló su tajador, yo pregunto que es el tajador, uno de los niños responde “es el sacapuntas, es que ellos(los peruanos) le dicen así y a uno se le pega”.

La clase termina cuando tocan el timbre que indica la salida a recreo, la mayoría de los niños termina el primer trabajo, pero son muy pocos lo que logran terminar también la actividad con la letra T. Todos salen a recreo rápidamente, una vez que tocan el timbre.

#### **Registro de Observación N° 4**

<b>Fecha</b>	Viernes 26 de Junio de 2009
<b>Horario</b>	10:15 - 11:45
<b>Curso</b>	Primer año básico
<b>Subsector</b>	Educación Matemáticas
<b>Contexto de la observación:</b> Este día hay 25 niños y niñas en la sala. Según horario al curso le corresponde la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sin embargo están realizando Educación Matemáticas. Los niños y niñas vienen de un recreo de 15 minutos, anterior a ello tuvieron 10 minutos de desayuno.	

Al regresar del recreo la docente indica a los niños y niñas que se sienten y que los que terminaron los ejercicios de operatoria de sumas, escritos en la pizarra deben ponerse a trabajar de inmediato en su libro de matemáticas. Así la mayoría del curso comenzó a trabajar en su libro y los menos siguieron trabajando en el cuaderno realizando los ejercicios planteados. La docente se situó en la parte de adelante del aula en una mesa pequeña y la asistente se encontraba en la parte de atrás en la mesa del profesor revisando los cuadernos de tarea de Lenguaje y Comunicación. Los niños y niñas se encontraban sentados en parejas, con las mesas de tal forma que uno quede frente a otro.

El trabajo con el libro se realizó en relación al ritmo de trabajo de cada niño y niña, de esta forma algunos estaban más avanzados que otros. Esto provocó que la docente debiera atender de manera individual a cada uno, así los niños y niñas se agolpaban en los alrededores de su mesa, ella revisaba rápidamente, poniendo un timbre de felicitaciones y luego indicaba de la misma forma lo que debían hacer en la tarea siguiente. Ella se mostraba muy molesta cuando los niños y niñas cometían algún error, se los hacía ver con un tono de voz fuerte y recalcando mucho el error y la respuesta correcta.

Durante toda la clase hubo 5 o 6 niños(as) en la parte delantera, los demás se encontraban trabajando en sus puestos y a unos 5 se les llamaba constantemente la atención por no estar trabajando o encontrarse de pie. Dos niñas y un niño fueron llevados a trabajar al escritorio del docente junto a la asistente del curso que se encontraba allí, ello porque necesitaban mayor control para poder desarrollar sus ejercicios, según la docente.

Durante el desarrollo del trabajo los niños y niñas muestran claras falencias en el entendimiento de las instrucciones de trabajo, hay algunos que realizan otra cosa o que preguntan constantemente, sin embargo, una vez que comprenden la instrucción, muestran saber lo que deben hacer. El trabajo se traduce básicamente en operaciones aritméticas, principalmente sumas y trabajo de conteo. Cuando algún niño o niña se muestra desorientado, hay compañeros(as) que tienden a darles las respuestas.

Se observa a un niño que corre constantemente por la sala, incluso se tira al suelo en un par de ocasiones, se sienta de vez en cuando a trabajar. Después empieza a discutir con otro niño y se empujan, el niño tiende a pegarle y el otro a responderle, son separados por la profesora, la que sólo expresa que no estén peleando. Al final, la rencilla resultó ser por un clavo que el otro niño llevaba. El niño que agredió primero se justificó diciendo que él sólo pretendía que le entregara ese clavo porque era malo tenerlo.

Apenas tocan el timbre los niños y niñas salen del aula, algunos se quedan voluntariamente terminando sus ejercicios. La mayoría avanzó, pero claramente hubo quienes se dedicaron más que otros.

### **Registro de Observación Nº 5**

<b>Fecha</b>	Jueves 30 de julio de 2009
<b>Horario</b>	10:15-11:45
<b>Curso</b>	Primer año básico
<b>Subsector</b>	Comprensión del Medio Natural Social y Cultural
<b>Contexto de la observación:</b> Se registra una asistencia de 35 niños y niñas. Antes de este bloque de clases los niños y niñas han tenido 15 minutos de recreo, y el desayuno de 10 minutos. Este día además de la docente y la asistente se encuentra en el aula una docente de otra escuela.	

Los niños y niñas comienzan a ingresar de inmediato al aula, cuando tocan el timbre, ya que la puerta está abierta pues la docente se encuentra ahí. Se sientan en sus lugares, los cuales se distribuyen en grupos de 4 personas. La docente comienza a repartir algunos cuentos y libros informativos y le señala que lean, cada uno en su puesto y en silencio. Algunos niños y niñas se acercan a la caja que se encuentra en la parte delantera a escoger el libro, otros a quienes ya se les ha entregado uno, también lo hacen, porque no han quedado conformes con el que les tocó. Algunos niños y niñas realmente leen y se muestran interesados, estos corresponden a la mitad del curso aproximadamente, la otra mitad observa dibujos o sólo mueve el libro de un lado a otro. Durante todo momento se observa a un grupo de 5 niños y niñas revolviendo la caja de textos, siempre son diferentes, ya que cada cual se queda por alrededor de dos minutos, tiempo que demoran en elegir un nuevo libro. La docente da vueltas por la sala ordenando a quienes se encuentran distraídos que lean lo que tienen en sus manos. Niños que no logran interesarse en algún texto son quienes acuden a caja a una nueva búsqueda.

Un niño de color de piel negra se encuentra sentado en un grupo, se evidencia incómodo, discute por un libro con un compañero. Señala que lo molestan constantemente. Se mueve a cada rato y no logra concentrarse en su lectura. Otros niños alrededor de 5, no logran incorporarse a la lectura, todo el resto lo hace por lo menos en algún momento, estos niños sólo juegan con el texto.

La docente aprovecha esta instancia para ir por los grupos tomando lectura a algunos, sin embargo, está constantemente señalándoles a aquellos niños y niñas que no leen que lo hagan. La mayoría del curso se pone de pie a revolver la caja de textos en algún momento o se intercambia el texto con algún compañero(a) de grupo.

Esta actividad tuvo una duración de 30 minutos aproximadamente, después la docente señaló que irían a la sala de video a ver unas diapositivas de los animales, señaló las instrucciones, no deben comer nada en el lugar, no pueden llevar nada y deben mantener el orden. Les pide que dejen todo sobre la mesa y que se dirijan a la parte de adelante a hacer una fila de mujeres y otra de hombres, así salen de la sala ordenadamente y se dirigen a la sala de video, pero ésta estaba ocupada, por lo que se dirigen a la biblioteca, aquí esperan un momento mientras la asistente va en busca de la llave. Cuando los niños y niñas se encuentran en la fila esperando, comienzan a jugar a las cosquillas, lo que provoca forcejeos entre ellos, la docente intenta controlarlo, pero vuelven a hacerlo, demostrando su aburrimiento e impaciencia.

Una vez que entran en la biblioteca, la docente y la asistente los ubican a los niños y niñas en el sector alfombrado, estos se sientan en el piso. Mientras instalan el data y el computador, sin embargo, empieza a evidenciar problemas, por lo que la asistente se dirige a buscar un nuevo cable. Los niños y niñas comienzan a conversar animadamente y las niñas a realizar juegos con las manos. Aquí se observa que las dos niñas nuevas llegadas durante la semana ya están incorporadas en los juegos de sus compañeros(as).

La docente demora alrededor de 20 minutos en instalar el equipo correctamente, el que finalmente soluciona el problema es el asistente de la sala de computación. Durante todo este

tiempo los y las estudiantes conversaron, jugaron en la alfombra, algunos se recostaron y al final cantaron canciones y hasta tuvieron unos instantes de televisión.

La docente finalmente comienza la clase, preguntando a los y las estudiantes si saben lo que es un animal en extinción, algunos niños y niñas dan claras nociones de lo que significa, luego les pide que lean la definición proyectada en una diapositiva. Explica entonces que verán 3 animales que están en extinción, muestra en cada uno su fotografía y les pide que lean las características, va haciendo algunas preguntas y comentarios. La mitad de los niños y niñas no mostraba ningún interés, la docente intentaba animarlos haciendo preguntas, pero eran los mismo los que contestaban. Algunos niños conversaban, otros jugaban moviéndose en la alfombra y los menos participaban. La docente termina señalando una característica y los niños y niñas deben señalar de qué animal se trataba, a pesar de lo ocurrido durante toda la clase, la mayoría de los niños y niñas contestan a coro la respuesta correcta. Finalmente les señala algunos consejos para prevenir la extinción de los animales.

La docente termina la clase apresuradamente, pues los niños y niñas ya se encuentran en su horario de recreo, estos van saliendo en fila de la biblioteca. Se incorporan 10 minutos más tarde al recreo.

#### **Registro de Observación N°6**

<b>Fecha</b>	Viernes 31 de julio de 2009
<b>Horario</b>	12:00-13:15
<b>Curso</b>	Primer año básico
<b>Subsector</b>	Comprensión del Medio Natural Social y Cultural
<b>Contexto de la observación:</b>	
Se trata de la última clase del día para los niños y niñas, ya que este día salen temprano. Hay una asistencia de 35 niños y niñas.	

Los niños y niñas van ingresando de a uno a la sala de clases, a medida que lo hacen la docente entrega los cuadernos de comprensión del medio e indica que deben terminar de pintar el Escudo Nacional chileno. Una vez que todo el curso está en su lugar y con su cuaderno, la docente comienza a recordar los colores que deben usar para colorear cada una de las partes del escudo y los animales que en él aparecen. Señala además que deben escribir "cóndor" en el lugar donde se encuentra este animal.

Todos los niños y niñas pintan el escudo, a las niñas nuevas se les pasa una fotocopia para que la peguen en su cuaderno. Se observa en los cuadernos un trabajo con los símbolos patrios de Chile, hay dibujos de la cueca, de la bandera y del escudo patrio, en cada uno de ellos hay un título que dice "Nuestra bandera o nuestro escudo". Los niños y niñas se muestran entretenidos coloreando, los que ya habían terminado, volvían atrás a retocar alguno de los dibujos anteriores.

La profesora indica que dejen de hacer la actividad del escudo nacional y que escriban la fecha en el cuaderno y el aprendizaje de la clase "Hoy aprenderemos que en la Tierra hay seres vivos e inertes". Luego realizó una tabla con dos columnas en la pizarra, en una de ellas decía "seres vivos" y en otra "seres inertes". Les pidió que copiaran todo y que encerraran el aprendizaje en una nube. Los y las estudiantes se mostraron muy lentos en la escritura, algunos siguieron pintando, por lo que la docente comenzó a dar vueltas por el aula para indicar que debían cambiar de tarea y que copiaran rápidamente lo que ella escribió en la pizarra. En ese momento se dirige a la asistente y ésta última toma de inmediato el control de la clase, se puso en la parte delantera y les explicó al curso que en una parte de la tabla tenían que dibujar seres vivos y en la otra seres inertes, preguntó ejemplo de estos y algunos niños respondieron. La asistente comenzó a dar vueltas por el aula y a revisar lo que habían escrito, corregía errores ortográficos y de espacio en la copia que realizaron.

Los niños y niñas trabajaba cada uno a su ritmo, aunque algunos demoraban más porque se ponían a conversar con algún compañero(a). Un niño que no estaba trabajando fue llevado por la docente al final de aula en una mesa solo, el niño manifestó cara de enojo primero, pero luego comenzó a trabajar rápidamente. Mientras el curso estaba en la actividad, una niña discute con un niño de color de piel negra por una goma y le grita “negro chocolate”, éste no dice nada, sólo pone cara de enojo, luego la niña le pasa la goma y no dicen nada más. Durante todo el resto de la clase se observa discutiendo bastante con los compañeros de grupo y reclamándole a la docente o a la asistente porque los compañeros lo molestan o porque le falta algún material para las actividades.

La docente se va, dejando a la asistente con el curso, esto aproximadamente 15 minutos antes del final. La asistente se pone en un rol activo, revisando y poniendo timbre de felicitaciones a las tareas de los niños y niñas. Algunos muestran dificultades en la clasificación que se les pide en la tarea, pero una vez que se les da una explicación breve son capaces de dibujar. La asistente señala que sólo quienes terminan la tarea podrán salir a almorzar a la hora que corresponde, advierte a un par de niños que después no se pongan a llorar cuando queden solos en el aula y todos los compañeros estén almorzando.

Cuando llega la hora del almuerzo la asistente autoriza a salir a los niños y niñas que ya terminaron su tarea, les pide que guarden sus cosas, suban la silla, se vayan a lavar las manos y la esperen en la puerta del comedor. Es así como van saliendo en grupitos pequeños, efectivamente la asistente cumple con lo advertido y sólo deja salir a quienes van terminando. Así los último en salir lo hacen unos 5 minutos después de la hora correspondiente.

