



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PREGRADO**

Representación social de los y las docentes sobre la infancia migrante

Su relación con los procesos de inclusión

Memoria de título para optar al Título Profesional de Socióloga

Carolina Astudillo González

Profesora guía: Andrea Greibe

Santiago de Chile, 2021

Agradecimientos

Gracias a mi mamá, papá y hermano, quienes con su amor y apoyo incondicional me han ayudado a culminar este proceso, brindándome la tranquilidad y comprensión que necesité y alentándome día tras día a perseverar en mis ideales.

Mención también para mi Charlyto, que con su fiel compañía me hacía iniciar cada día con alegría, y luego ansiar el momento de llegar a casa para su amorosa y feliz bienvenida.

Gracias invaluable familia, por enseñarme a ver la vida con ojos de justicia, empatía y amor siempre.

Resumen

El fenómeno migratorio está instalado en Chile y, con el pasar de los años se ha intensificado impactando en distintos ámbitos de la sociedad. En este contexto, también han llegado al país un número importante de niños y niñas, lo que ha tenido una fuerte influencia en el sistema educativo, sin embargo, estos no han sido acogidos ni incluidos correctamente. A partir de este escenario, la presente investigación se propone estudiar la relación entre las representaciones sociales y la comprensión de los procesos de inclusión que tienen las docentes acerca de la infancia migrante al interior de las escuelas. Para ello, y bajo una metodología cualitativa, se realizaron entrevistas a profesoras de distintos colegios pertenecientes a comunas con población migrante, las cuales se analizaron en función de las dimensiones que conforman una representación social según Moscovici. Los resultados dan cuenta de un abandono por parte del Estado en tanto no entregan lineamientos para actuar frente a la multiculturalidad en las escuelas, y tampoco planes concretos para llevar a cabo un completo proceso de inclusión. Ante esta situación, las docentes actúan de manera autónoma según sus propias ideas, sin embargo, pese a sus buenas intenciones, no lo hacen bajo lógicas de inclusión, sino que, de integración, sesgadas por una parte por la representación social que tienen de la infancia migrante y, por otra parte, por la poca preparación que tienen para abordar estos temas.

Palabras claves: Inclusión – Representación social – Infancia migrante – Homogeneización de la diferencia.

Índice

Agradecimientos	2
Resumen	3
I. Introducción y Planteamiento del problema	6
II. Antecedentes	8
2.1 El fenómeno migratorio en Chile.....	8
2.2 La precarización de las vidas migrantes.....	9
2.3 Infancia migrante en Chile.....	9
2.4 Su impacto en la educación pública.....	10
2.5 Su situación en los colegios.....	11
III. Pregunta de investigación	13
IV. Objetivos e Hipótesis	13
Objetivo general:.....	13
Objetivos específicos:.....	13
V. Marco Teórico	14
5.1 Inclusión/Integración.....	14
5.1.1 Inclusión intercultural.....	16
5.2 Representaciones sociales adultocentristas.....	17
5.3 Rol docente.....	19
5.4 Comunidad escolar.....	21
VI. Metodología	22
6.1 Tipo de metodología y su alcance.....	22
6.2 Técnica de recolección de información y muestra.....	23
6.3 Plan de análisis.....	24
6.3.1 Categorías de análisis.....	25
VII. Análisis de resultados	27
7.1 Sobre el contexto escolar.....	27
7.2 Sobre su actitud y disposición hacia la diversidad cultural en la escuela.....	30
7.2.1 Su actitud frente a la multiculturalidad.....	30
7.2.2 Su interpretación de la inclusión multicultural.....	35
7.3 Sobre la preparación docente.....	41
7.4 Sobre la convivencia entre la comunidad escolar.....	45
VIII. Conclusión	49

Bibliografía	55
VIII. Anexos.....	59
8.1 Anexo 1: Consentimiento informado.....	59
8.1 Anexo 2: Entrevista a profesoras.....	62

I. Introducción y Planteamiento del problema

Los flujos migratorios se han acelerado en la última década en Latinoamérica debido principalmente a las crisis políticas y económicas que se viven en cada país y, Chile no es la excepción. Actualmente, y siendo atraídos por la estabilidad económica que presenta Chile en relación a otros países de la región, la población inmigrante en el país continúa aumentando constantemente en busca de trabajo, residencia y comprensión, sin embargo, sus presencias no han sido bienvenidas, y el racismo que históricamente ha existido en el país resurgió en el Estado, en las instituciones y en las relaciones sociales cotidianas, dando cuenta de las deficiencias que presentan las políticas públicas para atender el fenómeno en todas sus dimensiones. Consecuencia de ello, la población inmigrante ha visto sus vidas precarizadas en distintos ámbitos y se ha visto expuesta a sortear dificultades propias de lo denominado pobreza multidimensional que, según la encuesta CASEN (2017), afecta a un 24,6% de su población, teniendo efectos en su situación habitacional, laboral, de salud y de educación, las cuales se han agudizado debido a la crisis sanitaria por el COVID-19.

Un porcentaje importante del total de las personas inmigrantes en el país, corresponden a niños, niñas y adolescentes, lo que ha tenido un fuerte impacto en el sistema educacional y, específicamente en las escuelas públicas, muchas de las cuales se pudieron mantener abiertas gracias a la revitalización de matrículas que se generó tras la entrada y permanencia en el país de la infancia inmigrante. Mas, pese a lo positivo que sea esto, la estancia de los niños y niñas en las escuelas no es la ideal, por el contrario, se ve imbricada en relaciones racistas y excluyentes por parte de una comunidad escolar que no los acoge, impidiendo su estabilidad y que se lleve a cabo un completo proceso de inclusión. Debido a ello, es que queda en evidencia la necesidad de reflexionar el fenómeno de la migración y los procesos que viven las personas desde diferentes dimensiones y, particularmente para la presente investigación, se hace relevante la problematización y reflexión en torno al rol de los adultos que forman parte de la comunidad escolar en los procesos de inclusión de la infancia migrante en Chile dentro de la escuela.

En este sentido, y considerando que al interior de las escuelas se reproduce una cultura adultocéntrica, se cree que son las representaciones sociales que tienen los profesores y profesoras -como adultos de la comunidad escolar- sobre la infancia migrante las que orientan

la forma en que se dan las relaciones cotidianas al interior de las escuelas, se pretende reflexionar a partir de las experiencias que se obtengan de conversaciones sobre el tema con los docentes en relación a aquellos factores que relacionan su labor con la promoción de una escuela inclusiva, procurando dar cuenta de cómo se relacionan las representaciones sociales que tienen los y las docentes sobre la infancia migrante, y la forma en que ellos comprenden los procesos de inclusión de esta al interior de la escuela.

Orientada en exponer lo anterior, se llevará a cabo una estrategia metodológica cualitativa que aborde desde una perspectiva sociológica las experiencias de docentes y, así, comprender las perspectivas y subjetividades que se dejan ver en sus discursos.

En el aspecto teórico, la relevancia sociológica de la investigación radica en la contribución a la acumulación de conocimiento relacionado a los actuales procesos que vive la población migrante en Chile, aportando particularmente a la incorporación de un nuevo análisis con respecto al rol de la comunidad escolar y de los adultos presentes en ella en el desarrollo del proceso de inclusión de la infancia migrante en los colegios. Junto con ello, se pretende que contribuya a visibilizar la debilidad de las políticas escolares en cuanto a los estudiantes provenientes de otros países se trata, y cómo esta debilidad amplifica las brechas sociales que enfrentan al llegar al país. Por su parte, en términos prácticos y de utilidad pública, las conclusiones que arroje el estudio podrían servir de insumos para la generación de nuevos planes y políticas que apunten a la urgente necesidad de convertir las escuelas en un espacio no-hostil para los niños y niñas migrantes y, la importancia de involucrar en estas a la comunidad escolar en su conjunto, pues el proceso de integración no se puede completar a cabalidad sin su participación.

El trabajo se encuentra compuesto por las siguientes partes: En primer lugar, se presentan los antecedentes de la pregunta de investigación, los cuales hacen un recorrido desde lo macro hacia lo más específico, partiendo por la descripción del fenómeno migratorio en el país, para adentrarse en la infancia migrante, su impacto en las escuelas públicas y su paso por ellas. Luego, se plantea la pregunta que guiará el estudio y los objetivos que se plantea el mismo. En tercer lugar, se encuentra el marco teórico, en el que se ahonda en los conceptos centrales y necesarios para la comprensión de la investigación, como lo es el debate entre inclusión e integración, y la conceptualización de las representaciones sociales adultocéntricas. En

cuarto lugar, se presenta la metodología del estudio, en que se hace referencia al tipo de diseño, técnicas de producción y estrategia de análisis, entre otras cosas, para a continuación presentar el análisis de las entrevistas según las categorías que se detallan. Finalmente, se exponen las conclusiones que se obtuvieron tras el estudio.

II. Antecedentes

2.1 El fenómeno migratorio en Chile

El fenómeno de la migración no es un asunto nuevo, la región latinoamericana ha sido fundada sobre importantes flujos migratorios a lo largo de su historia, , y esta no es la excepción, , la profundización de las crisis económicas y políticas a las que se han visto enfrentados los países de la región en la última década intensifica cada vez más las migraciones entre países, especialmente aquellas denominadas como Sur-Sur, las cuales se ven motivadas también por los problemas de cesantía y el empobrecimiento individual y colectivo de los países de origen (Massey, 2008), por ello que resulta fundamental la acción gubernamental en asuntos migratorios, gestionando políticas que faciliten la acogida de todas las personas y no dificulten la protección de sus derechos.

Dentro de la región, Chile se caracteriza por ser un país que ha tenido un aumento sostenido de inmigrantes en busca de un nuevo proyecto de vida, lo cual se ve motivado por la imagen de seguridad y estabilidad política y económica que, en comparación con otros países de Latinoamérica, proyecta al exterior, lo que se traduce en un aumento exponencial de extranjeros en el país. De esta forma, según las cifras totales registradas a nivel nacional por el INE en conjunto con el Departamento de Extranjería y Migración (INE, 2020), es posible apreciar que para finales del año 2019 en el país residían 1.492.522 personas extranjeras, lo que representa un aumento del 19,4% con respecto al año 2018, cuya población proviene en su mayoría de Venezuela (23%), Perú (17.9%) y Haití (14.3%). Así mismo, el informe estimó que el 59,4% de la población extranjera en el país se encuentra concentrada en la Región Metropolitana, destacando Santiago, Recoleta e Independencia como las comunas que albergan a la mayoría de estos.

2.2 La precarización de las vidas migrantes

Teniendo en cuenta el alto número de personas migrantes que actualmente residen en Chile, sería esperable una gestión gubernamental que se encargue de la regularización de su condición en el país, con el fin de que no vivan desprotegidos de sus derechos fundamentales, ni enfrenten situaciones racistas. Sin embargo, el sujeto migrante ve su vida precarizada en la estructura social principalmente por su "estatus legal precario" (Tijoux & Ambiado, 2020), pues para aquellas personas que no se encuentran bajo un estatus regulado, su reconocimiento como sujetos de derechos queda en un limbo, lo cual los deja en una posición diferenciada y de jerarquización marcada dentro de la sociedad. Es por ello, que se habla de que su acogida resulta problemática, pues mientras que por un lado se predica la amabilidad frente al forastero, en tanto se proyecta estabilidad y buen recibimiento al exterior, por otro da cuenta de una vida llena de dificultades (Tijoux, 2013a), las que se pueden apreciar en diversas situaciones en las que les toca verse expuestos a un contexto hostil y de extrema vulnerabilidad, en que sus vidas se ven precarizadas en distintos ámbitos.

Entre ellos destacan el ámbito laboral y habitacional. En cuanto al primero, la presencia de extranjeros se traduciría en una importante fuerza de trabajo, sin embargo, ante la necesidad de sustentarse y surgir económicamente que presentan, la mayoría de los empleos a los que acceden rápidamente serían aquellos relacionados a actividades terciarias y que requieren de mano de obra no calificada (Urria, 2020), los cuales se caracterizan por ser provisorios y reemplazables, impidiéndoles obtener la esperada estabilidad. De igual manera, en lo que respecta a la situación habitacional de la población migrante, su condición es precaria y vulnerable, se señala que aproximadamente un 30% de las familias que residen en la peor condición habitacional posible, es decir que tienen condición de hacinamiento, allegamiento y de vivienda irrecuperable, serían familias migrantes (Cátedra de racismo y migraciones contemporáneas U. de Chile, 2019), por lo que se afirma que su probabilidad de vivir en condiciones precarias es diez veces mayor en comparación al resto de la población del país (Campos & Ojeda, 2020)

2.3 Infancia migrante en Chile

Es en este complejo escenario migratorio, en que se ha comenzado a visibilizar la experiencia de los niños y niñas como parte misma del fenómeno. Ser un niño o niña migrante en ningún

país es fácil considerando que ellos no emigran por su propia voluntad, sino que por decisión de su familia que escapa de desastres naturales, conflictos bélicos, crisis políticas y, principalmente crisis económicas, dejando en su país a parientes, amigos, colegio y rutina. Entre los motivos mencionados, la encuesta CASEN del año 2015 ha señalado como un acelerante de las migraciones caracterizado la feminización del fenómeno, lo que según Tijoux (2013b) ha agilizado los procesos de reunificación familiar y, en consecuencia, también se constituye como un acelerador de la presencia de niños, niñas y adolescentes en el país. Ellos, junto a sus familias se concentran en zonas específicas de la ciudad que históricamente han recibido otras comunidades migrantes (como las orientales) en otros tiempos, las cuales cuentan con un gran número de conventillos y citsés que no tienen las condiciones mínimas de habitabilidad en la mayoría de los casos. De esta manera, los niños y niñas migrantes se socializan en sectores marginados que reproducen la estigmatización y la exclusión (Suárez, 2018).

Así, pese a la baja presencia frente a los adultos de otros países, en el contexto chileno su presencia aumenta constantemente y para el año 2017 el 20% de la población migrante correspondía a niños, niñas y adolescentes de entre 0 y 19 años (Pavez-Soto, Ortiz, Jara, Olgún, & Domaica, 2018a), cuya alta permanencia en el país debido a las necesidades de sus padres, en conjunto con el nacimiento de hijos e hijas de migrantes dentro del territorio, ha impactado en varias aristas de la sociedad, entre ellas la educación.

2.4 Su impacto en la educación pública

Como se señaló, el aumento de la infancia migrante que reside en el país junto a sus familias ha sido constante en los últimos años y, con ello, también se ha instalado la necesidad de su ingreso al sistema educacional. Esta situación ha sido registrada por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (2017), el que constata un aumento de las matrículas de alumnos migrantes en los colegios de un 157% entre los años 2014 y 2016, mientras que la de estudiantes chilenos descendió en un 2,9% en el mismo periodo. Las consecuencias de ello se reflejan especialmente en colegios y liceos municipales de comunas de menores recursos, cuyo déficit de matrículas los tenía destinado a cerrar (Tijoux, 2013a), sin embargo, la situación da un giro tras el aumento de la población migrante que permitió el ingreso de nuevos estudiantes y la revitalización de las matrículas escolares, es en este sentido, Tijoux

(2013a) se refiere a estos establecimientos como “escuelas de la inmigración”, entre las que destacan las comunidades haitianas, peruanas, colombianas y bolivianas, quienes según el Ministerio de Educación (2017) pueden matricularse en un establecimiento municipal aun cuando su situación migratoria sea irregular, permitiéndoles recibir los beneficios estatales asociados a su matrícula (Pase y seguro escolar, becas de alimentación, etc.).

Ante este contexto, se hace necesario el actuar del Ministerio de Educación en materia de políticas públicas orientadas a la inclusión en todas sus dimensiones y no tan solo remitida a posibilitar el ingreso de migrantes a las escuelas, sin embargo, hay autoras (Pavéz-Soto, 2013) que definen el sistema educacional chileno como incapaz, pues no ha podido crear mecanismos de acogida que incluyan de manera eficiente al alumnado migrante, por lo que la responsabilidad finalmente recae en las propias escuelas, que han tenido que implementar programas independientes, mientras que en otros casos, la responsabilidad la asumen los profesores y profesoras. Así, hay establecimientos en que se han desarrollado, por ejemplo, clases de “Historia de Sudamérica”, actividades relacionadas a la multiculturalidad como ferias gastronómicas y presentaciones de bailes típicos (Bravo, 2017), mas, esto no resuelve el problema, pues promueve la visibilización de las diferencias mediante la folclorización y el espectáculo de los rasgos culturales de cada comunidad en lugar de trabajar en la inclusión de la diversidad de estas, respondiendo con las pocas herramientas que tienen a su alcance las escuelas públicas para la atención de la población migrante.

2.5 Su situación en los colegios

Debido a las cifras señaladas anteriormente respecto al aumento de las matrículas y de la mantención activa de los establecimientos, Chile se ha visto desafiado a desarrollar programas con el fin de atender las necesidades que plantea el escenario migratorio dentro de las escuelas, sin embargo, estos han tenido dificultades en el abordaje de la educación intercultural y no han podido crear percepciones positivas acerca del valor y aporte cultural que entrega la comunidad migrante sin generar estereotipos que los califiquen como grupos minoritarios (Salas, y otros, 2017), lo cual produce el efecto adverso de continuar la reproducción de la discriminación y segregación racista al interior de las escuelas que, según diversas investigaciones (Tijoux, 2013a; Pavez-Soto, 2018), es uno más dentro los escenarios más hostiles para/con la infancia migrante.

De esta manera, el racismo al que se ven expuestos de manera cotidiana los niños y niñas provenientes de otros países constituiría el principal obstáculo para el desarrollo educativo y de sus habilidades psicosociales (Pavez-Soto, Ortiz, Jara, Olgúin, & Domaica, 2018a), ya sea por parte de los compañeros/as como del resto de las personas pertenecientes a la comunidad escolar, cuyos principales argumentos para tener prejuicios y menospreciar a alumnos/as migrantes sería por características como el olor, su color de piel, su forma de hablar, y/o costumbres, limitando sus oportunidades de acceder a una educación igualitaria, empática y de buena convivencia en el contexto escolar.

Este contexto dificulta los procesos de inclusión de la infancia migrante en la escuela, la cual es fundamental para el desarrollo de su socialización, en tanto se piensa este lugar como un espacio social ideal para su primera socialización en el país en la que se nutren las relaciones interpersonales. En este sentido, resulta fundamental la acogida que le entrega la comunidad escolar en su conjunto - profesores/as, funcionarios/as, apoderados/as y alumnos/as- sin embargo, como se mencionó, esta no es la ideal, y deja al descubierto una sociedad intolerante y poco inclusiva, la cual se manifiesta en mayor medida desde las personas adultas en general y las adultas mayores que desde los jóvenes y niños/as (Aravena & Alt, 2012), lo que permitiría afirmar que los adultos pertenecientes a la comunidad serían “los principales responsables de estas barreras limitantes (...) comprendidas como prácticas generacionales” (Pavez-Soto, Ortiz, Jara, Olgúin, & Domaica, 2018a, pág. 85). Ejemplo de ello, se ha expuesto en investigaciones sobre los niños peruanos en escuelas de Santiago (Tijoux, 2013a; Correa, 2013), en las que se ha identificado un prejuicio en la medición del rendimiento de los estudiantes por parte del profesorado, quienes tienen bajas expectativas y califican como “flojos” a los estudiantes migrantes que no logran cumplir con el programa escolar universal, y manifestando una actitud de compasión con ellos. Así, mientras se supone que los adultos que forman parte de la comunidad escolar deben acoger y agilizar los procesos de inclusión la interior de las escuelas, en la realidad estos los catalogarían y construirían prejuicios en torno a su origen

Lo anterior se puede comprender también bajo la lupa de las teorías adultocentristas, que proponen “mirar lo social como constituido también por generaciones” (Duarte, 2012, pág. 118), y que refieren a la jerarquía natural que ejercen personas de tramos de edad mayores sobre otras menores dentro de una misma comunidad. Así las representaciones sociales que

tienen los adultos de la comunidad sobre los niños y niñas va a dictar el orden en que se reproduzcan las relaciones al interior de la escuela, la cuales, podrían ser fundamentales para facilitar o dificultar el proceso de inclusión de los niños y niñas migrantes, quienes han sido relegados a una posición de espectadores en su propio proceso pese a que la Convención de los Derechos del Niño los califica como sujetos de derecho (Mora, 2017).