#### **Registro de Observación Nº 7**

<b>Fecha</b>	Viernes 26 de Junio de 2009
<b>Horario</b>	08:30 – 09:45
<b>Curso</b>	Segundo año básico
<b>Subsector</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Contexto de la observación:</b>	
Este día asisten 28 niños y niñas a clases. Luego de la lectura silenciosa, 5 niños y niñas son sacados del aula y llevados a diferencial. La gran mayoría de los niños que faltan son de sexo masculino.	

Niños(as) y docente ingresan en la sala de clases, se saludan y de inmediato comienzan con su rutina. La docente reparte los libros de texto con la ayuda de una estudiante que se ofrece de inmediato a cumplir con esta tarea, ésta termina repartiéndole los libros a todos los presentes. Los niños y niñas leen en forma silenciosa la fábula “El ratón de campo y el ratón de ciudad”. Algunos niños demoran en incorporarse a la lectura por lo que la docente llama la atención en voz baja, hasta que se siente un silencio rotundo en la sala. La docente me pide que vaya con el niño que tiene déficit atencional fuera del aula y que le tome la lectura en voz alta, pues ella sabe que durante las lecturas silenciosas, el niño no lee. Realicé lo pedido por la docente, el niño leyó toda la fábula y me incorporé nuevamente al aula, ya todos habían terminado de leer y la docente les repartía desde su escritorio una sopa de letras, que constaba de 12 palabras que los niños(as) debían buscar. Las palabras parecen bastante poco familiares, sacadas de un libro español, por lo que a los niños y niñas se les dificulta más descubrir la ubicación de cada palabra. Mientras realizan esta actividad se ponen constantemente de pie y conversan.

Mientras los niños y niñas realizan esto, la profesora se encuentra en su escritorio preparando hojas de trabajo de matemáticas. Ella manifiesta que su forma de trabajo con este material, consiste en recopilar material de diversos lugares, como libros y pegarlos en una hoja lo más apretado que se pueda de manera de aprovechar todos los espacios para enviar a

fotocopiar. Luego corta las hojas y de esta forma va realizando varios set de ejercicios que siempre mantiene en la sala para el trabajo de los niños y niñas.

Luego la profesora se pone de pie y señala a los y las estudiantes que ese día realizarán una pequeña prueba que llevará nota al libro y que para ello deberán primeramente practicar. Así comienza preguntado por los artículos a algunos niños y niñas que ella va nombrando, lo mismo realiza con los adjetivos y con los sustantivos comunes y propios. Cuando la docente pregunta por estos últimos, responden con sustantivos propios significativos, como calles cercanas, nombres de compañeros, lugares de Santiago, se nombra constantemente a Chile y a Perú. La docente indica que se termina el tiempo de práctica y que en la prueba que realizarán se trata de lo mismo que acaban de realizar, por lo que les tiene que ir bien.

La prueba tiene 4 oraciones, que luego se descomponen, para que los niños y niñas realicen el análisis gramatical palabra por palabra. Las oraciones dicen relación con el contexto cercano de los niños y niñas como su escuela. Al momento de recibir la prueba todos y todas se mantienen en silencio y concentrados leyendo su prueba. Pasado un par de minutos comienza a escucharse el murmullo, la docente desde su escritorio llama la atención a quien se encuentra conversando o mirando para el lado, señala constantemente que la prueba es individual. Algunos niños y niñas muestran no dominar el contenido de la prueba, pero la gran mayoría se muestran confiados durante el desarrollo de ésta. Cuando se encontraban en esto la docente le pide a la misma niña que le ayudó a repartir los libros que fuera a la sala de diferencial, al parecer a darle un mensaje a la profesora, la niña fue y volvió enseguida, dio la respuesta a la docente y volvió a realizar su prueba. A esas alturas el ruido era evidente en el aula y la docente cada vez tenía que llamar más la atención, esto se debía también a que algunos niños y niñas ya habían terminado.

La docente señala que los niños y niñas que van terminando pueden bajar a tomar leche. Así fueron saliendo en pequeños grupos.

### **Registro de Observación Nº 8**

<b>Fecha</b>	Viernes 12 de Junio de 2009
<b>Horario</b>	08:30 – 09:45
<b>Curso</b>	Segundo año básico
<b>Subsector</b>	Lenguaje y comunicación
<b>Contexto de la observación:</b>	
Ésta es la primera observación que se realiza en este curso, corresponde a la primera hora del día y al último bloque de la asignatura de la semana. Hay una asistencia de 30 niños y niñas.	

La entrada al aula se realizó a las 8: 30, la docente saluda a los niños y niñas e indica de inmediato que comiencen la lectura de su libro de comprensión lectora, señala que deben leer cuatro textos breves, entre los que se encuentran una carta y cuentos. Niños y niñas realizan el trabajo en silencio, la docente se sitúa junto a dos niños, los cuales según la información proporcionada por ella, tienen déficit atencional, no medicado, razón por la cual requieren un mayor control. Cuando algún niño se mostraba distraído, la docente se acercaba y en voz baja le llamaba la atención, señalándole que leyera. Los y las estudiantes fueron terminando en tiempos diferenciados, a medida que lo hacían sacaban desde la parrilla de sus mesas diferentes cuadernos, algunos sacaron el de caligrafía y otros el correspondiente a producción de textos, titulado “diario de vida”, con los cuales trabajaron mientras terminaba todo el curso.

Después de esto, ingresa la profesora de diferencial al aula, saluda y explica que hace allí, así aplicó una prueba de redacción, la cual consistía en la escritura de palabras, de oraciones y de un cuento, todo basado en imágenes. Los niños y niñas en primera instancia mostraron algo de molestia ante la evaluación, sin embargo, se les indicó que la prueba llevaba premio, lo cual ayudó a que comenzaran a desarrollarla. Así se generó un cambio de actitud

ante la prueba. La recibieron en silencio y comenzaron a leerla. Durante el desarrollo se fue generando cada vez más ruido en la sala, ya que los niños y niñas consultaban constantemente y conversaban entre ellos. La docente de diferencial intentaba atender todas las consultas. La docente jefe se encontraba en su escritorio revisando material, cuando ésta se percataba que algún niño miraba para el lado o conversaba, solicitaba al curso que hubiese silencio, ya que la prueba era individual. Como en el caso de la actividad anterior habían niños que terminaban primero que otros, los cuales eran llamados por la profesora jefe a su escritorio y ésta les entregaba una hoja en blanco para que le escribieran una carta al papá. De esta forma los niños y niñas fueron terminando su prueba y otros trabajando simultáneamente en la carta para el papá. La docente diferencial se retira cuando todos entregan la prueba.

Durante la actividad de redacción de la carta se pudo evidenciar de mejor forma las relaciones entre los niños y niñas, éstos conversan bastante. La profesora llama la atención pidiendo la incorporación en la tarea, con un “trabaja”, a los que parecen sobrepasar límites, es decir a un grupo de 4 niñas que habla animadamente y no están trabajando, también un grupo mixto que lo hace de la misma forma.

Los niños y niñas se sientan en parejas tanto mixtas como del mismo género. No se evidencian segregaciones en cuanto a la nacionalidad de los y las estudiantes.

La profesora indica que quienes lleven avanzada la carta pueden salir a tomar la leche, durante la salida, un niño le dice a una niña de color de piel negra “chocolate caliente”, la niña murmura algo en voz baja y el niño responde que él está hablando de la leche que tomarán.

### **Registro de Observación Nº 9**

<b>Fecha</b>	Miércoles 29 de julio de 2009
<b>Horario</b>	10:15 – 11:45
<b>Curso</b>	Segundo año básico
<b>Subsector</b>	Educación Matemática
<b>Contexto de la observación:</b> Se registra una asistencia de 32 niños y niñas. Antes de este bloque de clases los niños y niñas han tenido Religión con otra profesora, además han tenido su desayuno de 10 minutos y un recreo de 15.	

Antes de entrar al aula, los niños y niñas se forman en la entrada, la docente se sitúa en la parte de adelante de la fila y comienza a realizar diferentes gestos con las manos en forma silenciosa, el curso imita lo que ella realiza, lo cual tiene una duración de unos 2 minutos. Luego les indica que ingresen al aula, primero las niñas, después los niños.

Una vez dentro del aula, los y las estudiantes toman asiento rápidamente y en forma silenciosa, la docente se sitúa en la parte delantera y continúa con la dinámica realizada afuera, lo cual el curso sigue. Saluda y luego me señala que también lo haga, los niños y niñas responden rápidamente. Comienza a preguntar por qué hacen ese tipo de ejercicios, ellos y ellas parecen desorientados, y un niño responde “para tranquilizarnos”, ella asienta y agrega que ellos vienen muy locos del patio por lo que necesitan calmarse y realizar ese tipo de ejercicios les servirá para eso, agrega que ellos y ellas son personas que tienen una mente que necesita despejarse para poder pensar bien, muestra la fotografía de un cerebro pegada en uno de los paneles del aula. También señala que como tienen una mente ellos son capaces de pensar y hacer siempre lo correcto, eso es lo que se espera.

Después de la conversación, la docente reparte un libro de lectura que cada estudiante posee, los cuales pertenecen a la colección de “Papelucho”. Indica que comienza el momento de lectura y que cada uno sabe en la página que quedó la última vez, ya que han usado el marcador que cada cual hizo. Así los y las estudiantes comienzan a leer. La docente se acerca a una niña que se encuentra en la última fila, era la única que no tenía libro, ésta señala que no lo ha llevado, la docente demuestra enojo y le dice con un volumen de voz más alto que vaya

de inmediato a llamar a su casa para que le traigan el libro, le dice “eres una irresponsable, faltaste dos días y para colmo no traes el libro”, la niña sale rápidamente de aula mientras el resto finge leer, ya que en realidad estaban todos pendientes de los recientemente sucedido. La docente indica al resto que siga leyendo, ella monitorea la lectura y realiza un gesto de silencio cuando alguno lee en voz alta. Todo el curso a excepción de un niño y una niña muestran una concentración absoluta en su libro, los otros dos miran para los lados o sólo miran el libro, la docente se acerca y les indica que lean. Mientras todos estaban en esta actividad, llega la niña enviada a llamar por teléfono y le dice a la profesora que nadie podía ir, ella sólo la mira, le pasa otro libro y le señala que vuelva a su puesto a leer.

Esta actividad tiene una duración de 15 minutos, la docente pide que detengan la lectura y que marquen la hoja en que cada uno quedó, luego pregunta quiénes aun no tienen marcador, éstos se ponen de pie, ella realiza preguntas de matemáticas y lenguaje y el que contesta correctamente se gana su marcador, lo que no, deben seguir esperando.

Luego de esta actividad, que parece ser rutinaria, la docente comienza la clase de matemáticas, señalando que harán una prueba de las centenas, decenas y unidades. Antes de la entrega del instrumento, la docente vuelve a realizar una gama de ejercicios de relajación, ésta vez se sube en una silla, señalándole al curso que lo hace para que ellos puedan verla mejor. En este mismo lugar le pregunta a los niños y niñas la ubicación de las unidades, decenas y centenas, le pide que indiquen con la mano la ubicación (derecha para unidades, el medio para decenas y la izquierda para centenas), les pide que verbalicen esta ubicación, primero poniendo la voz como fantasma y luego como payasos, el curso lo realiza sin problemas. Luego entrega así una hoja con 10 ejercicios, en que se pide que los niños formen el número a partir de la cantidad de centenas, decenas y unidades dadas. Los niños y niñas demuestran saber realizar este tipo de ejercicios, ya que demoran muy poco en resolverlo, la docente pide que revisen y que recién ahí pueden entregar la hoja. La mayoría del curso demora entre 10 y 15 minutos, los menos demoran más y algunas hojas son devueltas por la profesora señalando que está todo malo. Los que iban terminando se acercaban al escritorio de la docente y ésta les entregaba una gama de ejercicios muy parecidos para que fueran realizados y pegados en el cuaderno de matemáticas. De esta forma el curso se encuentra dividido entre quienes terminan su prueba y quienes trabajan con los nuevos ejercicios. Aquí comienza a darse que los niños y niñas conversan y se ponen de pie constantemente, la docente llama la atención a algunos de manera muy sutil y desde su escritorio en donde se encuentra revisando pruebas y tareas.

La docente autoriza 5 minutos antes a salir a recreo a quienes van más adelantados en las tareas, cuando tocan sale el resto y en el aula se quedan 5 niños y niñas terminando la tarea de matemáticas.

### **Registro de Observación Nº 10**

<b>Fecha</b>	Miércoles 17 de Junio de 2009
<b>Horario</b>	12:00 – 13:15
<b>Curso</b>	Segundo año básico
<b>Subsector</b>	Educación Matemáticas
<b>Contexto de la observación:</b>	
El bloque correspondiente al horario señalado, corresponde al último de la jornada de la mañana. Los niños y niñas regresan a la sala después de un recreo de 15 minutos. Hay una asistencia de 29 niños y niñas.	