III. Pregunta de investigación

A partir de lo planteado anteriormente, y considerando las representaciones sociales de los y las docentes -en tanto adultos de la comunidad escolar- como fundamentales para trazar los procesos que se llevan a cabo al interior de los establecimientos, la pregunta que guiará la investigación es la siguiente:

¿Cómo se relacionan las representaciones sociales que tienen los y las docentes sobre la infancia migrante, y la forma en que ellos comprenden los procesos de inclusión de esta al interior de la escuela?

IV. Objetivos e Hipótesis

Objetivo general:

Identificar y analizar la relación entre las representaciones sociales y la comprensión de los procesos de inclusión que tienen los y las docentes acerca de la infancia migrante al interior de las escuelas.

Objetivos específicos:

- Identificar y describir las representaciones sociales que tienen los y las docentes de la comunidad escolar sobre los niños y niñas inmigrantes de la escuela.
- Identificar y analizar tensiones y resistencias pedagógicas que se producen en el proceso de inclusión de los niños y niñas migrantes en la escuela.

V. Marco Teórico

A continuación, se presenta el marco teórico. En él se dará cuenta de los principales conceptos necesarios para comprender la pregunta de investigación y el sentido de esta. Primero, se abordará el debate de inclusión e integración, central y necesario para comprender las diferentes perspectivas sobre las políticas llevadas a cabo en los últimos años; desde este apartado, se profundiza en la inclusión multicultural. En segundo lugar, se tratará la idea de representaciones sociales adultocentristas, la que es fundamental para la comprensión de la pregunta y del análisis, ya que es en función de lo que allí se expone que se realizará la estructura de las entrevistas y las posteriores categorías de análisis.

Luego se trata la importancia del rol docente en las escuelas y, específicamente en los procesos que vive la infancia migrante en su llegada al país. Finalmente, entendiendo que el profesorado es uno de los pilares fundamentales de la comunidad educativa, se presenta este último concepto, para dar cuenta de la importancia de la buena convivencia al interior de esta que propicie un ambiente adecuado para llevar a cabo procesos inclusivos.

5.1 Inclusión/Integración

En Chile se están produciendo profundos cambios a nivel social en lo que respecta a la población migrante, y el espacio de la escuela, como reflejo de la sociedad, no es ajena estos, viéndose obligada a renovarse para poder responder efectivamente a los desafíos que estas complejas transformaciones imponen. Día a día se observan más alumnos/as provenientes de otros países al interior de las escuelas, sin embargo, aunque se tenga en cuenta y se reconozca la presencia de migrantes, las prácticas educativas tienden a la homogenización de la diversidad, lo que, en lugar de ser un aporte, puede derivar en prácticas excluyentes en tanto limitan la expresión minorías étnicas, geográficas o culturales (Moliner, 2013). Ante esta diversidad, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2019, pág. 5) indica que esta “debe ser vista a la luz de la inclusión y la interculturalidad”, y da a comprender como el objetivo de la inclusión la construcción de la comunidad educativa como un espacio de diálogo desde la alteridad y reconocimiento de la diversidad que la compone, permitiendo aprender y enriquecer las prácticas educativas a partir de las diferencias.

De acuerdo con ello, llevar a cabo procesos de inclusión refiere a la participación efectiva de la alteridad, centrándose en las potencialidades de cada estudiante con el objetivo de fomentar

estrategias metodológicas cooperativas que transformen el contexto educativo y las mentalidades en la práctica docente, en funcionarios y en las familias que forman parte de la comunidad escolar. Es en este punto que surge el debate y la diferencia con el concepto de integración y, por tanto, la exclusión de este de la presente investigación, pues este pretende la normalización de las vidas de quienes son diferentes, centrándose en los alumnos y alumnas que pueden presentar necesidades especiales o dificultades en determinados temas. De esta forma, se apela a la homogenización del alumnado, trabajando en la normalización de la diversidad mediante la modificación de su forma de ser y actuar según lo que se considera normal dentro de la cultura chilena y su sistema educativo. En este sistema, se prioriza el acceso de todos y todas a las escuelas, sin importar el país del que se provenga, pero sin implicar modificaciones en el currículum ni en la organización misma de la comunidad educativa, es decir, que entren sin participar ni transformar, y adecuando rápidamente sus formas de ser, quitándole el valor a la diversidad (Leiva, 2013). Esto quiere decir que solo existiría una integración física, no social ni académica “metiendo adentro a quienes estaban afuera” (Moliner, 2013).

En la misma línea, la UNESCO (2017) se refiere a la inclusión como un proceso que debe responder a las necesidades de toda la diversidad de alumnos, lo cual implicaría modificaciones de contenidos y estrategias, bajo un enfoque que cubra a todos los niños y niñas pese a cualquier tipo de condición, pues esa sería la responsabilidad de los sistemas educativos. Para este momento, se comprende la transformación y los cambios en las culturas escolares como la clave de un efectivo proceso de inclusión, mediando desde cuestiones macro, como barreras económicas, sociales y/o culturales, a cuestiones más específicas, buscando opciones que eliminen las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de cualquier minoría (López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2014). De esta manera, los cambios que propone el proceso de inclusión llevarían a alumnos, profesores y familias a ver la escuela con otra perspectiva, generando un sentido de comunidad y soporte mutuo que fomentaría las potencialidades de todos quienes componen la escuela independiente de sus singularidades (Moliner, 2013).

Por su parte, Leiva (2013) profundiza en la necesidad de evitar la comparación de alguien con un perfil normativo, pues al pedirle que se adapte a él, se cae en el ejercicio de

desigualdades desde una jerarquía ejercida por quien supera la norma hacia quien no lo hace, en este caso comparando a los niños y niñas chilenas con los de otros países, quienes no cumplirían con la norma ni con el perfil estándar que se pretende. Este perfil estándar representa una barrera para la inclusión, pues aquellos que se salen de la norma serían vistos como una amenaza al sistema de la escuela, y a partir de ello se crean valoraciones de los estudiantes según las mencionadas jerarquías, viendo lo no-estándar, es decir lo no-chileno, como un problema y no como un recurso (López , Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2014).

5.1.1 Inclusión intercultural

Tras la discusión conceptual en torno a la inclusión, surge como una estrategia educativa para llevar a cabo el proceso el concepto de inclusión intercultural, el cual, a grandes rasgos, promueve el respeto a la diferencia, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento del valor de la diversidad cultural (Moliner, 2013), así, pese a el estrecho vínculo de objetivos que comparte con lo descrito en el apartado anterior, se propone pensar las prácticas educativas y la organización de los establecimientos desde la inclusión educativa mediante la educación intercultural, viéndola como un nuevo modo de hacer escuela.

El objetivo de esta, según Arroyo (2013), es responder a las diversidades culturales desde la premisa de que se deben respetar y valorar los pluralismos culturales, considerándolo como un recurso educativo que permite la igualdad de oportunidades sociales y educativas, y la superación del racismo. Así, la inclusión intercultural sería un nuevo marco de acción y de relaciones educativas que consideraría las particularidades de todos los alumnos, “no solo de los alumnos inmigrantes, no solo de los alumnos con problemas de aprendizaje” (Escarbajal, 2010), sino que, de todos, respondiendo a los retos de la diversidad cultural desde la valoración de todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, inclusión intercultural persigue la “articulación de un contexto valórico y normativo en el que son perfectamente compatibles prácticas sociales y culturas diversas”

Esto se comprendería entonces como una alternativa al asimilacionismo, fomentando, por el contrario, el reconocimiento de las particularidades de cada persona de otro país, y de la valoración de su cultura de origen, dándole un carácter aperturista y transformador (Escarbajal, 2010), repensando así la manera en que se dan las relaciones al interior de la comunidad educativa. Para ello, las mismas personas que forman parte de la educación

escolar deben identificar aquellas barreras de participación y aprendizaje, y a partir de ello, diseñar propuestas educacionales afines a la realidad educativa de su escuela, viendo entonces, la inclusión intercultural como un proceso que nutre constantemente su forma de hacer educación, y no como una meta (Arroyo, 2013)

De acuerdo con ello, la escuela se debe repensar en función del alumnado inmigrante (Jiménez & Fardella, 2015), y fomentar la diversidad combatiendo, al mismo tiempo, aquellas que se transforman en desigualdad, ante lo cual Escarbajal (2010) advierte el mal camino que se puede tomar al pensar solo en “los inmigrantes” pues ello podría motivar a mayores desigualdades, en su lugar, señala que se debe pensar en la diversidad en general para afrontar los retos que esta trae consigo.