Al ingresar a la sala, los niños y niñas se sientan rápidamente y la docente se sitúa en la parte de adelante del aula y en silencio comienza a realizar movimientos con las manos, lo cuales los y las estudiantes imitan a la perfección. Después de este breve ejercicio la docente les señala que realizarán el concurso de las decenas y las centenas, pero que antes, realizarán

un breve ensayo. De esta forma comenzó a realizar preguntas como ésta ¿Cuántas decenas hay en 80? a cada uno de los integrantes del curso. Los niños y niñas se mostraron muy atentos y concentrados, por lo que sólo un par de ellos se equivocó al dar sus respuestas, ante lo cual se seguía con la misma pregunta al compañero(a) siguiente. Luego de este “ensayo” como lo llamó la docente, realizaron un concurso por filas, el cual consistía en realizar el mismo tipo de ejercicios, pero sólo se elegía 3 representantes de cada fila. Mediante el desarrollo del concurso los niños y niñas se mostraban expectantes a conocer qué fila sería la ganadora. Resultó difícil llegar al final, ya que los y las estudiantes acertaban en las respuestas, lo cual generó que al final participara la mayoría de los niños y niñas en el concurso. Finalmente, las filas que perdieron lo hicieron por alguna desconcentración del niño o niña al que se le preguntó, es decir, no estaba atento(a) cuando la profesora se dirigió a él o ella. Luego se realizó el mismo ejercicio con las centenas. Las filas ganadoras en ambos concursos expresaban su alegría gritando y levantando las manos.

Seguido al trabajo de inicio que se realizó, la docente les pidió que sacaran su cuaderno de matemáticas, lo cual hicieron de inmediato. Ella se puso frente a ellos y les dictó los ejercicios que debían realizar, los cuales eran iguales a los realizados con anterioridad, es decir, se trataba de señalar la cantidad de decenas o centenas contenidas en un número. Después que les dictó, escribió el título en la pizarra y les pidió que revisaran si ellos lo habían escrito igual y de no ser así que corrigieran los eventuales errores. Dada las indicaciones el curso comenzó a trabajar. En ese momento llama la atención que dos niños discutían porque uno de los dos niños dijo una “palabra fea”, ello duró unos instantes, luego cada uno volvió a sus quehaceres. La docente se encontraba en su escritorio, desde donde no se percató de lo que sucedía. El curso desarrollaba los ejercicios a diferentes ritmos y en forma individual, algunos se dirigían a preguntar al escritorio de la docente, ésta explicaba y los niños (as) se incorporaban a sus quehaceres. Un grupo de pequeños que se sienta en la primera fila se pone de pie constantemente y juega.

En general durante el desarrollo del trabajo los niños y niñas se muestran bastante inquietos, ante esto la profesora, sólo llama la atención de manera pausada a algunos niños y niñas que parecen sobrepasar los límites de conversación y el número de ocasiones permitidas para ponerse de pie. Se observa nuevamente que los mismos dos niños que discutían con antelación, lo hacen ahora porque uno le quitó el lápiz a otro, finalmente se lo devuelve y solucionan el conflicto.

Mientras los niños y niñas trabajan de manera autónoma en los ejercicios dados, la docente toma lectura a un niño, el que luego vuelve a sus quehaceres matemáticos.

A medida que los niños y niñas terminan su trabajo, se acercan al escritorio de la docente, ésta les entrega dos ejercicios de matemáticas correspondiente a operaciones aritméticas (sumas y restas) que deben pegar en el cuaderno y llevar de tarea para realizar en la casa. Seguido a ello entrega un “papel mantequilla” e indica que deben calcar y pintar un dibujo del libro de Lenguaje. La mayoría de los niños y niñas terminó el primer trabajo, el segundo (calcar) es terminado por algunos, otros lo dejaron a la mitad y los menos ni siquiera lo comenzaron.

Cuando se acercó la hora de almuerzo la docente indica que los niños y niñas deben guardar sus cosas, ordenar su puesto y les entrega jabón para que se laven las manos y pasen al comedor. El curso va saliendo de manera paulatina. Una vez en el almuerzo sucede que dos de las trillizas que hay en el segundo año, comienzan discutir y una le grita a la otra “Tu soy peruana” en un tono burlesco, la otra le contesta enfurecida “Mentira, yo no soy peruana, soy chilena”.

### Registro de Observación Nº 11

<b>Fecha</b>	Miércoles 29 de julio de 2009
<b>Horario</b>	12:00-13_15
<b>Curso</b>	Segundo año básico
<b>Subsector</b>	Comprensión del Medio Natural Social y Cultural
<b>Contexto de la observación:</b> Se registra una asistencia de 32 niños y niñas. Antes de este bloque de clases los niños y niñas han tenido 15 minutos de recreo, éste corresponde a la última hora de la jornada de la mañana.	

Los niños y niñas al tocar el timbre comienzan a entrar de inmediato en el aula, ya que ésta se encuentra abierta porque la docente no salió al patio durante el recreo y se encontraba adentro. El curso está completo en unos 2 ó 3 minutos, la docente se sitúa en la parte delantera mueve los brazos y el cuerpo, el curso la imita, pregunta a qué se debe la realización de estos ejercicios, un niño responde que sirven para que se calmen, ella asiente y le dice que está muy bien.

Luego la docente indica que harán una revisión de la prueba de matemáticas recientemente realizada. Señala que a algunos niños y niñas no les fue muy bien y que deberán estudiar más para poder aprender. Reparte las hojas, éstas tienen en su mayoría notas arriba de 4,0, sólo 6 están bajas y de éstas 3 presentan todos los ejercicios mal realizados. En las peores pruebas la docente escribió un mensaje como éste "Debes estudiar esto". Los y las estudiantes miran sus pruebas, algunos demuestran alegría al ver su nota y otros se muestran claramente decepcionados, la docente indica que corrijan los ejercicios incorrectos, por lo que algunos comienza a acercarse a su puesto para averiguar por qué tienen malos sus ejercicios, entonces la profesora les ayuda para que puedan corregir sus respuestas, les da la base y ellos continúan solos, me pide que haga lo mismo con aquellos más débiles. Aquí se puede observar que algunos compañeros(as) intentan ayudar, pero lo hacen dando las respuestas correctas, lo cual es coartado por la docente, explicando que deben realizarlos solos para que aprendan. Quienes tenían correcto todo en la prueba trabajan con nuevos ejercicios similares en el cuaderno.

Lo anterior se realiza en un tiempo aproximado de 20 minutos, luego la docente indica que continuarán con la clase de comprensión del medio, en donde seguirán con un dibujo, así reciben un círculo con varios círculos en su interior lo cual tienen que pintar de diferentes colores y luego pegarle unos papeles cuadrados de colores en su interior. Quedando una especie de caracol muy colorido. Al preguntarles a los niños y niñas qué harán con eso, responden que es para la tía y que lo pondrán en la parte de atrás del aula. La docente señala que se trata sólo de un trabajo figurativo.

El curso muestra diversos niveles de avance, ya que hay algunos que recién comienzan a pintar, otros que están terminados esa fase y los más avanzados ya han pintado y están pegando cuadrados de colores. Mientras se encuentran en esta actividad la docente comienza a llamar a algunos niños y niñas a su escritorio y les pregunta por la tarea de lenguaje, la cual estos entregan. Algunos llegan a preguntar cómo les está quedando el trabajo, ella va señalando si está bien o si se han equivocado en el uso de algún color o en el tamaño de los cuadrados. A un niño le despega todos los cuadros señalándole que tiene que aprender a hacer las cosas bien y que esos cuadros están muy grandes.

Mientras va pasando el tiempo en que los niños y niñas se encuentran en esta actividad, se puede ver a niños y niñas de pie, conversando y a un dúo de niñas escupiendo en el basurero. Les pregunté qué hacen ahí, ellas contestan que están botando unas pastillas que han probado, les pregunto de dónde las han obtenido, ellas responden que una compañera se las dio, la aludida señala que eran pastillas para el dolor de cabeza. Me dirigí al escritorio de la docente, quien se encuentra repartiendo material a medida que los niños y niñas lo solicitan, y

le cuento la situación. Ella llama al grupo de niñas y pregunta lo sucedido, éstas le explican lo mismo que ya me habían dicho, pero además involucran a una cuarta niña que al parecer también había probado las pastillas. La docente le pide a la niña proveedora que llevara esas pastillas, pero ésta señala que ya no tiene ninguna, les llama fuertemente la atención, señalándoles que ellas no pueden llegar y tomar cualquier medicamento, y las trata de “tontonas”, les escribe una comunicación a cada una y se las pega en la tapa del cuaderno, a la niña que llevó las pastillas le manda a llamar el apoderado y al resto les manda una nota en calidad de avisar lo que sucedió. El resto del curso se encuentra conversando, otros trabajando y los menos alrededor del escritorio esperando la atención de la docente y escuchando lo sucedido con estas niñas. La docente me pide que vaya a dar aviso a inspectoría, el inspector al escuchar asiente y sólo pregunta si la docente estaba presente en el aula en el momento de lo ocurrido.

Después de lo ocurrido la docente se puso de pie y se situó en frente del curso y señala que los que estén desordenados no podrán salir a almorzar, por lo que el curso se ordena. La niña a la cual le mandan a llamar el apoderado se puso a llorar en su puesto y no quiso hablar con nadie.

La docente comienza a retirar los trabajos, la gran mayoría sin terminar, se evidencia poco avance con respecto a lo que cada uno llevaba antes de comenzar con esa sesión. Luego pide que recojan la basura de sus lugares y que suban las sillas. Antes de salir a almorzar una niña de color de piel negra comienza a reclamar que un grupo de niñas le había dejado toda la basura en su puesto, las aludidas se defienden diciendo que esa niña no había limpiado que por eso tenía su puesto así, la docente no las considera, y comienza a repartir el jabón para que se fueran a lavar las manos.

### **Registro de observación Nº 12**

<b>Fecha</b>	Miércoles 01 de julio
<b>Horario</b>	12:00 – 13:15
<b>Curso</b>	Segundo año básico
<b>Subsector</b>	Comprensión del Medio Social y Natural.
<b>Contexto de la observación:</b>	
El bloque que se observó es el último del día Miércoles, de la jornada de la mañana. La asistencia en esta oportunidad es de 33 niños y niñas.	

Niños y niñas esperan a la profesora en el pasillo al costado de la sala, deberían estar formando dos filas, de mujeres y varones respectivamente, pero sólo algunos la respetan y los demás se dedican a seguir jugando, hay un grupo de niños que sentados en el suelo juegan con cartones de caricaturas. Mientras un grupo de niñas pelea por el primer lugar en la fila, argumentando quién es más pequeña. En esos momentos se acerca la profesora, y rápidamente se forma la fila, les abre la puerta de la sala y proceden a entrar.

Ya todos en la sala, la profesora se para al frente y en silencio, comienza a realizar distintos movimientos con los brazos y manos, los cuales comienzan a ser paulatinamente imitados por los niños y niñas, logrando en pocos minutos mantener el silencio en la sala. Una vez que todos están en silencio, la profesora les anuncia que realizarán una actividad muy entretenida, en la que pondrán a prueba sus “dotes artísticas”. Les dice que la esperen en silencio en sus puestos mientras ella les entrega hojas tamaño oficio de color blanco. En ellas, deben dibujar algunos de los distintos paisajes que han visto en las clases anteriores, tales, como contextos urbanos, rurales, etc. A parte dibujar lo que se les pide, en la parte posterior de la hoja deben poner las características de cada uno de ellos, especialmente las actividades económicas que se realizan, la profesora les da el ejemplo que en el mar, se realiza la actividad pesquera. Comprendida la actividad comienzan a dibujar y a conversar simultáneamente,

mientras la profesora se sienta en su escritorio y comienza a escribir en el libro de clases, presumiblemente registrando la asistencia del día.

Los niños por lo general trabajan activamente, conversan pero a la vez dibujan, se prestan lápices entre ellos y comentan sus dibujos entre sí. Hay algunas excepciones como por ejemplo un niño que ni siquiera ha sacado el estuche sólo se recuesta en la silla mirando el techo, la profesora le llama la atención constantemente pero el niño al parecer no desea realizar la actividad. Mientras un grupo de niñas planea un juego para después del almuerzo, discuten quiénes jugarán y todo ello lo realizan a través de una niña que hace de “mensajera” llevando recados a los distintos extremos de la sala, con la excusa de pedir algunos útiles escolares, como goma o sacapuntas. Eso se notó luego de que la profesora le llamara en varias oportunidades la atención.

A pesar de todas las conversaciones, la clase se desarrolla tranquilamente, y la mayor parte de los niños y niñas realizan la actividad sugerida, de a poco comienzan a acercarse al escritorio de la profesora a mostrarles los dibujos aquellos que han terminado, a la mayor parte de ellos, se les dice que deben realizar la segunda parte, la cual consiste como se había explicado anteriormente, en realizar una descripción del contexto que eligieron y la actividad económica realizada, para esto deben recurrir al cuaderno de clases, algunos lo hacen, otros luego de terminar el dibujo se dedican a conversar.

Llega la hora de retirarse, la profesora les indica que no deben bajar con la mochila pues se quedarán a clases de Inglés luego del almuerzo, pero que igualmente deben guardar todo debajo del puesto, levantar los papeles del suelo y dejar su puesto ordenado, los que logren hacer esto, están autorizados para bajar al comedor, pero primero deben sacar un poco de jabón líquido que está dispuesto en la una mesa al costado de la puerta, para pasar por el baño a lavarse las manos antes de dirigirse a comer. Todos ordenan sus puestos rápidamente mientras la profesora camina por la sala indicando quienes pueden salir y quienes deben ordenar más sus puestos. Algunos niños bajan directamente al patio, otros se quedan en los pasillos esperando a otros compañeros. Una niña de piel negra se dirige hacia la puerta y un niño que esperaba en el pasillo, le dice que tiene cara de chocolate, y comienza a correr hacia la escalera, la niña en tanto corre detrás de él amenazándolo que le pegará. La profesora espera al interior de la sala que todos se retiren, luego cierra la sala con candado y se dirige al comedor junto con los niños.

### **Registro de Observación N° 13**

<b>Fecha</b>	Viernes 19 de Junio de 2009
<b>Horario</b>	10:15-11:45 hrs
<b>Curso</b>	Tercer año básico
<b>Subsector</b>	Lenguaje y comunicación
<b>Contexto de la observación:</b> Observación realizada luego de un recreo de 15 minutos. Los estudiantes que asisten este día, son 33.	

Niños y niñas entran por filas a la sala, luego se sientan y la docente escribe las tareas a realizar en la pizarra. Empieza entregando los cuadernos de copia, los niños no se mantienen en sus lugares, unos comen, otros pintan, otros juegan con trompos, y otros revisan cuadernos. Frente a esto la docente les recuerda que los primero 15 minutos son de lectura, va por puesto fijándose quién lee y quién no.

Los estudiantes leen diversos libros, hay niños que siguen hablando, la docente les llama la atención alzando la voz y recordando que debe leer en silencio. Otro niño empieza a realizar su lectura en voz alta, la docente también le llama la atención alzando la voz. En otro lugar de la sala, se encuentra una niña con el libro abierto, pero jugando con un pequeño

objeto, cuando la docente se acerca a su puesto, la niña guarda el objeto y se dedica a leer, cuando la docente se aleja, ella vuelve a sacar el objeto y se interesa en él.

Los 15 minutos de lectura, terminaron con una serie de preguntas de comprensión explícita. La docente elige a un niño o niña para que contara lo que leyó, la mayoría de los estudiantes leen el libro que la docente dió para realizar una prueba de comprensión de lectura. Los estudiantes que iban más avanzado con la lectura, complementaban información de sus compañeros. Posteriormente la docente da término a la lectura e indica a los estudiantes que deben realizar todas las tareas escritas en la pizarra. Estas consistían en: completar dos páginas del libro de lenguaje, realizar una copia y una caligrafía.

La docente alza fuertemente la voz, indicándoles a los estudiantes que deben trabajar en lo que ella escribió en la pizarra, que quien no termine no saldrá al patio. La mayoría de los estudiantes se dedica a conversar o a jugar con diversos objetos, son pocos los niños y niñas que trabajan en las tareas dadas.

Los estudiantes dan cuenta de sus avances a la docente, para ello se acercan con su libro o cuaderno, esperando que la docente le diera la indicación de seguir con la otra tarea. La docente revisaba exhaustivamente cada tarea de los estudiantes. Cuando las tareas estaban con errores, ella se los hacía saber, alzando fuertemente su voz y recordándoles que ella explicó todo lo que deben hacer.

Hay un niño, que trabaja a pesar que sus compañeros se acercan a preguntarle e invitarlo a jugar, él ya va avanzado, la profesora aprobó que siguiera con la caligrafía. El estudiante le muestra la caligrafía a la observadora, quien lo felicita, por un buen trabajo, él muy contento va donde la docente, y ella le alza fuertemente la voz diciéndole si acaso no entiende que tiene que hacer bien las caligrafías. La observadora asombrada se acerca a la docente y le pregunta sobre los criterios que utiliza en las caligrafías y la docente, dice que tiene que tener mayúsculas al inicio y después de un punto y que las oraciones deben terminar con un punto. Frente a esto la observadora le dice que el trabajo del estudiante, cuenta con esos criterios, la docente dice que él es un niño al cual hay exigirle más, debido a que él viene de Colombia y aprendió a escribir con letra imprenta, pero que ahora deben aprender la manuscrita, porque así es como escribimos.

El niño acongojado revisa y corrige algunos detalles de su caligrafía y vuelve a presentárselo a la profesora, ella nuevamente le alza la voz y le indica que debe volver a corregir, el niño aún mas acongojado revisa su cuaderno y vuelve a corregir. La docente se pasea por los puestos de los estudiantes, indicándole las tareas a realizar y recordando que si no las terminan no saldrán al recreo. Hay muchos niños que no están haciendo las tareas, sino que juegan, conversan y se pasean por la sala.

De pronto tocan el timbre para salir a recreo, en ese momento todos los estudiantes se sientan en sus lugares a trabajar. La docente se sitúa en la puerta, verificando que el niño o niña que salga haya terminado la tarea. Pocos son los niños y niñas que salen. Dos niños que se sientan delante, cerca de la docente, que no trabajaron en las tareas que dio ella, se dedican a conversar y a discutir sobre el libro que compartían, porque ninguno de los dos tenía su libro. Frente a esta situación la docente les indica que salgan al patio, los niños contentos se retiran de la sala.

El niño que trabajaba en la caligrafía, se acerca a la docente a mostrarle las correcciones que había realizado, la docente le vuelve a alzar la voz y le indica que vuelva a corregir.

La mayoría de los niños y niñas está en sala trabajando rápidamente para salir a recreo, son pocos los que alcanzan a terminar y salen. De pronto tocan el timbre para ingresar a la sala, los niños al escuchar el timbre reclaman a la docente que no tuvieron recreo, la docente les dice que tenían que terminar para poder salir. También les dice que guarden todos los materiales de lenguaje, que luego tendrán comprensión. La profesora vuelve a su escritorio y espera que entren los niños que fueron al patio.

### Registro de observación N°14

<b>Fecha</b>	Viernes 26 de Junio de 2009
<b>Horario</b>	10:00 – 11:45 hrs
<b>Curso</b>	Tercer año básico
<b>Subsector</b>	Lenguaje y comunicación
<b>Contexto de la observación:</b> Asisten 34 estudiantes. La observación corresponde a un día viernes, luego de un recreo de 15 minutos	

La profesora llega a la puerta de la sala, los estudiantes están desordenados, algunos están en la baranda, otros acostados en el suelo y otros corriendo alrededor de la profesora. Ella se sitúa al frente a los niños y niñas, y les ordena que se formen, los estudiantes que se encuentran delante escuchan y se forman, mientras tanto hay una niña en el suelo llorando, tocándose la cabeza, la profesora ordena que la dejen sola y que se formen, las niñas no lo hacen y la profesora les grita más fuerte, así logra que se formen, pero la niña se mantiene en el suelo, la docente no la toma en cuenta, le ordena que se pare y que se forme al igual que sus compañeras, ella lo hace.

La docente hace entrar primero a las niñas, y luego a los niños, una vez en la sala solicita que se pongan de pie, y los saluda. Luego empieza hablar sobre la influenza humana, los modos de contagio y su prevención. Algunos niños aportan a la conversación, diciendo que tienen conocidos que les ha dado, pero la profesora no considera su aporte y saca de su cartera un jabón líquido, se los muestra y les dice que el o la estudiante que pueda lo compre y lo ande trayendo. La docente les muestra al curso cómo utilizarlo, los niños y niñas muy atentos observan lo que la docente hace, luego ésta última pasa por sus puestos, compartiendo el jabón. Después un niño de delante le dice a la profesora que podían juntar dinero para comprar el jabón, la profesora lo escucha, pero no dice nada, el niño se queda en silencio y baja la mirada.

Luego la docente, les informa que ese día se realizara una prueba, pasa puesto por puesto entregándola, cuando ya todos la tienen dice que esperen, que cada uno va a leer y contar las palabras que leyó en un minuto, para ello la docente mira su reloj, y los niños y niñas empiezan a leer en voz alta, la profesora los hace callar. Después de un minuto la profesora da pide que cuenten las palabras que leyeron, algunos niños preguntas sobre qué son las palabras, las profesora se enoja y les grita diciendo lo que son, los otros niños continúan leyendo. Después de haber leído y contado las palabras, la profesora dice que deben desarrollar la prueba en completo en silencio. Muchos niños y niñas se copian, cuando la profesora los descubre les grita y les ordena no volver hacerlo.

La prueba se desarrolla en completo bullicio, los niños y niñas gritan y se copian. De pronto, un niño que se sienta al final, grita que se le perdieron \$100, la profesora le pregunta que dónde estaban, el responde que en su mesa, la profesora le dice cómo deja dinero sobre la mesa, y lo ayuda a buscar. Ésta revisa primero, a los niños y niñas que se encuentran a su alrededor, no lo encuentran, les dice al resto del curso que si no aparecen los \$100 no saldrá nadie al patio. Los niños y niñas se paran a buscar en el suelo y en sus bolsillos, también empiezan a culpar a sus compañeros.

La profesora retira las pruebas, mientras lo hace recuerda que nadie saldrá al patio mientras no se encuentren los \$100. De pronto, una niña se acerca a la profesora con una bolsa de dulces, ésta pregunta para qué son, ella responde que es para juntar dinero para el curso. La profesora empieza a vender los dulces en su clase, algunos niños y niñas se acercan a comprarles.

La profesora mientras vende, vuelve a recordar que si no se encuentra los \$100 nadie saldrá al patio. Los niños y niñas no lo encuentran y le dicen a la profesora. Ésta les dice que

guarden sus cosas que saldrán al patio, de paso sermonea al niño que se le extraviaron \$100. Los niños y niñas salen alborotados al patio.

### **Registro de Observación N°15**

<b>Fecha</b>	Martes 28 de Julio de 2009
<b>Horario</b>	10:00 – 11:45
<b>Curso</b>	Tercer año básico
<b>Subsector</b>	Lenguaje y comunicación
<b>Contexto de la observación:</b>	
Asisten 33 estudiantes. La observación es realizada luego del primer recreo de la jornada. La docente se demora en llegar y le dice a la observadora que forme y entre a los niños y niñas a la sala.	

Formo a los estudiantes para poder entrar a la sala de clases, de pronto, llega la docente, ordenándoles mediante fuertes gritos que se formen. Ordena a las niñas entrar a la sala y luego a los niños, los cuales se encontraban realizando juego agresivos, de golpes e insultos, la profesora observa la situación y les llama la atención mediante gritos, los niños se quedan en silencio y entran a la sala.

Una vez en la sala, la profesora se sitúa al frente de sus estudiantes y los saluda, ningún niño o niña la escucha, frente a esto la docente grita fuertemente y ahí es saludada por sólo algunos. Mientras tanto, en un rincón se encuentran dos niños peleando a golpes la docente muy enojada se dirige a ellos, los separa bruscamente y les pregunta muy fuerte sobre la razón de su pelea, los niños empiezan a culparse mutuamente, ella los “zamarrea” y les dice que no deben pelear y que se dirijan a sus puestos. Luego nuevamente se sitúa al frente, y ve que en dos lugares (puestos), hay niños y niñas sentados de tres, les ordena volver a sus puestos, éstos no obedecen y se quedan ahí mismo, la docente se acerca al trío de estudiantes, toma a un niño del brazo y lo sienta bruscamente en otro lugar, el niño se queda sentando alegando que ese lugar no le agrada, la profesora no dice nada. Luego se dirige al otro trío de estudiante, y antes de llegar al lugar, una de las niñas se para y se sienta en otro lugar.

La profesora se dirige a su escritorio, y le dice a los niños y niñas que entreguen la tarea y los libros. Paso por los puestos recogiendo las tareas y libros, no todos los niños la entregan. Una niña me dice que ella no pudo hacer la tarea, porque no tiene el libro, me dirijo a la profesora, y le pregunto cuál es el libro que le corresponde a la niña, ella responde que no le dio, porque aún no devuelve el libro prestado con anterioridad. La profesora llama a la niña y fuertemente le dice que tiene que devolver el libro, qué para que lo quiere en su casa, si ni siquiera lo lee, la niña en silencio se va a sentar a su lugar.