5.2 Representaciones sociales adultocentristas

El concepto de representación social ha sido abordado por varios autores, entre los cuales uno de los más influyentes para su comprensión y en quien se inspiraron otros, fue Moscovici, quien la entiende como “un corpus organizado de conocimiento gracias al cual los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (Moscovici, 1979, pág. 18) creando así un sistema de valores, ideas y prácticas que, en primer lugar, permite a las personas orientarse en el mundo social y, en segundo lugar, orienta la comunicación y el intercambio social de los miembros de una comunidad (Farr, 1983, pág. 655). De esta forma se entiende como una forma de reconstrucción mental de la realidad que se crea tras los intercambios sociales entre las personas que forman parte de una misma comunidad, es decir, como una forma de pensamiento que estructura las formas de interacción y las conductas de un grupo, por lo que serían importantes para comprender la forma en que las personas producen y transforman la sociedad. En la misma línea, e inspirado en lo que postulaba Moscovici, Jodelet plantea que “toda representación social es representación de algo y de alguien” (Jodelet, 1986: 475), lo que se entiende como la representación social de un sujeto respecto a otro.

Por su parte, Abric (Abric, 2001) basándose también en lo que exponía Moscovici, señala que una representación social sería un punto de vista de la realidad que permite entenderla desde un sistema de referencias propio, el cual les daría sentido a sus conductas. Este sistema se encuentra constituido por "un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de

actitudes a propósito de un objeto dado” (Abric, 2001, pág. 18). En este sentido, el autor plantea que una representación social corresponde a un sistema de interpretación de la realidad que va a orientar comportamientos, prácticas, acciones y relaciones sociales.

Moscovici (1979) además, plantea tres dimensiones necesarias de establecer para conocer y comprender una representación social: Información, Actitud y, Campo de representación, las cuales nos entregarían una idea de su contenido y sentido.

Información, se refiere a la organización de ideas y conocimientos que tiene un grupo social con respecto a determinado objeto, grupo o fenómeno social, la cual se encontrará definida según su pertenencia a un determinado grupo social. La segunda dimensión, actitud, tiene que ver con lo afectivo y corresponde a “la orientación global en relación con el objeto de representación social” (Moscovici, 1979, pág. 46), es decir, la disposición que se tiene con respecto a un objeto social, la cual puede ser positiva o negativa. Finalmente, la tercera dimensión, correspondiente al campo de representación, tiene que ver con cómo se interpreta el objeto social, su contenido materializado mediante una imagen o modelo de este. En palabras del autor el campo de representación refiere “al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici, 1979, pág. 46)

Ahora bien, dado que se pretende comprender lo que son las representaciones adultocentristas, es necesario describir lo que se entiende por adultocentrismo. El adultocentrismo, se va a entender, según Duarte (2012) , como un sistema de dominación que delimita accesos a partir de las tareas que le “corresponderían” a cada grupo etario según lo definido en la estructura social, lo que incide directamente con la calidad de su despliegue como actores sociales, asentando las capacidades y posibilidades de decisión en función de relaciones de dominación. En un plano simbólico, lo entiende como un imaginario social que impone una noción de cómo se debe ser para ser considerado en la sociedad, homogenizando hacia cierto perfil normativo -mencionado anteriormente en el debate de inclusión e integración- para poder ser considerado en la sociedad. En función de esta forma de construir la sociedad que tenemos, es que se van a relacionar el mundo adulto y el infantil-juvenil, lo cual se verá reflejado en el espacio escolar en tanto a los niños y niñas no se les reconoce su potencial para incidir en este contexto, dado el poco protagonismo que le dan los adultos,

cuyo adultocentrismo sería el principal obstáculo para fomentar su participación como estudiantes (Mora, 2017).

Contando con la comprensión de los conceptos señalados anteriormente, a lo largo del trabajo se hará referencia a las representaciones sociales adultocentristas, en tanto se postula que las representaciones que tengan los adultos acerca de los niños y niñas migrantes serán las que orienten el actuar y las formas de relacionarse al interior de la escuela, pues el contexto escolar no queda ajeno al orden adultocéntrico. Dentro de ellas, los proyectos educativos y la cultura escolar no se cuestionan la posición relegada de los estudiantes, ni que sean los adultos quienes ejercen las relaciones de poder, constituyéndose como los gestores que tienen una preponderante incidencia en cualquier proceso que deban vivir los niños y niñas al interior de los establecimientos.

Así, las representaciones sociales adultocéntricas se organizan de acuerdo con la idea según la cual los niños y niñas no tienen la capacidad de discernir y, coherente con esta lógica, las acciones de los alumnos y alumnas se enmarca en la programación que los adultos realizan (Lin Lay & Montañés, 2013), las representaciones sociales no serían solo un repertorio, sino que reconstruyen y reproducen la realidad dándole un sentido y una guía para la vida social, “constituyendo una matriz sociocultural que ordena lo adulto como lo valioso y lo con capacidad de decisión y control sobre los demás” (Duarte, 2012, pág. 120). Ahora bien, pensando en la escuela como gran responsable del desarrollo social de los niños y niñas, y como la que reproduce los valores de la sociedad, la representación que tengan los adultos de la comunidad sobre los alumnos y alumnas significa una pauta de cómo relacionarse con los demás y de cómo se posicionan frente a otro, en este caso, otro migrante, con culturas diferentes a las que conocen, puesto que el uso que le den los estudiantes a los espacios está determinado por como utilizan esos mismos espacios las personas adultas, construyéndose y constituyéndose según los significados y representaciones que la adultez elabora (Lin Lay & Montañés, 2013).

5.3 Rol docente

A propósito del apartado anterior sobre las representaciones sociales y el adultocentrismo, es importante también estudiar la importancia del rol docente al interior de las escuelas ya que son ellos quienes realizan intercambios y se relacionan en mayor medida con los estudiantes.

En este sentido, su labor resulta primordial no solo para cuestiones académicas y curriculares actuando solo como transmisores de conocimiento, sino que también porque es un importante agente socializador que, “con su docencia trasmite una serie de valores que van a calar, directa o indirectamente, en la formación de menores jóvenes” (Prieto, 2008, pág. 327), significando, por tanto, un actor fundamental para fomentar los procesos de inclusión.

Los y las profesoras representarían entonces una filosofía educativa particular, proporcionando no solo una retroalimentación o aprobación específica ante el logro académico de los estudiantes, sino que también aprueban o desaprueban en general a los alumnos como personas, lo que tendría un efecto considerable sobre la motivación de estos. (Prieto, 2008). Sobre ello, autores (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Hernández de la Torre, 2003) señalan la importancia de que los y las profesoras desarrollen habilidades de estimulación afectiva y de emociones: empatía, toma de perspectiva, escuchas respetuosas, y capacidades de intercambio, responsabilidad y apoyo mutuo, que le entreguen a los alumnos sentimientos de seguridad y pertenencia en su proceso de aprendizaje y de socialización. Teniendo en cuenta lo anterior, Ainscow (2012) afirma que para que el ambiente de un aula tradicional responda a las necesidades de todos los alumnos, es necesario preguntarse sobre la importancia de los roles que juegan los docentes en miras de un aula inclusiva.

De este modo, lo que piensen los docentes, sus creencias, valores y su forma de expresarse se harán parte de toda la cultura escolar en el aula y su entorno (Hodkinson & Devarakonda, 2009), llevando a cabo las mallas curriculares según su interpretación de los objetivos y su redefinición en base a lo que piense de sobre la educación y, en este caso, la inclusión educativa, “el profesor filtra y redefine en función de demandas que emanan de sus situaciones instructivas, de su conocimiento práctico, de sus estructuras de pensamiento y creencias sobre la educación” (Escudero, 1999, pp.275). Esto resulta particularmente relevante para aquellos estudiantes que pertenecen a algún grupo minoritario -en este caso para los migrantes-, pues ellos distinguen al docente como una figura muy influyente y el autoconcepto de los niños se vería determinado por como ellos sienten que los tratan y perciben. De esta manera, los alumnos que no sientan una aceptación de forma positiva por parte del profesorado pueden tender a sentirse marginados y a fracasar escolarmente (Jordán,

2001), por ello, la forma en que se relacionen con los niños y niñas será clave en la forma en que se desarrollen socio-afectivamente y en el clima al interior del aula en general, de manera que el docente actúe como punto de unión entre sus estudiantes, como mediador, y asegure la participación activa de todos y todas.

5.4 Comunidad escolar

Es importante comprender a qué se hace referencia con el concepto de comunidad escolar y por qué el presente estudio se pregunta acerca de su rol en el proceso de inclusión de los niños y niñas migrantes. En primer lugar, la comunidad es un espacio de socialización en el que se desarrollan situaciones de distintos ordenes -cultural en este caso- que permiten a las personas actuar con los otros de manera colectiva en la persecución de objetivos o decisiones comunes que afecten a la comunidad (Roa & Wilson, 2014). En función de ello, se pensará en la comunidad escolar como aquella en que todos sus integrantes buscan afectar el contexto en que se encuentre el establecimiento, construyendo desde la solidaridad y la acción colectiva, y no solo desde cuestiones normativas dirigidas por las fuerzas directivas de la escuela, trascendiendo lo académico e interesándose por lo social (Roa & Wilson, 2014). Esta se encuentra conformada por el conjunto de los profesores/as, apoderados/as, funcionarios/as administrativos y de servicios y, por todos los estudiantes, e involucrarlos facilita la tarea de alcanzar las metas comunes, así como también, la valoración de la participación de todos los actores en su conjunto en la toma de decisiones ayudaría a generar un ambiente escolar positivo y le otorgaría un sentimiento de pertenencia a quienes son parte de la comunidad (MINEDUC, 2016). En este sentido, se apuesta por una comunidad escolar que se edifique sobre el diálogo y sobre los intereses comunes, así como también desde las tensiones, generando un espacio en que no se impongan decisiones desde solo un estamento del colegio, sino que sea una participación democrática (Roa & Wilson, 2014).