Luego la docente me solicita que anote en la pizarra las tareas a realizar en la clase (sacar libro de lenguaje, encerrar las palabras con tilde, menos ú e í). Los niños y niñas preguntaban sobre lo escrito y sobre lo que había que hacer, la profesora muy enojada les grito cómo no entienden, ¡lean! Al ver el desorden la profesora recorrió puesto por puesto, revisando el libro de lenguaje, aquel niño o niña que no lo tuviera era anotado en un cuaderno. Los niños que tenían libro debían compartir su libro con otros compañeros, hubo muchas dificultades, porque no todos los niños deseaban compartir su material. Me acerque a una pareja de niños diciéndole que por qué no compartía el libro, el niño me respondió, que no quería, que él (señalando a su compañero) debería tener su propio libro, entonces le pregunte cómo su compañero iba a realizar su tarea, el niño respondió que no le importaba.

Un niño, el que había sido separado del trío, se fue a sentar con otro compañero al fondo de la sala, otro compañero fue donde la profesora a informarle sobre el cambio, ella al saberlo donde el niño, y le ordeno que se cambiara, este no quería, y la profesora le grito fuertemente que se cambiara. De pronto empezaron fuertemente los gritos en la sala, por parte de la profesora hacia el niño y entre los compañeros. Un niño le grito “cara de mono” a un niño

colombiano, éste se hizo el sordo y siguió trabajando, la profesora al escuchar, se hizo la desentendida y siguió alzando la voz con el niño que se había cambiado de puesto. En otro lado de la sala, me dirijo donde el niño que había gritado, y le pregunto que a quién se refería con “cara de mono”, el niño se quedó callado y no respondió a ninguna de mis preguntas.

Pocos niños y niñas realizaban el trabajo solicitado por la docente, unos niños jugaban, cantaban, se desplazaban de un lugar a otro. Un niño, en el fondo de la sala, sacó un trompo y lo lanzó, la docente lo vio, muy enojada se acercó al niño y le pidió que le entregara el trompo, frente a esto, el niño lo guardó rápidamente y le dijo que no, la docente le gritó fuertemente, ¡entrégamelo! El niño seguía respondiendo que no, la docente lo tomó del brazo y le volvió a gritar, el niño ya rojo se lo entregó, y le hizo unas morisquetas por detrás, cuando la docente se iba a su escritorio.

Finalmente, la docente muy enojada grita que sólo saldrán a recreo los niños y niñas que hayan terminado la tarea, frente a esto niños y niñas empiezan a trabajar intensamente. Tocan el timbre, y la docente se para en la puerta y pregunta quién ha terminado, nadie se paró. Un niño se para, le muestra el cuaderno y sale a recreo, se acercan otros y les ordena terminar bien la tarea. La docente, y los niños y niñas que no han terminado, se quedan en la sala durante el segundo recreo.

#### **Registro de Observación N° 17**

<b>Fecha</b>	Martes 23 de Junio de 2009
<b>Horario</b>	08:30 – 09:45
<b>Curso</b>	Tercer año básico
<b>Subsector</b>	Educación Matemáticas
<b>Profesora</b>	Manuel Peralta
<b>Contexto de la observación:</b> Primera hora de la mañana. Hay una asistencia de 30 niños y niñas.	

Niños, niñas y docente ingresan en la sala de clases, se da un momento para que se ubiquen en sus lugares. El docente se sitúa en la parte delantera del aula, sólo observa al grupo curso, los niños en menos de un minuto se encuentran de pie en forma derecha y en silencio. Un par de niñas en la parte de atrás del aula se muestran inquietas y el docente les pide que se vayan a la parte de atrás y se queden ahí hasta que él indique, lo mismo ocurre con una niña de la parte delantera, la sitúa a un costado de la pizarra. Éstas actúan de inmediato de acuerdo a lo pedido.

Luego de ello, saluda al curso, les señala que comenzará el trabajo. Empieza a realizar ejercicios de movimientos corporales, como levantar brazos, movimiento de cabeza, hombros, manos, caderas, entre otros. Además realizan ejercicios de respiración. Esta dinámica se prolonga por unos diez minutos aproximadamente. Durante el desarrollo de ésta el docente estuvo constantemente fijándose en un niño, le señalaba que hiciera bien los ejercicios y le hacía algunos comentarios simpáticos en relación a su físico que al niño y al curso les causaba risa. Los y las estudiantes toman asiento y el docente incorpora a su silla a la niña que se encontraba a un costado de la pizarra señalando que era la única que se encontraba parada de la forma correcta, por lo que las otras niñas debían mantenerse en su lugar.

El docente le preguntó al mismo niño en el que estuvo pendiente durante la dinámica inicial, sobre el trabajo realizado en la clase anterior, el cual se mostró bastante claro en su explicación, señalando que trabajaron en ejercitación de equivalencias. Pidió a un par de niños más que complementaran lo ya señalado, los que precisaron que habían estado midiendo objetos y estableciendo medidas equivalentes. Luego, él mismo comenzó a explicar los ejercicios en los que habían trabajado, ya que éstos aún estaban escritos en la pizarra, señaló que realizaba ello para que comprendieran mejor y también para poner al día a quienes habían

faltado. Fue resolviendo cada ejercicio con la ayuda de las preguntas que iba realizando al curso, los niños y niñas se mostraron en general bastante asertivos a lo que se estaba realizando. Al final cantaron la canción de las equivalencias.

El docente señala que ahora están en condiciones de realizar el trabajo correspondiente a ese día y les pide que saquen su cuaderno, escribe una serie de ejercicios en que deben convertir los metros a centímetros y viceversa incorporando además una secuencia. Los niños y niñas comenzaron a copiar los ejercicios. El docente se encargó de advertir a los que suelen no trabajar en clases, que lo deberán hacer, ya que el trabajo a realizar llevará una nota. En ese mismo momento ordena a las niñas que se encontraban de pie que se incorporaran a la actividad, éstas lo hicieron de inmediato.

Los niños y niñas comenzaron a trabajar de forma autónoma, la mayoría sabía perfectamente lo que debían realizar, algunos se mostraron confundidos, pero con la ayuda de algún compañero avanzaban rápidamente. También hay niños y niñas que copian las respuestas de los compañeros(as) luego de hacer pocos esfuerzos para terminar la tarea. A medida que iban terminando se acercaban al puesto del profesor para que éste les revisara.

Cuando los primeros niños(as) empezaron a terminar el docente les entregó una nueva actividad que consistía en elegir 10 elementos del aula y señalar la medida aproximada en metros y centímetros. En ese momento se retira del aula, los niños y niñas en primera instancia siguen trabajando, sin embargo luego de unos 3 minutos, se observa que se empiezan a inquietar. Un niño le dice a otro “gordo”, éste le responde, sin embargo no se logra entender lo que dice. Luego se incorpora otro niño a la discusión diciéndole “gordo” también, el niño agredido responde “cara de botella”. En ese momento un cuarto niño le pega un “manotazo” en la cabeza al primer niño (el que empezó la discusión), éste sólo lo mira con cara de enojo pero no hace nada, en ese momento termina la discusión.

El docente se demora aproximadamente unos 10 minutos en volver, cuando lo hace, los niños y niñas se encontraban trabajando en la labor encomendada, algunos estaban de pie porque se encontraban midiendo algunos objetos, otros lo hacían porque estaban conversando y el resto se encontraba sentado aun trabajando en los primeros ejercicios. Cuando los niños y niñas perciben que él se asoma en la puerta, automáticamente vuelven a sus lugares y se quedan totalmente en silencio. El docente los observa y se dirige hacia el mismo niño en el que se concentró al inicio de la clase, que además es el mismo que comenzó la discusión que se generó en su ausencia. Miró su cuaderno y le puso una nota con plumón que decía “no trabaja en clases” y le ordena que se ponga de pie, sale con él del aula. El resto del curso mira con cara de sorpresa, vuelven al instante, el docente le señala que no lo quiere ver al día siguiente en la escuela sin su apoderado. El niño se queda en su puesto con cara de enojo y con los ojos lagrimosos.

El docente se sienta en su lugar y comienza a llamar por lista a los niños y niñas. Revisa el trabajo que realizaron y según esto pone una nota en el libro con lápiz mina. Los pequeños comienzan a demostrar apuro, por avanzar lo más posible antes de que les toque ser llamado. La mayoría obtiene notas 3 y 4, los menos un 5 y sólo un niño un 6, este último fue el más constante durante el desarrollo de la clase, el docente le señala que puede ir a tomar la leche. El docente además escribe varios mensajes “no trabaja en clases” en los cuadernos de los niños que menos avanzaron, estos mismos fueron enviados al patio con sus útiles escolares, ya que debían trabajar durante el recreo, éstos son 5 niños.

### Registro de Observación Nº 18

<b>Fecha</b>	07 de Julio de 2009
<b>Horario</b>	08:30 – 09:45
<b>Curso</b>	Tercer año básico
<b>Subsector</b>	Educación Matemáticas
<b>Contexto de la observación:</b> Este día asisten 33 niños y niñas a clases. Esta clase es la penúltima del I semestre, ya que se encuentran en la última semana de clases. Corresponde la realización de una evaluación grupal.	

El docente espera que los niños y niñas estén de pie y en silencio, los saluda muy efusivamente, saludo frente al que el estudiantado responde de la misma forma. Comienza realizando los ejercicios de relajación y motricidad, lo cual tiene una duración de 10 minutos aproximadamente.

El docente explica el trabajo que realizarán ese día, les señala que continuarán con un trabajo en grupo, comenzado la clase anterior. Él designa a cada estudiante el número del grupo en el que le corresponderá situarse, todos acatan sin problemas la designación de los grupos. Cada uno se conforma de 4 estudiantes. Señala que la numeración de los grupos y los integrantes que contendrá cada uno van de acuerdo al criterio de formas de trabajo y capacidades que poseen, así se comienza con el primer grupo que es el que mejor trabaja en matemáticas hasta llegar a ocho grupos. Antes de que los grupos se reúnan, el docente llama la atención a dos niñas a quienes pasa de inmediato al grupo número ocho, saca a dos niños que estaban en dicho grupo y los traslada a otro, señala que quien se encuentre desordenado, pasará de inmediato al grupo ocho.

Designa un lugar a cada grupo dentro del aula, una vez que están todos en sus lugares, escribe una tabla de evaluación en la pizarra, la cual señala 6 criterios de evaluación: limpieza, orden, trato entre los compañeros, pregunta 1, pregunta 2 y pregunta 3, les explica de qué se trata cada criterio y asigna las notas que corresponden al cumplimiento de cada criterio. Luego de ello, les pide que cada uno tenga su libro del estudiante y su cuaderno sobre la mesa y que lean un problema que ya está resuelto y les señala que ese problema que ya trabajaron en la clase anterior, les servirá como guía para la actividad que deben realizar. La actividad se trata de leer un problema y responder 3 preguntas: ¿Qué sé del problema? ¿Qué debo resolver? ¿Cómo lo resuelvo? Les explica lo que deben realizar y les entrega una hoja en blanco.

Los niños y niñas al inicio se muestran muy desorientados, al parecer no entendieron las instrucciones que dio el docente, escriben los nombres de los integrantes en las hojas y no realizan nada más, entonces el profesor comienza a pasar por los diferentes grupos, animándolos a que lean y discutan lo que se les está preguntando. Les señala que la clave está en entender el problema anterior, el cual ya habían trabajado. Así algunos grupos comienzan a trabajar, dos niños de un grupo discuten fuertemente, demostrando el liderazgo de ambos, se trata del grupo número dos. El grupo número ocho es el más disperso, la niña sacada del grupo número tres por mal comportamiento y la otra sacada del grupo cinco son las únicas que demuestran interés.

La mitad de los grupos comienza a mostrar signos de entender lo que deben realizar, ya que discuten lo que deben hacer, los demás aún se muestran desorientados, por lo que el docente se ve en la obligación de empezar a realizar un rol mediador más activo que el llevado a cabo hasta ese instante. Sin embargo, se evidencia que en la mayoría de los grupos son dos, a lo más tres niños y niñas los que trabajan, los demás no muestran interés o simplemente no entienden aún lo que deben realizar. El trabajo en general se lleva a cabo con muchas preguntas de parte de los niños y niñas, algunos dan las respuestas en forma oral, pero llevarlas al papel les es muy dificultoso.

En el grupo número ocho, dos niños discuten y uno le dice a una niña de color de piel negra “Cállate chocolate”, la niña sólo muestra cara de enojo, pero ahí se acaba la discusión. El resto de los grupos no presenta mayores problemas, ya que los niños que discutían al principio, lograron afiarse perfectamente.