Habiendo comprendido lo anterior, se considerará fundamental la participación de la comunidad escolar en su conjunto en cualquier toma de decisiones y procesos que se lleven a cabo en el establecimiento, por lo que esta adquiriría un papel primordial en el proceso de inclusión de los niños y niñas migrantes, a fin de que las ideas que provengan desde la experiencia misma de ellos/as sea tomada en cuenta y no solo se vea subordinada a la elección de planes que realicen los adultos pertenecientes a la comunidad. Así, se trabajará desde la

inclusión y desde la fusión de pensamientos y compromisos que apuntan a la mejora de la calidad y convivencia escolar.

VI. Metodología

6.1 Tipo de metodología y su alcance

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados anteriormente y responder la pregunta guía de la tesis, a continuación, se presentan los detalles de la metodología a utilizar tanto para la recolección de información como para su análisis.

La presente investigación se propone abordar desde una perspectiva sociológica las formas en que se relacionan distintos actores al interior de una escuela con la diversidad cultural a través de la experiencia y perspectiva de los profesores, más específicamente, busca identificar y analizar la relación entre las representaciones sociales y la comprensión de los procesos de inclusión que tienen los y las docentes acerca de la infancia migrante al interior de las escuelas. De acuerdo con ello, el estudio seguirá un enfoque metodológico de tipo cualitativo, de manera de poder captar y comprender las experiencias subjetivas que se desprenden de los discursos que reproducen los sujetos pertenecientes a la comunidad escolar, posibilitando obtener una reproducción de la comunidad para su análisis y comprensión (Canales, 2006).

Según lo que Canales (2006) explica, al plantear una investigación con metodología cualitativa se pretende obtener una observación del otro, su orden interno en el espacio subjetivo-comunitario, como sentidos mentados y sentidos comunes, de esta manera, este tipo de metodología permite acceder a los significados que le otorgan a sus espacios sociales y a los significados que se producen en sus interacciones sociales, prestándole especial atención a la descripción de aspectos de carácter simbólico y de representación. A su vez, se identifica la técnica cualitativa como la más apropiada para responder a la pregunta, ya que esta se define como “un intento de comprensión global, donde el problema es entendido siempre en su totalidad nunca como un fenómeno aislado, disecado o fragmentado” (Ruíz, 1999).

En cuanto al tipo de estudio, la investigación tendrá un alcance tanto descriptivo como correlacional, ya que en primer lugar se busca “especificar las propiedades importantes de

personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Hernández Sampieri, 1991, pág. 59) , en este caso, describir las representaciones sociales que tienen los y las docentes acerca de la infancia migrante en la escuela. A su vez, también corresponde a un estudio con alcance relacional en tanto se tiene por objetivo observar la relación entre dos fenómenos, en este caso, analizar cómo las representaciones de los docentes están asociadas a la forma en que se lleva a cabo el proceso de inclusión de los niños y niñas de otros países.

6.2 Técnica de recolección de información y muestra

Son variadas las técnicas de producción de datos que han sido utilizadas para describir y analizar fenómenos migratorios desde el paradigma cualitativo, en este caso, basándose en la pregunta y los objetivos que se plantean en el estudio, se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas¹, pues mediante estas es posible “construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes” (Canales, 2006, pág. 230). En este sentido, parece ser la más apropiada para generar información que permita dar respuesta a la pregunta de la investigación, ya que permite captar e interpretar aspectos significativos de los discursos de los docentes que den cuenta de las representaciones sociales que tienen acerca de la infancia migrante al interior de las escuelas, “en las entrevistas, a través de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Hernández Sampieri, 1991, pág. 597).

Su carácter semiestructurado se debe a que, si bien, las entrevistas se realizaron en base a una pauta de preguntas² agrupadas según diferentes dimensiones asociadas a los objetivos del estudio, esta no fue excluyente ni restrictiva, sino que se utilizó como una pauta de temas a tocar a lo largo de la interacción. De esta manera, se abrió la posibilidad de identificar aquellos temas más relevantes para la entrevistada y de profundizar en ellos. De acuerdo con ello, las entrevistas fueron abordadas bajo una perspectiva abierta que permitió la expresión del discurso de las personas que sean entrevistadas, de manera tal, poder capturar el lenguaje

¹ Teniendo en cuenta el contexto actual del país, en que el confinamiento producto de la pandemia del Covid-19 ha frenado la realización de clases presenciales en los colegios, las entrevistas fueron bajo la modalidad online.

² Anexo 1.

no verbal, como son las expresiones corporales y las pausas o silencios que se pueden asumir como reflexivos y, según Canales (2006), trascendentales para comprender los relatos y, para el caso, las representaciones sociales a través de los discursos.

Lo criterios para la selección de las personas entrevistadas fueron ser docente en un colegio municipal, de cursos de enseñanza básica y tener más de un curso con al menos 10 estudiantes migrantes o hijos/as de migrantes. De esta manera, se obtuvo una muestra de 5 profesoras -cuyas características se presentan en la Tabla 1- número que se consideró apropiado una vez que hubo una “saturación de información”, es decir, estas no entregaban nuevas observaciones ni información que fuesen relevante para la investigación. Cabe destacar y justificar que se trabajó solo con mujeres dada la alta feminización de la carrera docente en Chile, cuyas matrículas de pregrado alcanzan un 73% en el caso de las mujeres, frente a un 27% de hombres (CPEIP, 2019).

Tabla 1

Caracterización de muestra

Número de entrevistada	Edad	Cantidad de alumnos migrantes por curso	Comuna del establecimiento
1	46 años	12	San Miguel
2	34 años	16	Independencia
3	53 años	14	Estación Central
4	29 años	11	Maipú
5	32 años	12	Estación Central

Elaboración propia en base a entrevistas realizadas.

6.3 Plan de análisis

Los datos recopilados mediante las entrevistas fueron analizados bajo la técnica de análisis de contenido, ya que esta permite “desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes (Díaz y Navarro, 1998, p.181), lo cual resulta importante al momento de identificar representaciones,

actitudes, valores e ideas de las entrevistadas, de esta forma, será posible denotar tanto el contenido explícito, como el contenido latente detrás de los discursos.

Los pasos para dar inicio al análisis de las entrevistas, fue primero, determinar las reglas de agrupación, las cuales son según frecuencia e intensidad. Es decir, que se agruparan extractos de las declaraciones según aquellas ideas que más se repiten, y aquellas en las que más profundiza y hace énfasis la entrevistada.

En segundo lugar, se determinaron los sistemas de categorías y subcategorías a partir de los criterios señalados anteriormente, para así poder clasificar y agrupar elementos según sus puntos en común, teniendo siempre en cuenta que estas categorías de análisis vayan en la misma línea de los objetivos de la investigación.

Finalmente, realizados estos pasos y habiendo obtenido y expuesto un nivel de conocimiento suficiente con respecto a los discursos, se procederá a inferir, deducir y explicar, buscar conclusiones y extraer inferencias que estén contenidas explícita o implícitamente.

6.3.1 Categorías de análisis

A partir de lo expuesto anteriormente y ya habiendo seguido los pasos sistemáticamente, las categorías de análisis son las siguientes:

Primero, “Sobre el contexto escolar”, ya que para comprender a cabalidad las representaciones sociales que se hagan las profesoras sobre sus alumnos migrantes es necesario contextualizar el espacio en que se desempeñan. En segundo lugar, está la categoría “Interpretación de inclusión y de multiculturalidad”, siendo esta una de las categorías centrales, pues se ahonda en lo que entienden las docentes por estos conceptos centrales para la investigación y, por tanto, determinará la forma en que estas actúen. De acuerdo con ello, la tercera categoría es “su actitud hacia lo multicultural”, en la que se da cuenta de la disposición que tienen hacia la infancia migrante, y como actúan frente a distintas situaciones con ella. Luego, continúa la categoría “preparación docente” en la que se toca el tema de la escasa capacitación y herramientas con las que cuentan las profesoras para constituir una escuela inclusiva.

Las tres categorías mencionadas se estructuraron de acuerdo al primer objetivo específico de la investigación, que pretende describir y caracterizar las representaciones sociales de los y

las docentes, en tanto entregan información contextual, de comprensión y de actitud, que es lo necesario para entender una representación social según lo expuesto por Moscovici (1961).

Finalmente, está la categoría “convivencia escolar”, para exponer las formas de relacionarse que se tiene entre pares y entre profesora-alumno, la cual permitirá identificar las tensiones y resistencias que se producen al interior de las escuelas.

Tabla 2

Categorías de análisis

Identificar y analizar la relación entre las representaciones sociales y la comprensión de los procesos de inclusión que tienen los y las docentes acerca de la infancia migrante al interior de las escuelas.	Describir y caracterizar las representaciones sociales que tienen los y las docentes de la comunidad escolar sobre los niños y niñas inmigrantes de la escuela.	- Sobre el contexto escolar.
		- Sobre su actitud y disposición hacia la diversidad cultural en la escuela.
		- Sobre la preparación docente
	Identificar y analizar tensiones y resistencias pedagógicas que se producen en el proceso de inclusión de los niños y niñas migrantes en la escuela.	- Sobre la convivencia entre la comunidad escolar

Pese a la diferenciación y división de las categorías según los objetivos de la investigación, es importante señalar que las cuatro se complementa entre sí, permitiendo obtener conclusiones ricas en contenidos.