Llegado el momento de la revisión, el docente recoge las hojas y va revisando en voz alta y marcando el cumplimiento de los criterios en la pizarra de cada uno de los grupos. De esta forma hubo dos notas máximas, es decir, sólo dos grupos lograron realizar todo lo esperado por el docente. Otro grupo tuvo un 6 y el resto un 4, ésta última nota, demostró que esos niños y niñas sólo lograron responder la primera pregunta. Los evaluados con nota 7 estaban muy felices, sin embargo de los 8 niños y niñas en total, sólo 4 demostraron haber trabajado y entendido, el docente sólo bajó la nota a un niño acusado por los demás de no haber trabajado.

Al finalizar la sesión, el docente señala que hará cambios en algunos grupos, el grupo 1 bajará y los grupos evaluados con 7 subirán. El grupo número 8 tendrá algunos cambios, le señaló a una niña que ella era muy capaz, tanto que podría estar en el grupo número 2 ó 3, pero que su comportamiento no era el adecuado, de no cambiarlo seguiría ahí. Terminó la clase con los aplausos del estudiantado por el trabajo realizado, a petición del docente.

#### **Registro de Observación N°19**

<b>Fecha</b>	Martes 28 de Julio de 2009
<b>Horario</b>	12:00 – 13:15
<b>Curso</b>	Tercer año básico
<b>Subsector</b>	Comprensión del medio
<b>Contexto de la observación:</b>	
La observación se lleva a cabo después de un recreo, en el cual no todos los niños y niñas salieron al patio, debido a que con anterioridad, la docente había dicho que los que no terminaran la tarea se quedarían terminándola. Asisten 35 estudiantes.	

Una vez todos en la sala de clases, la docente se sienta en su escritorio y revisa las guías de trabajo, le pregunto qué actividad realizará, ella responde que tienen que realizar unos dibujos para el día del Perú, celebración que se realizara ese día viernes en la escuela, dice que sólo va entregar hojas blancas y que los estudiantes decidirán que realizaran. También me dice que hay niños y niñas que deben una prueba de avance de comprensión y que si la puedo tomar, respondo que sí. La docente llama a algunos niños y niñas, les dice que se vayan fuera de la sala, me entrega las pruebas y me dirijo con los niños a la sala de profesores a realizar la prueba de comprensión.

Una vez de vuelta a la sala, luego de realizar la prueba con los niños y niñas. La docente me agradece por el favor y les entrega hojas blancas a los niños que no se encontraban en la sala, diciéndoles que dibujen la bandera de Perú que por tiempo no van alcanzar a terminar, que lo realicen en la casa, y la entreguen al otro día. Los niños y niñas que se habían quedado en la sala estaban arriba de las mesas, apoyados en las ventanas copiando los dibujos que había llevado la docente. Habían niños discutiendo por los lápices de colores, la profesora pasaba por alto estas discusiones y se dedicaba solo a ordenar sus propios materiales.

Finalmente, la docente ordena a los estudiantes a recoger los papeles y a limpiar la sala, ya que es hora de ir al comedor a almorzar, sólo algunos niños se dedican a esta tarea. La docente les dice que se formen fuera, que se laven las manos y vayan al comedor, los niños y niñas corren a formarse.

### Registro de Observación N°20

<b>Fecha</b>	Jueves 30 de Julio de 2009
<b>Horario</b>	12:00 – 13:15 hrs
<b>Curso</b>	Tercer año básico
<b>Subsector</b>	Comprensión del medio
<b>Contexto de la observación:</b> La observación se llevo se cabo en el tercer bloque luego de un recreo, anteriormente los estudiantes tuvieron clases de educación tecnológica. Asisten 34 estudiantes.	

Los estudiantes estaban esperando fuera de la sala a la docente, éstos se encontraban en el suelo, peleando, jugando y sólo algunos estaban formados. Llega la docente a la sala y me entrega la llave de la sala, diciéndome que tiene que ir a ver unas planificaciones con la profesora de primero, me pide que se quede con los estudiantes un rato, y que éstos continúen con el afiche sobre el cuidado del medio ambiente.

Formo a los estudiantes y hago pasar a las niñas y posteriormente a los niños, una vez adentro los estudiantes se dedican a jugar, conversar y pelear. Saludo a los niños y niñas y les digo que me quedara con ellos un rato mientras llegue la profesora. De pronto entra la profesora a la sala, diciéndoles que continúen con su trabajo del afiche, algunos trabajan, otros se dedican a lanzar lápices y cantar fuertemente. La docente les llama la atención alzando fuertemente la voz, se quedan en silencio por unos minutos y luego siguen jugando y conversando, nuevamente la docente les llama la atención.

Posteriormente, la docente me solicita colocar nota a los afiches, pregunto sobre alguna pauta de evaluación, ésta responde que como quisiera, que yo decidiera. Consideré al evaluar si dibuja referente al cuidado del medio ambiente, pinta el dibujo y escribe un mensaje alusivo al cuidado. La docente me solicita que quien no tenga el afiche tiene un dos y que lo anotara en algún papel y que luego se lo entregara. Mientras iba calificando los afiches, ella va llamando a los niños y niñas con nota 6 para pegarlos en el mural, a algunos estudiantes les decía que su nota era muy elevada, que no la merecían.

Finalmente, la docente les dice que guarden todo y que el estudiante que no alcanzó a terminar, tenía como nota un dos y que yo lo iba a anotar. Luego les dice que se laven las manos antes de ir almorzar. Una niña se acerca a la docente solicitándole papel absorbente, ella le dice que espere, la niña sigue insistiendo. La docente muy molesta se dirige al mueble abre la puerta fuertemente, corre los materiales bruscamente, toma el papel y lo lanza muy lejos, diciéndole muy enojada a la niña que ahí esta y que se vaya luego a comer. La niña recoge el papel y lo reparte a sus compañeros, luego de terminar lo deja en el escritorio de la profesora y sale corriendo al comedor. La docente se queda en la sala ordenando sus materiales, luego baja y acompaña a los estudiantes al comedor

### Registro de Observación N° 21

<b>Fecha</b>	Martes 28 de Julio de 2009
<b>Horario</b>	08:30 – 09:45
<b>Curso</b>	Cuarto año básico
<b>Subsector</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Contexto de la observación:</b> La presente observación corresponde a la primera hora de un día martes, luego de la formación rutinaria. Hay una asistencia de 31 niños y niñas.	

Camino a la sala de clases, la docente le pregunta a un estudiante cómo se encontraba de salud y cómo lo pasó durante las vacaciones. El estudiante responde que se encuentra mucho mejor y que en las vacaciones lo había pasado súper bien.

Niños y niñas se forman ordenadamente fuera de la sala de clases, esperan las indicaciones de la profesora para poder entrar. Una vez adentro ordenan sus útiles y se sientan, manteniéndose en silencio, mientras tanto una niña se queda de pie al fondo de la sala, la profesora la llama y le dice que la acompañe. La profesora se sitúa al frente de los estudiantes y los saluda, pregunta por los niños y niñas que no asistieron el día anterior, diciéndole si se les había olvidado que entraban a clases.

Luego la profesora les dice a sus estudiantes que tiene una sorpresa, todos los niños y niñas la miran atentamente, ella les presenta a una estudiante nueva, les explica que ya había sido su estudiante años anteriores y que ahora se vuelven a encontrar (no explica por qué dejó de serlo). La docente solicita un aplauso de bienvenida para la niña, todos aplauden entusiasmados. Luego le dice a la niña que le tiene que buscar un puesto y que para ello van a cambiar a algunos niños. Mira alrededor y le dice a un niño que se cambie de puesto porque con su compañero hablan demasiado, este puesto se encuentra al frente de la mesa de la docente, el niño no dice nada y obedece a la profesora. Luego cambia a otros dos niños. En tanto entra a la sala la profesora de diferencial, ella los saluda y empieza a realizar preguntas sobre lo que los estudiantes piensan acerca de la presencia de ella en la sala, los niños y niñas responden que se trata sobre “la cuestión del SIMCE”, ella corrige diciendo que es una prueba y no la “cuestión”. Posteriormente, realiza preguntas sobre lo trabajado con anterioridad, estas preguntas tienen relación con la comprensión lectora y sus tres niveles. La niña nueva observa en silencio y atentamente lo que dice y pregunta la profesora.

La profesora diferencial entrega las hojas de trabajo a los estudiantes, ésta específicamente consiste en responder preguntas de carácter valorativo de acuerdo a un pequeño texto entregado, niños y niñas trabajan en silencio. Luego de un corto tiempo, la profesora de diferencial me pregunta un número, respondo 21 y buscan al niño que según la lista del curso es el número 21, el niño se mantiene en silencio y no responde a la pregunta de la profesora de diferencial, ésta le pregunta si es el niño mencionado, éste responde que no, ella asombrada dice que es un clon, que qué le sucede que no quiere responder, éste dice que no ha terminado las preguntas. Frente a esta situación la profesora pregunta quién ha terminado, nadie levanta la mano, ella responde diciendo que en la prueba SIMCE no tendrán mucho tiempo, que es un aspecto que deben trabajar, porque son muy lentos, mientras la profesora decía eso, los niños y niñas trabajan en su hoja de trabajo. Niños y niñas empiezan a levantar la mano, ella dice siempre son los mismo, que cuándo los demás se pondrán las pilas, para estar a la altura de sus compañeros, los niños y niñas más avanzados fueron los que respondieron las preguntas de la profesora de diferencial. Finalmente, ella les recuerda que la hoja de trabajo deben pegarla en el cuaderno y que deben estudiar mucho porque el próximo martes realizará una prueba, para ver cómo están.

Luego de que la profesora de diferencial saliera de la sala, la docente les dice a sus estudiantes que ahora realizará ella sus clases. Para dar inicio a su clase, la profesora les dijo que trabajarán sobre la descripción, que ya la habían tratado con anterioridad, de eso estaba segura y que esta vez no les podía decir el objetivo de la clase, porque de otra forma la actividad no iba a resultar. La docente tomó un guante y lo describió en conjunto con sus estudiantes, luego repartió la guía y la leyeron conjuntamente, luego escribió en la pizarra, “describir a un compañero”, para esta actividad dijo que consideraran características físicas y psicológicas, que ya conocían a sus compañeros que no sería una tarea difícil. El niño de adelante me dice, que no puede realizar la actividad, porque él no conoce a la niña nueva, le digo que igualmente puede describirla pero enfocándose en primera instancia en las características físicas, y le entrego un ejemplo, el niño empieza a realizar su tarea. Finalmente, la docente pregunta quién terminó la tarea, levantan la mano sólo dos niños y los llama para

adelante y les dice que lean lo que escribieron, ellos lo lean y la docente los felicita, luego les dice que continúen con algún objeto de la sala que les agrade.

Por último, la docente les dice que guarden todas sus cosas que deben ir a tomar la leche, los niños y niñas siguen instrucciones y se forman fuera de la sala esperando que la docente cierre la puerta y los lleve al comedor.

### **Registro de observación N°22**

<b>Fecha</b>	Miércoles 29 de Julio de 2009
<b>Horario</b>	10:00 – 11:45
<b>Curso</b>	Cuarto año básico
<b>Subsector</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Contexto de la observación:</b> La asistencia corresponde a 32 estudiantes. La presente observación corresponde al segundo bloque de la jornada, luego de un recreo de 15 minutos.	

La docente forma a los estudiantes y los hace entrar a la sala ordenadamente, una vez dentro los estudiantes se sientan y escuchan atentamente a la profesora, ésta los saluda, les pregunta cómo están, niños y niñas responden que se encuentran bien.

La profesora se dirige a su escritorio y busca algo entre sus cosas, le pregunto sobre lo que busca, ella responde que se trata de una hoja, la encuentra, la abre y la lee, ésta hoja corresponde a una planificación. Luego de eso se dirige a sus estudiantes preguntándole sobre lo tratado la clase anterior, los niños y niñas levantan la mano, y en orden van respondiendo que vieron la descripción, que tuvieron que describir a sus compañeros, la profesora les dice que fue un muy buen trabajo y que la actividad a realizar también es sobre la descripción. Para ello les presento una muñeca, y pregunto cómo la describirían, niños y niñas respondían. Luego les solicité sacar su cuaderno de lenguaje y les pidió que describieran con sus palabras la muñeca presentada, para ello colgó el juguete en la pizarra para que vieran todos desde sus lugares.

Los niños y niñas trabajaron realizando la tarea, la docente me solicitó que pegara en la sala los trabajos realizados en artes visuales. Mientras tanto niños y niñas se acercaban a la profesora para que les revisara la tarea, ella los felicitaba y los corregía si era necesario. Posteriormente, la docente llamo a dos niños a que pusieran de pie frente a sus compañeros, ellos obedecieron y leyeron su trabajo, los felicito y le dijo que dibujaran la muñeca. Luego de pasar por todos los puestos saco la muñeca y colgó en vez de ésta un conejo de peluche y les dijo que describieran el peluche, los niños y niñas trabajaban. Un niño que se sienta delante se paraba a cada instante a pedir lápiz pasta rojo a un compañero que estaba cerca, la profesora le llamo la atención y le dijo que debía llevar lápiz rojo, que no podía solicitarle siempre a sus compañeros. Luego el mismo niño sacó de su mochila una bolsa de tarjetas con dibujos de una serie animada, la profesora lo vio y se las quitó. Luego le pidió que se acercara a ella y le preguntó si sabía para qué servían unas pastillas (estaban colgadas en el diario mural con el nombre de otro compañero) él respondió que sí, y la docente le dijo que si seguía de esa manera se las iba a tener que tomar todos los días, el niño respondió que no quería, que quería seguir siendo inquieto y se fue a sentar.