VII. Análisis de resultados

A continuación, se expone el análisis de las entrevistas realizadas a las docentes y se presenta dividido en función de los objetivos de la investigación. En primer lugar, se encuentra “sobre el contexto escolar”, en el que se ponen en contexto las condiciones organizativas y materiales en que las profesoras se desempeñan en la escuela. Luego “sobre su actitud y disposición hacia la diversidad cultural en la escuela” el que se divide en dos subtemas, “su actitud frente a la multiculturalidad” en que se presentan las perspectivas de las profesoras frente a la infancia migrante en la escuela, y “su interpretación de la inclusión multicultural” en la que se expone la forma en que comprenden la inclusión. En tercer lugar, se encuentra el apartado “sobre la preparación docente”, en que se profundiza en la poca preparación y el abandono que manifiestan las profesoras para tratar con la inclusión de la diversidad cultural de la mejor manera. Finalmente, se presenta el apartado “sobre la convivencia entre la comunidad escolar”, dando cuenta de las tensiones y la forma en que se relacionan al interior de la escuela.

7.1 Sobre el contexto escolar

La escuela es uno de los lugares de socialización más importantes para que los niños y niñas aprendan a interactuar con otros, es ahí en donde se relacionan y enfrentan nuevas estructuras y normas de convivencia distintas a las de sus familias y, adquieren hábitos y nuevos comportamientos sociales. En palabras de Gadotti, “la escuela es un espacio de relaciones. En este sentido, cada escuela es única, fruto de su historia particular, de su proyecto y sus agentes” (Gadotti, 2007, pág. 9) , por lo que es posible afirmar que la escuela no sería solo un espacio físico, sino que un espacio determinado por las relaciones que se generan y las experiencias que allí se viven.

De acuerdo con ello, fue necesario hacerse una primera idea de cómo funcionan las escuelas en que trabajan las profesoras entrevistadas, cómo es su contexto con respecto a la inclusión en general y, específicamente hacia a la diversidad cultural. Ante ello, los resultados arrojan la apertura de las escuelas a lo multicultural, señalando que tras la ley de inclusión todos y todas pueden matricularse en el colegio sin ninguna distinción:

“Primero empezamos a vivir como una especie de acceso de matrículas de a poco de alumnos de otros países, se ha estado abriendo todo y es bueno. En mi opinión, ya tenemos

que empezar a hacer de esto, de ver a gente migrante, algo más natural, entonces por ese lado veo positivo que no se filtre por nacionalidad para poder entrar al colegio, que vengan todos lo que quieran venir no más”. (Entrevistada 3)

“(…) por eso digo, no sé cómo funcionarán las otras escuelas, pero por lo menos aquí, y según sé en las demás que son municipales aquí en la comuna, funcionan más o menos igual, después de la Ley de Inclusión esa, todo es así, no se le niega el acceso a nadie, se filtra por tómbola al final, al azar, así que recibimos a hartos niños migrantes”.

(Entrevistada 2)

Entre las profesoras entrevistadas es una visión compartida el reconocimiento positivo de que la escuela no ponga restricciones a nadie al momento de matricularse y que se encuentra disponible para quien sea que desee ingresar, sin embargo, sobre ese mismo reconocimiento se presenta una contradicción entre sus discursos en cuanto se les consulta sobre temas relacionados a lo pedagógico, en que se refieren en términos diferentes a la aleatoriedad en las matrículas: *“(…) pero bueno, ahora con la ley no hay ninguna selección”* (Entrevistada 3) y *“lo malo es que ya no existe esta cosa de seleccionar, así que nos armamos como podemos con ellos”* (Entrevistada 1). Esta contradicción que se presenta habla por un lado de la disposición humana que tienen para acoger y educar a cualquier alumno o alumna que se quiera matricular, pero, por otro lado, da cuenta de las dificultades que esa apertura le significa a ellas como profesoras al entregarles aprendizajes distintos a los que acostumbran.

A propósito de las dificultades que dicen sortear las profesoras, todas afirman que sus escuelas cuentan con programas de apoyo, unos más institucionalizados o formales que otros, cuentan con el equipo del PIE (Programa de Integración Escolar) y/o con equipos de psicopedagogas y psicólogas. Por un lado, quienes cuentan con un programa PIE lo agradecen *“(…) y las PIE que tenemos son super amorosas, hacen un trabajo complejo y nos ayudan harto”* (Entrevistada 4) y *“(…) en realidad no sé cómo operan digamos los equipos PIE en otros colegios, pero aquí es bueno el apoyo que nos dan, a veces nos acompañan en las salas si saben que un curso está difícil (...)”* (Entrevistada 3). Mientras que, por otro lado, hay escuelas que operan en conjunto con psicopedagogas con programas que desarrollan ellas para el colegio, *“siendo sincera no tengo claro estrictamente o específicamente como son los talleres que hacen con las psicopedagogas, pero su misión es nivelarlos porque igual*

ellos vienen medios atrasaditos (...)” (Entrevistada 1). Esto da cuenta de la necesidad que presenta el alumnado diverso si se les mira bajo una lupa homogeneizante, ya que se apela a trabajos diferenciales de nivelación, pese a que esto difiera de la línea de la inclusión y de los caminos que se debe seguir para que este se lleve a cabo, las profesoras lo ven como algo positivo, puesto que para ellas significa una ayuda en su labor tanto fuera como dentro del aula.

Lo anterior además demuestra la autonomía de las escuelas para tratar los temas relacionados a la diversidad cultural o, como señalan las entrevistadas, el abandono por parte de las autoridades educacionales, la falta de directrices que seguir frente a problemáticas que tiene no solo un colegio, sino que, probablemente, dificultades que presentan todos los colegios que trabajan con infancia migrantes

“(...) es como si pensarán que son pocos los niños de afuera, realmente no sé cómo piensan porque los programas sobre inclusión que tienen que claro, se ven muy bonitos, pero no se pueden llevar a la práctica de la escuela (...), así no se entiende para donde van, son cero aporte al final.” (Entrevistada 2)

Las profesoras acusan a la estructura, a un sistema mal construido que no logra acoger a tiempo ni de la manera correcta a los niños y niñas migrantes con sus dificultades al ingresar al país y al sistema educativo

“(...) pucha el ministerio o el gobierno empieza a reaccionar cuando ya nosotros tenemos como un sistema, cuando ya nos las apañamos entre nosotros en el colegio, entonces lo que se les ocurra implementar al final llega tarde, llegan cuando ya tenemos los problemas solucionados y nada que ver, no nos sirve, ellos debieran ir un paso antes que nosotros (...)” (Entrevistada 5)

Otro punto que es importante destacar en cuanto al contexto escolar y sobre el cómo los establecimientos generan sus propios mecanismos, es lo que sucede con las inscripciones de las matrículas de aquellos niños que aún no tienen una situación regulada en el país, la cual, según las entrevistadas, se ve de manera recurrente con los niños de origen haitiano, *“(...) ella -por la psicopedagoga- tiene los contactos y sabe harto del tema de los papeles que tienen que sacar y ayuda a los papás con el tema, si aquí han llegado niños sin Rut y para*

uno es raro igual, uno no cacha que hacer” (Entrevistada 4). Esto les aumenta su estatus de vulnerabilidad, ya que el niño o niña no puede acceder a los beneficios de alimentación ni de útiles que entrega el Estado, “si, los niños si se pueden matricular, pero por ejemplo como no tienen un Rut no tienen beneficios, es como que quedara en el aire el niño al final (...), sin Rut no pueden ser alumnos regulares (...)” (Entrevistada 4).

7.2 Sobre su actitud y disposición hacia la diversidad cultural en la escuela

7.2.1 Su actitud frente a la multiculturalidad

La actitud se refiere a los comportamientos y la forma de actuar que tienen las personas frente a otras o frente a una situación determinada y, por tanto, obtener una comprensión de la actitud que tengan las docentes es fundamental para comprender las representaciones sociales que se forman sobre la infancia migrante al interior de las escuelas. Las interacciones entre un individuo y su entorno van a generar cambios en la manera de actuar y de enfrentarse al mundo de las personas, por lo que el colegio no sería solo un espacio en que se adquieren conocimientos acordes a los currículos escolares, sino que también un lugar en que tanto estudiantes como docentes, se forman social y conductualmente en dependencia de las relaciones que allí desarrollen.

En torno a esto, se hará referencia, en primer lugar, a la disposición que demuestran tener las profesoras entrevistadas hacia la infancia migrante en las escuelas en que trabajan. Según una investigación (Segura, 2016), es posible afirmar que es una actitud recurrente enfrentarse con una mala disposición a los alumnos y alumnas migrantes, ya que se les atribuyen defectos o cualidades negativas según su país de origen “(...) los 3 niños colombianos que tengo son super bandidos, son chiquititos, pero siempre están haciendo tonteras (...)” (Entrevistada 1) o “(...) a ellos [en referencia a los alumnos venezolanos] siempre los estoy retando, son tan desordenados (...)” (Entrevistada 2). Estas expresiones que exponen en sus discursos acerca de sus estudiantes permiten tener pinceladas de una primera impresión sobre la actitud que tendrían las profesoras hacia ellos en la dinámica educativa, quedando en evidencia una disposición más negativa que positiva.