Luego la profesora tomó una lámina grande con una imagen de una sala de baño y pidió a sus estudiantes que describieran lo que ven, luego les pidió que escribieran la descripción en su cuaderno y finalmente que hicieran un dibujo con las características que escribieron sin copiar el dibujo de la lámina. Niños y niñas se acercaban a la docente para presentarle sus avances.

Finalmente, la profesora les dice a sus estudiantes que guarden todos que deben salir a recreo, ella se queda ordenando su escritorio y limpiando la sala.

### **Registro de Observación Nº 23**

<b>Fecha</b>	Jueves 30 de Julio de 2009
<b>Horario</b>	8:30 – 9:45 hrs
<b>Curso</b>	Cuarto año básico
<b>Subsector</b>	Lenguaje y Comunicación
<b>Contexto de la observación:</b> La observación corresponde a la primera hora de la mañana, luego de la formación rutinaria. Asisten 34 estudiantes.	

La docente sube con los niños y niñas, preguntándole a algunos sobre cómo están, los niños y niñas responden que muy bien, ella se alegra.

Los estudiantes se forman fuera de la sala y esperan las instrucciones de la docente, entran primero las niñas y luego los niños, finalmente lo hace la docente. Una vez en la sala los estudiantes bajan sillas, cuelgan sus mochilas y se sientan en silencio. La docente ordena sus cosas en su escritorio, luego se sitúa de pie frente a sus estudiantes y les pregunta cómo amanecieron, los niños responden que bien, también pregunta sobre un niño que aún no ha regresado de las vacaciones de invierno, una niña responde que se encuentra enfermo, pero la docente responde que eso le había dicho el papá del niño, pero que ella sabía que no estaba enfermo. También les habla a algunos niños que durante los últimos días han estado inquietos, pregunta las razones, si han tenido problemas en la casa, unos responden que no y otros no responden.

Luego, la docente se acerca a mí y me presenta un libro, diciéndome que lo encontró por ahí, de un escritor español, pero que ahora está trabajando en Chile. Complementa la información diciendo que son textos que ocupan las profesoras diferenciales y ella lo iba a trabajar con su curso, porque lo encontró bueno. La docente saca una hoja de trabajo, fotocopiada sacada del libro, la cual presenta a los estudiantes. La hoja de trabajo consiste en describir una fruta, sandía, de acuerdo a ciertos criterios dados (color, tamaño, sabor, etc.), finalmente debían escribir su opinión sobre la sandía.

Los estudiantes estuvieron durante toda la clase desarrollando la hoja de trabajo, daban cuenta de los avances a la docente, acercándose a ella, esperando de ella felicitaciones o correcciones.

Finalmente la docente pide que saquen el cuaderno de lenguaje y escriban una tarea para la casa, ésta consistía en describir un mueble de sus hogares. Posteriormente, la docente solicita que guarden sus cosas y que se formen para tomar la leche. Los estudiantes salen de la sala y la docente los sigue.

### **Registro de Observación Nº24**

<b>Fecha</b>	Viernes 12 de Junio de 2009
<b>Horario</b>	8:30 – 9:45 hrs
<b>Curso</b>	Cuarto año básico
<b>Subsector</b>	Educación de Matemáticas
<b>Contexto de la observación:</b> La presente observación corresponde a un día viernes en la primera hora de clases. La asistencia del curso es de 36 niños y niñas	

Niños y niñas suben solos ordenadamente y se forman fuera de la sala de clases, mientras que el docente sube por otro lado, debido a que se devolvió a la sala de profesores en busca de sus libros y el libro de clases. El docente espera en silencio que los niños y niñas se ordenen, luego da la orden por fila y entran. Una vez en la sala los estudiantes cuelgan sus

mochilas y esperan de pie a que el docente los salude, hay niños que conversan y ordenan, el docente se para al frente y los observa, los compañeros hacen que niños y niñas que están distraídos, se concentren y se queden en silencio. Estando todos en silencio el docente los saluda, y empieza una rutina de relajación utilizando todo el cuerpo, los niños y niñas siguen las instrucciones y pasos con atención y entusiasmo. Luego le ordena que se sienten por fila, y que saquen sus cuadernos, el docente pregunta que estaban trabajando la clase anterior, niños y niñas responden ¡el tiempo!

El docente saca adelante a un niño, realiza preguntas sobre las tablas de multiplicar, las responde todas correctamente, le da la mano y lo felicita, y le dice que se puede mantener en su puesto. Luego llama adelante a una niña, ella nerviosa responde las preguntas del docente y de sus compañeros, también sobre las tablas de multiplicar, todos asombrados por las respuestas correctas, y alentando a su compañera. El profesor muy asombrado, la felicita por las respuestas buenas, y por los avances que ha manifestado en el último tiempo, le dice que se ha ganado cambiar de puesto y sentarte al lado de otro compañero, el niño que había salido antes que la niña y que también había respondido correctamente. La niña muy contenta ordena sus útiles y se cambia de puesto, el docente le dice al niño que se cambiará por lo niña que respondió correctamente, que tiene que renovar sus conocimientos y demostrar que puede sentarse ahí. Luego llama a otros niños que no responden correctamente a todas las preguntas así que todos se mantienen en el mismo lugar.

Luego el docente escribe en la pizarra el título del trabajo, el cual es “yo sí puedo” y les dice a niños y niñas que como los niños que contestaron correctamente, todos pueden aprender, que sólo depende de ellos, y de las ganas que tengan. Escribe cinco ejercicios y dice que en 15 segundos borraré todo, pero antes de que termine de contar se retira de la sala, los niños y niñas siguen trabajando tranquilamente. Cuando regresa borra inmediatamente lo escrito en la pizarra. Los niños que terminan llaman al profesor para que les revise el trabajo.

Posteriormente, el docente dice que hará una competencia por fila, niños y niñas gritan de felicidad y entusiasmo. Todos se preparan y el docente escribe tres ejercicios en la pizarra, todos copian y empiezan a preguntar sobre los resultados de los ejercicios. El docente le dice que se ubican en grupo, para ello da tres espacios de la sala donde pueden agruparse para discutir sobre los resultados. Los niños y niñas se reúnen con sus compañeros de fila y discuten sobre los resultados, frente a alguna duda se dirigen al docente, él mientras tanto completa el libro de clases y les dice que esas dudas se deben resolver en grupo. El docente les dice que vuelvan a sus puestos, que por falta de tiempo desarrollan esos ejercicios la próxima clase y que ordenen sus cosas y que salgan ordenadamente a tomar a la leche. Los niños y niñas lo esperan afuera en orden, una vez afuera el docente les dice que bajen al comedor a tomar la leche, mientras él baja y se dirige a la sala de profesores.

### **Registro de Observación N°25**

<b>Fecha</b>	Viernes 19 de Junio de 2009
<b>Horario</b>	8:30 – 9:45 hrs
<b>Curso</b>	Cuarto año básico
<b>Subsector</b>	Educación Matemáticas
<b>Contexto de la observación:</b>	
La observación se realiza un día viernes a la primera hora, luego de la rutina diaria de formación. La asistencia corresponde a 32 niños y niñas	

El docente forma a niños y niñas, y les indica que entren ordenadamente. Una vez en la sala los niños y niñas cuelgan en sus sillas las mochilas y esperan de pie las instrucciones del docente, éste una vez que niños y niños se encuentren listos, los saluda. Luego da inicio a una rutina de relajación que él va guiando, los niños y niñas siguen atentamente los movimientos del docente.

Luego de la rutina de relajación, los niños y niñas sacan los útiles de matemáticas y llaman al docente para que revise tareas, él les dice que aún no. En ese instante entra a la sala un niño atrasado, el docente lo observa y le ordena que se retire y que entre nuevamente, los compañeros le gritan ¡toca la puerta!, el niño obedece y sale de la sala. Mientras tanto el docente llama a un niño, que salga adelante, y le pregunta ¿qué ha pasado?, ¿por qué has bajado tu nivel?, el niño se mantiene en silencio. El docente le pregunta en primera instancia sobre las tablas de multiplicar, el niño responde correctamente, luego el docente le dice a otros compañeros que también le pregunten sobre las tablas, no todas responde correctamente, por lo que el niño debe mantenerse sentado en el mismo lugar, ya que de haber contestado correctamente su lugar sería delante con los niños y niñas que responden a todas las preguntas correctamente. Luego de un momento, el niño que había salido de la sala toca la puerta y entra, el docente lo observa, lo llama a su lado y al oído le dice que entre de nuevo, sus compañeros le gritan; ¡saluda!, el niño se devuelve y sale de la sala nuevamente.

El docente llama a otro niño adelante, realiza pregunta sobre las tablas de multiplicar y la hora, el niño contesta correctamente a todas las preguntas, es felicitado y cambiado de lugar. El docente empieza a escribir en la pizarra el título de la actividad, cuenta 15 segundos y borra el título. Luego comienza a escribir la actividad, que consiste en una secuencia que los niños y niñas tienen que completar, calculando cuántos segundos hay en X minutos y cuántos minutos son X segundos.

El docente, sala de la sala diciendo que cuando vuelva borrará todo lo de la pizarra, todos los niños y niñas trabajan en silencio copiando y resolviendo. Niños y niñas preguntan a sus pares sobre dudas o comparan resultados. Cuando el docente vuelve se pasea por los puestos de los estudiantes y a los niños y niñas que no han avanzado les marca con plumón sus cuadernos, y le ordena que empiecen con las sumas, a algunos les dicen 30 sumas, a otros 50, depende del atraso de los estudiantes.

El docente pregunta quién resolvió los ejercicios, llama a un niño que le dijera el resultado, el niño lo escribe, pero cuando el docente le pregunta cómo llegó a ese resultado, el niño no responde. El docente le dijo que él tenía que resolver los ejercicios que no puede copiar. Esta vez llama a una niña, ella escribe el resultado y dice cómo llegó a ese resultado, mediante la multiplicación, el docente la felicita. Resuelven en conjunto todos los ejercicios. Mientras lo hace revisa el avance de los estudiantes en sus cuadernos, de no haber avance les ordena que empiecen con las sumas o les aumenta la cantidad de sumas.

Finalmente, borra todos los ejercicios ya resueltos y empieza a escribir nuevos ejercicios, les dice a los estudiantes que borrar en quince segundos, la mayoría de los niños y niñas se dan prisa en escribir para alcanzar a escribir todo lo que el docente escribe. Luego que termina de escribir les dice que los resuelvan, los estudiantes los resuelven en silencio, compartiendo dudas e inquietudes con sus compañeros y con el docente.

El docente dice que ordenen sus cosas que hay que ir al comedor, los estudiantes obedecen y se paran, guardan sus útiles y se forman fuera de la sala, el docente espera que salgan todos y cierra la puerta de la sala con candado, dando la orden de que bajen al comedor ordenadamente.

### **Registro de observación N°26**

<b>Fecha</b>	Viernes 26 de Junio de 2009
<b>Horario</b>	08:30 – 09:45
<b>Curso</b>	Cuarto año básico
<b>Subsector</b>	Matemática
<b>Contexto de la observación:</b>	
La observación corresponde a la primera hora del día. La asistencia es de 30 estudiantes.	

Luego de la formación principal, niños y niñas suben ordenadamente hasta su sala. Luego llega el profesor, los estudiantes esperan que el docente de la orden para pasar a la sala. El docente hace entrar a las niñas primero, posteriormente a los niños.

En la sala cuelgan sus mochilas y esperan de pie a que el profesor de las instrucciones. El docente los saluda y empieza la rutina de relajación, todos los estudiantes participan.

Luego el docente nombra a una estudiante para que le muestre la tarea, ella dice que la hizo pero que no la trajo, ya que la hizo en otro cuaderno, el profesor la mira y le dice que ese no era su problema, que como él va a saber si hizo o no la tarea. La niña se queda en silencio y esquivando la mirada del docente. Éste sigue preguntando y pidiendo las tareas, la mayoría de los niños y niñas hicieron su tarea.