En relación a ello, se ha concluido que en los imaginarios sociales suelen existir representaciones negativas o positivas dependiendo de la imagen que proyectan los demás países hacia Chile, así, por ejemplo, se suele tener una visión negativa de las y los estudiantes colombianos, ya que es recurrente su exposición en los medios de comunicación cuando se habla de temas relacionados a robos o narcotráfico (Stang y Stefoni, 2016),

“Una vez un chiquitito haitiano, esto antes de la pandemia, no hizo las tareas po, y me dijo que habían estado de fiesta y su papá estaba borracho (...) uno no sabe que decir en esos casos, debe ser algo normal en ellos pensaba yo, debe ser así la cultura allá, no sé. (...) son bien despreocupados, por eso también no les va bien, son de notas bajitas” (Entrevistada 1)

“(...) a los alumnos colombianos que yo he tenido, les cuesta, no le ponen mucho empeño, prefieren andar loqueando en la sala (...), cuando les llamaba al apoderado, la mamá era igual, o sea, no le importaba mucho, se reía de las cosas que le hablaba de su hijo. Si ella es así a mí ya no me quedaba mucho por hacer, son desordenados. (Entrevistada 5)

La ignorancia sobre las culturas de otros países y la sobreexposición con connotación negativa provoca que las profesoras les atribuyan características negativas a sus alumnos a partir de lo que ellas creen que es la cultura del otro país, mostrando una percepción desfavorable hacia ellos según lo que ellas creen es la herencia de sus tradiciones y culturas nacionales. Por otro lado, la percepción que tienen de los alumnos de los países andinos tienden a ser positivas en tanto se mira con buenos ojos el que sean “calladitos”, “tranquilos”, “voluntariosos”, entre otras, “(...) pero al mismo tiempo es bueno, porque son super caballeros, y fíjate que bien aplicados [refiriéndose a sus alumnos peruanos] quizás es porque quieres demostrar que si pueden (...)” (Entrevistada 4) o “(...) siempre ayudan si uno se los pide, con eso me acuerdo que mi papá me decía siempre “los peruanos son buenos pa la pega, son responsables” y es igual en el colegio (...)” (Entrevistada 3).

Estas situaciones favorecen la estigmatización de los estudiantes, ya sea de manera positiva o negativa, las docentes dejan entre ver disposiciones pedagógicas más

favorables con aquellos alumnos que vienen de países que se perciben positivamente en comparación con otros, lo cual puede, además, desencadenar estereotipos y actitudes negativas que atentan contra la convivencia escolar y las relaciones al interior del aula.

A partir de estas percepciones, se intenta seguir profundizando en el contenido de los discursos de las entrevistadas, para así obtener una visión completa de cómo actúan ante las diversidades culturales que se enfrentan en la escuela. Los profesores y profesoras en estas escuelas tienen la principal tarea de encontrar estrategias que permitan nutrir las buenas relaciones y el respeto a todas las culturas, en miras de fomentar la transformación a escuelas inclusivas *“Hay unos más desordenados que otros, depende del país, los dominicanos y colombianos se pasan, revolotean todo el día”* (Entrevistada 2). Sin embargo, en el discurso de las profesoras se despliegan prejuicios limitantes que, quizás de manera inconsciente van planteando obstáculos en el proceso formativo de sus alumnos y al mismo tiempo en su proceso de inclusión. Le atribuyen características restrictivas a los niños y niñas migrantes, reduciendo sus posibilidades de aprendizaje, utilizando conceptos como “vulnerables” o “migrante” como excusas para quitarles exigencias:

“(…) antes trabajé con en otro colegio con alumnos de media, y ahí habían cabros de Perú que no le importaban tanto las notas porque iba a tener que trabajar después, y él no era malo (...), al final ni lo retaba, ¿para qué? (Entrevistada 4)

“(…) los niños chilenos tu les preguntas ¿qué quieren ser cuando grandes? Y ellos responden como profesor, doctor, astronauta, y saben que son cosas que tienen que estudiar, pero los otros niños no, por ejemplo, las niñas colombianas dicen que quieren pintar uñas, ser mamás, cosas así. Yo prefiero no decirle nada porque para que les voy a meter ideas en la cabeza que quizás después no van a poder hacer (...) les puede decir que piensen en otro tipo de cosas, pero no sé si valga la pena si en la casa no se lo van a incentivar (...)” (Entrevistada 4)

Este tipo de percepciones y de acciones que cometen pueden tender a atribuirle a los alumnos y alumnas migrantes etiquetas sesgadas *“(…) a lo mejor no irán a la universidad, pero quizás si a un instituto o algo así”* (Entrevistada 3), calificándolos como si tuvieran déficits académicos, los que, viniendo por parte de los y las docentes,

pueden dificultar el proceso de aprendizaje y de inclusión, además de que desincentiva la participación de ellos en el aula.

Otro punto importante, son las modificaciones al currículum escolar que realizan las profesoras en miras de desarrollar estrategias que amplíen la visión cultural, ya que este carece de orientaciones que vayan en la línea de la diversidad cultural, se remiten solo a lo chileno, *“Intento adaptar las cosas a una realidad más latinoamericana”* (Entrevistada 1). Este es muy rígido en sus contenidos, y hace que se sobre exijan las propias docentes, ya que queda a su voluntad el llevar a cabo estos cambios curriculares

“(…) yo lo que he hecho es cambiar un poquito el currículum. En las clases de historia, paso un poco de varios países, en el combate naval, por ejemplo, le pregunto a los niños lo que saben de su país y ahí cuentan y yo les voy complementando”

(Entrevistada 1)

Por otro lado, en el afán de sus buenas intenciones y con la pretensión de actuar y de poner en práctica estrategias inclusivas, se cae en la folclorización. El principal objetivo de esta estrategia es la apertura de la escuela a la diversidad cultural y a la visibilización de estas, así, existe el discurso compartido de que estas acciones son las que más se trabajan en sus colegios a lo largo del año:

“Al principio no hacíamos nada nada, ni una cosa, entonces se me ocurrió comprar unas banderas, de estas de tela, pero chiquititas, y compré de todos los países de América Latina, y ahí con los niños adornamos un muro del colegio, pegamos fotos de los bailes típicos de las comidas (...), les gustó harto” (Entrevista 4)

Este tipo de actos visibiliza la pluralidad de tradiciones que hay en el continente y puede ser de ayuda para que los niños y niñas de otros países generen un sistema de pertenencia mayor con la escuela, ya que ellos se ven involucrados en el proceso creativo *“(…) los chiquillos andan contentos esos días, se ríen y se ven como orgullosos”* (Entrevista 2).

No se puede negar la importancia y la influencia que tienen este tipo de acciones, hacer visibles las diferencias que cotidianamente se tratan de igualar o a las que se les relaciona a percepciones negativas y racistas que están instaladas en nuestra sociedad. Mientras que en otras situaciones se les dan connotaciones negativas a “lo colombiano” por

ejemplo, les entrega un sentir que les reconforta a los niños y niñas migrantes que en su cotidianidad suelen vivir discriminaciones (Tijoux, 2013b), sin embargo, es importante también generar instancias que los hagan sentir acogidos constantemente y no solo como un invitado. Ante esto, con la intención de reflexionar, cabe preguntarse ¿de qué manera esto significa un aporte para crear una escuela intercultural que potencie las prácticas inclusivas? La visibilización mediante este tipo de actos puede provocar la ampliación de los estereotipos y su folclorización, ya que deja en claro las diferencias entre los chilenos y los migrantes. Ante la falta de preparación y de herramientas por parte de las docentes, se camina sobre una delgada línea entre el refuerzo de las diferencias a un punto negativo, y la homogeneización de las culturas.

“Hacemos eventos como tres veces al año, los niños la pasan bien, tenemos el Día latinoamericano, Las fiestas patrias y El día de la diversidad. El Día latinoamericano es el más largo porque hacemos stands, pasamos una semana haciendo carteles con los niños, creamos canciones, hacen bailes, exponen presentaciones (...) la parte que más les gusta a todos es que traen comidas típicas esos días” (Entrevistada 5)

“Si, tenemos el día de la diversidad, es todo un evento, hacemos bailes, tenemos stands de comida típica que traen los apoderados, hacemos juegos sobre cosas de otros países, es como una fonda de estas para el 18, pero este lo hacemos en junio, antes de las vacaciones. (...) Las mamás se emocionan cuando ven a sus niñas bailando las cosas de su país” (Entrevistada 2)

El intercambio cultural se realiza mediante la ejecución de festivales y de eventos plurales que visibilicen las tradiciones de otros países días como el día latinoamericano o el día de la diversidad aportan a la unificación de la comunidad escolar, son eventos de los que todos se sienten partícipes y los niños y niñas migrantes, según las palabras de las entrevistadas, se ven orgullosos al exponer sus comidas típicas y sus bailes.

Sin embargo, las acciones de la escuela para visibilizar la diversidad cultural se remiten a espacios culinarios y ferias costumbristas que recaen en la folclorización de las culturas, y se corre el riesgo de conformarse con solo esas estrategias esencialistas que por su cuenta no promueven la creación de una escuela inclusiva.

7.2.2 Su interpretación de la inclusión multicultural

Conocer la percepción y los conocimientos que poseen las docentes con respecto a la multiculturalidad e inclusión es fundamental para comprender como actúan y por qué lo hacen, permitiendo dar cuenta de la representación social que tienen sobre la infancia migrante de sus escuelas y para conocer qué elementos no convienen y son necesarios transformar en miras de la construcción de una escuela inclusiva.

Las profesoras en mayor medida perciben la escuela como inclusiva al reconocerla como un lugar abierto a la comunidad, que permite que el niño o niña que desee educarse allí pueda hacerlo “(*...*) *si hay colegios que filtran igual, aunque no digan. Aquí no, y como aquí en la comuna estamos llenos de negritos sería feo filtrarlos, aquí vienen todos (...)*” (Entrevistada 5), se le otorga reconocimiento al colegio por estar disponible para todo aquel que desee matricularse “*Que yo sepa no, aquí recibimos a todos, se prioriza a los que son de la comuna, pero solo eso, la nacionalidad no importa para entrar*” (Entrevistada 2). Si bien esta visión es positiva en tanto no se restringe el acceso a la educación, son discursos que se quedan en la integración física de los niños y niñas, no se hace referencia a una inclusión social o académica, sino que, como se mencionó antes, meten adentro a quienes estaban afuera, “*A mí a veces me da rabia cuando hablo con colegas de otros lados igual, ellas dicen de mi escuela como “ah la escuela de negritos”, pero yo no lo veo así po ¿me entiendes? Para mí esta es una escuela chilena, no hacemos diferencias (...)*” (Entrevistada 5). En las expresiones de estas profesoras es posible notar la buena voluntad de sus discursos al pertenecer a colegios que acogen a alumnos de cualquier nacionalidad, pretendiendo la asimilación y la negación de las diferencias.