El docente da un trabajo para hacer en clases, escribe en la pizarra el título, cuenta quince segundos, que en realidad es un minuto para borrar la pizarra. Mientras el docente cuenta, se pasea por sus puestos y va llamando la atención de los niños y niñas que están atrasados en comparación a la mayoría. Cuando se acerca a un niño, el cual llevaba escrito sólo el título, le levanta la voz y le ordena que empiece con las sumas, el niño debe hacer 500 sumas. Cuando pasa cerca de una niña, y ésta lleva muy avanzado, la felicita y le recuerda que ella sí puede.

Los niños y niñas trabajan en resolver los ejercicios que el docente escribió en la pizarra, sobre horas y minutos, mientras éste se encuentra completando el libro de clases, cuando algún niño y niña tiene duda o quiere mostrar sus avances y se acercan a él, el no tiene problemas en corregir o felicitar a los estudiantes. Luego de haber revisado a la mayoría de los estudiantes, empieza a borrar todos los ejercicios, y les pregunta qué es más grande los minutos o las horas, los estudiantes responden que las horas, el docente les dice que había trabajado siempre con los números grandes (horas) y pasarlos a números chicos (minutos), pero que ahora sería al revés pasaría de chicos (minutos) a grandes (horas). Les pregunta qué operación pueden hacer para pasar de chicos a grandes, todos los niños y niñas piensan y una muy fuerte grita que se debe utilizar la división, el profesor la felicita efusivamente, y muestra en la pizarra el modo de resolver mediante la división. Luego el docente inventa un ritmo y una pequeña canción sobre la división, para ello el docente cambia su acento y se transforma a un colombiano. Los estudiantes muy animados cantan junto a él, luego el docente pide que a la canción de la división le agreguen pasos, todos los niños participan de la dinámica.

Luego de 10 a 15 minutos con la dinámica, el docente escribe ejercicios donde los estudiantes deben resolver mediante la multiplicación. Los niños y niñas trabajan tranquilamente en sus lugares. Posteriormente, el docente les dice a sus estudiantes que no van alcanzar a revisar los ejercicios, ya que es hora de ir a tomar leche. Les dice que ordenen sus cosas y que se vayan a formar. Una vez todos afuera, el docente les dice que vayan ordenadamente al comedor, los ve mientras bajan las escaleras y él se va por otra escalera.

### **Registro de observación N°27**

<b>Fecha</b>	Miércoles 23 de Junio de 2009
<b>Horario</b>	12:00 – 13:30 hrs
<b>Curso</b>	Cuarto año básico
<b>Subsector</b>	Comprensión del medio natural y social
<b>Contexto de la observación:</b>	
La observación corresponde a un día miércoles y después del segundo recreo. Es importante mencionar que los dos bloques anteriores los niños y niñas realizaron ensayo de SIMCE de lenguaje y matemáticas respectivamente. Asisten 31 estudiantes.	

Los niños y niñas esperan fuera de la sala a docentes, mientras tanto juegan, se suben a la baranda del segundo piso. Cuando aparece la docente por el pasillo, los niños y niñas corren a saludarla y hacerles preguntas, ella los escucha y les responde.

La docente espera que niños y niñas se formen en filas, por estatura, los niños y niñas ya conocen sus lugares, ya que entre ellos se ordenan y ayudan a la profesora a poner orden. Luego, la profesora hace entrar a la fila de las mujeres, pidiendo por favor se limpien los pies, todas lo hacen. Luego es el turno de los hombres, a uno de ellos lo detuvo y le pregunto cómo le había ido en el médico, el niño respondió que mal, porque no fue, no tenía nadie que lo llevara, la docente manifestó su preocupación y le dijo que luego encontrarían una solución. El resto de los niños entraron ordenados y limpiándose los pies, finalmente entra la docente con una niña, de piel de color negra, quien lleva la cartera.

Una vez todos en la sala, los niños y niñas saludan a la docente y se sientan en sus lugares. Ella empieza hacer preguntas sobre el ensayo del SIMCE que hicieron en bloques anteriores. Primero, preguntó sobre lenguaje, los niños y niñas responden que bien, pero que habían preguntas que no contestaron. Frente a esto la docente nombro a algunos niños que no quisieron contestar la prueba. Les dijo que de no contestar la prueba mejor se quedaran en casa. Finalmente, recordó las normas frente a esta prueba; responder todas las preguntas, cuando terminen no molestar a sus compañeros y quedarse en silencio. Posteriormente, realizo preguntas sobre el SIMCE de matemática, los niños respondieron que les había ido mal. La docente los ánimo y les aseguró que les iba ir bien.

En conversaciones informales con la docente, ésta manifestó su preocupación por el SIMCE de matemáticas porque estaban con otro profesor, él cual estaba súper atrasado, ya que en el ensayo del SIMCE habían preguntas de geometría y ellos aún no veían nada sobre eso.

La docente recuerda la tarea dada para esa clase, que era llevar recortes de animales, ella expreso que sabía que nadie se iba acordar porque estaban tensos con en el ensayo del SIMCE, y que ella se había encargado de llevarles recortes a todos. Explicó la actividad en la pizarra y luego llamo a una niña para que fuera a buscar los materiales, luego los repartió y los niños y niñas realizaron su trabajo.

En otra de las conversaciones informales con la docente, ella dijo que sabía que sus colegas, la mayoría, la catalogan de profesora-mamá, pero que en palabras de ella “antes de las sumas y restas hay que entregarles cariño, sobre todo a estos niños y luego vemos que le pasamos”. La docente manifiesta claramente su preocupación por la situación de sus estudiantes.

Mientras los niños y niñas realizan su trabajo, la docente se pasea por los lugares felicitando y alentando a sus estudiantes. Finalmente les dice que guarden todos su materiales que vayan almorzar ordenadamente.

### **Registro de observación N°28**

<b>Fecha</b>	Miércoles 29 de Julio de 2009
<b>Horario</b>	12:00 – 13:45 hrs
<b>Curso</b>	Cuarto año básico
<b>Subsector</b>	Comprensión del medio natural y social
<b>Contexto de la observación:</b>	
La observación corresponde a al tercer bloque de la mañana, luego de un recreo de 15 minutos. Los estudiantes que asisten son 30.	

Niños y niñas esperan formados a la profesora, ella abre la puerta y hace entrar a la fila de las niñas, cuándo van entrando, a algunas le pregunta cómo han estado, ellas responden que bien. Luego hace pasar a la fila de los niños, también a algunos les pregunta cómo han estado.

Una vez en la sala la profesora deja sus cosas en el escritorio, mientras los niños y niñas se sientan en sus puestos. Luego la docente se sitúa de pie frente a sus estudiantes y les pregunta sobre lo que han trabajados en los últimos días, los estudiantes responden sobre los

animales. Niños y niñas se encuentran inquietos, conversando mientras la profesora pregunta o andan de pie, la profesora les pide silencio y les solicita sentarse, también les dice que se encuentran muy inquieto y se queda pensando en silencio, luego les dice que jugaran, pero que es un juego para aprender, qué si los papas les preguntaban qué hicieron hoy día en la escuela, ellos no deberían responder que solo jugaron, sino que se trataba de un juego donde se iba aprender. Luego de esto la profesora ordenó que se quedaran en silencio, que ella iba a realizar una pregunta y que a al estudiante que le tocara la cabeza, debería contestar, el que hablaba sin tocarle la cabeza recibiría un golpe “un pape”, todos los niños y niñas rieron y quedaron en silencio. Las preguntas que realizaba la docente eran referentes a la clasificación de los animales (mamíferos, omnívoros, carnívoros, entre otros) y el niño o niña que hablaba recibía un golpe por parte de ella.

Luego preguntó el sonido que emitía diversos animales, posteriormente escribió en la pizarra seis animales, y a cada fila le dio un número, luego les dijo que los niños y niñas de una fila debían reunirse en algún lugar de la sala haciendo el sonido del animal, niños y niñas lo realizaron, pero utilizaban el nombre de ellos mismos no el sonido del animal, la docente ordeno volver a sus lugares y a realizarlo de nuevo, pero sólo con el sonido del animal.

Finalmente la docente me dice que ya sabe lo que hará, llevara a la práctica lo aprendido en un curso de capacitación al cual asistió en las vacaciones de invierno, éste consistía en un organizador grafico, primero me explica y luego pide a los niños y niñas que saquen su libro de comprensión, busquen la página y que lean juntos. Luego dibuja en la pizarra un pez grande con espinas, les explica que ahí deben organizar, agrupar los animales que salen en el libro y que para ello, cada espina del pez representa un grupo de animales (mamífero, réptil, anfibios, etc.). Los niños y niñas entusiasmados dibujan en su cuaderno de comprensión el pez, de la misma manera dan cuenta de sus avances a la docente, se paran a mostrar sus cuadernos a la docente que se encuentra en su escritorio.

La docente recuerda a niños y niñas que ellos ordenan su clasificación, que ella sólo hizo un ejemplo, pero que ellos son libres de organizar el trabajo como quiera, siempre y cuando trabajen. Niños y niñas no difirieron de lo que la docente hizo en la pizarra, la mayoría de los estudiantes hizo el mismo dibujo de la profesora y clasificaron de la misma manera que ella. Niño o niña que terminaba mostraba su trabajo a la docente quien si encontraba apropiado mostraba el trabajo a sus estudiantes, dando a conocer el buen trabajo del niño o la niña.

Finalmente, la docente pide que guarden sus cosas y que quien no haya terminado lo traiga listo la próxima clase. Luego les pide que se vayan a lavar las manos y luego al comedor. La docente se queda guardando sus cosa.

### **Registro de observación N°29**

<b>Fecha</b>	Jueves 30 de Julio de 2009
<b>Horario</b>	12:00 – 13:45 hrs
<b>Curso</b>	Cuarto año básico
<b>Subsector</b>	Comprensión del medio natural y social
<b>Contexto de la observación:</b>	
Asisten 34 estudiantes. La observación corresponde al segundo bloque, luego de un recreo.	

Los niños y niñas entran ordenadamente a la sala siguiendo instrucciones de la docente. Una vez en la sala la profesora les comenta que habrá cambio en los reforzamientos, que ahora todos tendrán reforzamiento con el inspector general, y que no será en otro horario, sino en el horario de matemáticas una vez a la semana, los estudiantes reclamaron que ellos querían reforzamiento con la profesora actual, la docente les dice que son las instrucciones del director y que ella no puede hacer nada, que le pongan empeño para que rindan una buena prueba de SIMCE.

La docente también les comenta que durante la semana tiene que ver los mejores promedios y dio nombres de algunos niños y niñas que están disputando el primer lugar del curso. También les dice que hay que elegir, al mejor compañero y les pregunta quién puede ser, los estudiantes dicen nombres, lo mismo pasó con el mas esforzado, los estudiantes entusiasmados preguntan cuándo sabrán esos resultados, la docente responde que en la reunión de apoderados del día miércoles.

Posteriormente la docente, les dice que empezaran la clase y para ello les pregunta sobre los contenidos vistos en las clases anteriores, ellos responden que es sobre los animales, la docente complementa la información y dice que ese día empezaran con una nueva unidad, para ello escribe en la pizarra plantas y les pregunta sobre qué saben de las plantas, va escribiendo los aportes de los estudiantes luego complementa la información y solicita que saquen el libro de comprensión, ella le pide a un niño un libro, les indica la página y leen juntos la unidad del reino vegetal. Luego de leer la profesora les dice que trabajarán en parejas, saldrán al patio y que deben anotar el nombre de las plantas que se encuentra en la escuela y que no le pregunten a ella ni a mí, ellos deben averiguar con otras personas. Da la instrucción de salir al patio y los estudiantes salen ordenadamente, la docente sale luego de que se hayan retirado los estudiantes y cierra la puerta.

Una vez en el patio los niños y niñas buscan las plantas y conversan de los posibles nombres, se acercan a los auxiliares de aseo a preguntar, éstos contestan sobre los nombres de las plantas que saben, también se acercan a las técnicas de párvulo que se encuentran en el patio de preescolar, ellas también les ayudan en la recopilación de información. De la misma manera se acercan a la docente quien va monitoreando el trabajo de las parejas, y les pregunta sobre las plantas, ella contesta y corrige las que se encuentren mal. Muchos de los estudiantes copian de sus compañeros los nombres de las plantas.

Posteriormente la docente les dice a los estudiantes que suban a la sala, éstos suben y se forman fuera de la sala esperando a la docente, ésta llega con los últimos estudiantes, abre la sala y entran ordenadamente. Una vez ahí se sientan y la docente realiza preguntas sobre las plantas de la escuela. Los niños y niñas levantan la mano para participar y decir las plantas que encontraron, la docente va corrigiendo y preguntado de dónde sacó la información, los estudiantes responden.

Finalmente, la docente realiza un resumen de lo realizado en la clase y escribe en la pizarra una tarea, ésta consistía en traer recortes de plantas, los niños preguntan la cantidad y ella responde los que encuentren. La docente pide que guarden sus cosas y que salgan al patio, los estudiantes guardan y salen de la sala, la docente se queda guardando sus cosas y cierra la sala de clases