Desentrañando el discurso de las docentes, es posible dar cuenta de que ellas comprenden la inclusión como la vivencia de educar a niños y niñas de otros países, con culturas distintas a las normadas en su sistema educativo. Sin embargo, pese a tener intenciones inclusivas, cuando se les pregunta sobre los comportamientos de los niños y niñas al interior de las aulas, dejan entrever, quizás de manera inconsciente, una visión segmentadora y estereotipada “*Los niños peruanos son como, no sé si tímidos, pero*

como un poquito retraídos, llegan callados y participan re poco en clases (...)
(Entrevistada 4)

*“No si todos traen como eso famoso que uno cacha de sus culturas, por ejemplo, los niños peruanos son calladitos, no preguntan nunca, son como medios cabizbajos (...)
Tengo 2 niñas colombianas y 1 niño, esos son super inquietos, se la pasan hablando hasta por si acaso. Los venezolanos son iguales, buenos para hablar, pero ellos son obedientes (...) Yo los dejo no más ¿qué les puedo decir? si es algo que tienen ellos por su cultura no más”* (Entrevistada 5)

Quienes son las adultas de la comunidad educativa y quienes más se relacionan con los niños y niñas retratan juicios estereotipados mediante sus propios criterios, los cuales, mediante su diferenciación y percepción negativa construye juicios que de manera inconsciente se hacen parte del sentido común y de una forma cotidiana de actuar para/con ellos. De esta forma, tanto las convivencias entre la comunidad como la educación de los niños y niñas se pueden ver mermadas a partir de características personales de cada uno que no tienen relación con la capacidad de aprendizaje que tengan (Tijoux, 2013a), ya que al considerar rasgos de la personalidad del niño como si fuese parte de su herencia peruana, por ejemplo, no se buscan metodologías alternas para que este logre incluirse al resto de la clase, ni se indaga en que puede ser cabizbajo por sentirse diferente al resto de sus compañeros y compañeras.

El racismo cotidiano establece una estructura de relaciones que reproduce discursos y representaciones de manera cotidiana en situaciones del día a día que, finalmente provoca diferenciar entre quienes llegaron antes y quienes después (Tijoux, 2013a), y naturalizando las diferenciaciones entre los propios compañeros y compañeras.

“hay niños igual que son muy flojos, o que tienen problemas de aprendizaje, como que no traen muy trabajado el tema de estudiar de allá de su país y cuando ya entran en confianza con los niños de aquí se desordenan, le empiezan a copiar todas las cosas desordenadas po, es su forma de acoplarse a los niños chilenos, hacerse el chistoso (...), se van por ese lado y se portan mal en la sala (...)” (Entrevistada 2)

En este sentido, a pesar de la inserción que les ofrece la escuela, ellos traen consigo la condición de ser migrantes, y los comportamientos que tienen o que van modificando se hacen de cierta forma incomprensibles para las docentes chilenas, lo que provoca evaluaciones de su persona sobre criterios, inconscientemente, comparativos y competitivos con los alumnos del país

“(...) son unos pollitos. En lenguaje, por ejemplo, mis niños de primero ya leen, pero ellos no po cachay Y eso es porque traen mala base o porque en su casa no lo ayudan (...) acepto que ellos van a ir más lento no más, van a tener que aprender igual, pero eso va a hacer que les cuesten más todas las materias (...)” (Entrevistada 4)

Confusamente, por otro lado, cuando se habla de la multiculturalidad, es interesante observar ciertas contradicciones que se dan en los discursos de las entrevistadas, ya que mientras que por un lado rescatan el aporte que entregan a la escuela *“Ahora, si hablamos sobre todos los niños quizás sí, para ellos puede ser un aporte, porque se acostumbran de chiquititos a ver a gente distinta a ellos y aprenden a tratarlos igual que a cualquiera (...)”* (Entrevistada 1), por otro lado, pese a que todas comparten esta posición positiva hacia la inclusión de los niños y niñas, en sus prácticas cotidianas y en su forma de hablar es posible dar cuenta de que estas son más bien integradoras antes que inclusivas y, algunas con sesgos y etiquetas

“Es que por ahí va la cosa, no te sabría decir si pienso que el que tengamos a niños migrantes es un aporte, porque más que eso para nosotros ha sido como un desafío digamos, quizás no suena bien, pero uno tiene que innovar en nuevas formas y eso es más pega, no le veo mucho el aporte por ese lado” (Entrevistada 1).

Esta última expresión se sostiene en lo que señala Ortiz (2008) sobre la percepción de amenaza que se tiene ante el alza de estudiantes migrantes, lo que ya sea directa o indirectamente, puede afectar tanto en los aprendizajes como en el proceso de inclusión, ya que significaría un trabajo extra para las docentes *“(...) termina por ser un cacho, suena super feo decirlo así, pero como no tenemos apoyo externo terminamos haciendo malabares entre todos (...)”* (Entrevistada 3) o *“Hacemos lo que podemos, a veces puede ser que no sea suficiente, pero lo intentamos (...) es difícil, es como andar pisando huevos como se dice, hay que cuidar mucho las palabras para no pasar a llevar a nadie”*

(Entrevistada 4). Sobre ello se puede apreciar que la multiculturalidad es reconocida y recibida positivamente, pero aun así las docentes presentan dificultades sobre la forma en que deben tratar con los niños y niñas extranjeras, sienten que es un trabajo complejo y que deben tratar con delicadeza, y en un estado de vigilancia siempre.

Este tipo de situaciones, y la confusión que sienten en su actuar con los niños y niñas, se puede entender en gran medida por la poca preparación docente para tratar con el ingreso de la infancia migrante a las escuelas, por lo que entregarle un trato especial o distinto con respecto al resto de los alumnos chilenos, lo pueden confundir con un acto discriminatorio

“(...) pero claro, por otro lado, si uno lo piensa igual se les está discriminando, o quizás no discriminando, pero si diferenciando de los demás porque ya, les abrimos las puertas a todos, pero después tienen que estar con ayuda con lo del PIE, entonces eso igual como que le pone ya otro estatus se podría decir (...) el niño se va a sentir distinto”. (Entrevistada 5)

Esto demuestra de cierta forma que no existe solo una visión acerca de lo que se entiende por la inclusión, sino que existe una contradicción y confusión entre sus discursos. Como consecuencia de ello, terminan por comprender la inclusión bajo la lupa de un trato igualitario, es decir, olvidando que en el aula existe diversidad y, trabajando sobre la homogeneización de todos sus alumnos, *“(...) es lo mismo que cuando tenemos alumnos con alguna necesidad especial, en la sala yo no hago diferencias de trato (...)”* (Entrevistada 4) o *“(...) no tengo la varita mágica, pero el método que me funciona a mi es tratarlos a todos igual no más, no le pregunto más a ellos por ser migrantes, o les reviso los trabajos con menos exigencia, no (...)”* (Entrevistada 1). Sin embargo, este tipo de discurso entrega nuevamente la falta de comprensión del concepto de inclusión, incluir se refiere a la aceptación de las diferencias y valorarlas para trabajar con ellas de manera que funcionen como una herramienta que aporte a la comunidad escolar en todos los sentidos, pero el trato que le dan las docentes se encarga de suprimir las diferencias *“(...) la idea de eso, es que no se note si uno es chileno o peruano, tienen que aprender igual (...)”* (Entrevistada 3), se apunta hacia la inclusión de los alumnos y alumnas sin que ello implique ninguna transformación en el sistema educativo de la escuela. De

acuerdo con ello, Castro (2012) afirma que, dado que consideran de la misma forma y tratan igual a niños y niñas migrantes, asumen que ellos no necesitan apoyos diferenciados, lo que iría en contra de la transformación a escuelas inclusivas.

Se advierte en los discursos la intención de actuar de la forma más respetuosa posible, pero no se tiene la claridad sobre cuál es la forma más correcta, al respecto Taylor (1993) señala que

“para el uno, el principio de respeto igualitario exige que tratemos a las personas en una forma ciega a la diferencia. (...). Para el otro, hemos de reconocer y aun fomentar la particularidad. El reproche que el primero hace al segundo es justamente, que viola el principio de no discriminación. El reproche que el segundo hace al primero es que niega la identidad cuando constriñe a las personas para introducir las en un molde homogéneo que no les pertenece de suyo” (Taylor, 1993, p.77)

En este caso, las profesoras se amparan en el igualitarismo (el primero que señala Taylor) con el fin de evitar caer en prácticas que puedan ser discriminatorias, sin embargo, tal como se expuso en apartados anteriores, la inclusión requiere del respeto de las diferencias y hacer de ella una herramienta de aprendizaje que se utilice a favor de toda la comunidad (el segundo que menciona Taylor), evitando profundizar en los procesos de integración y no en los de inclusión.

Sin embargo, pese a su negación a hacer diferencias entre sus alumnos, las entrevistadas ven como un gran apoyo y de manera positiva la ayuda que entregan los equipos del PIE o las psicólogas y psicopedagogas de las escuelas, ya que el principal objetivo de sus programas es nivelar a los estudiantes, ya que ellos vienen retrasados en los contenidos de la malla curricular “(...) se hace lento, vienen atrasados con la materia, entre tanto movimiento que han tenido en sus vidas también, es como lógico que se atrasen yo creo” (Entrevistada 3) por lo que también agradecen la ayuda de los programas de nivelación y que tienen cada colegio “Hay que nivelarlos, si vienen super atrasados en los ramos (...), y eso me retrasa a mí también” (Entrevistada 5), hacen las gestiones que permitan acercarlos a los esperados, a lo convencional

“Se tratan de generar como instancias de normalización de aprendizaje y de comportamiento también, porque ellos traen otras formas de comportarse, su resolución de problemas a veces no es la ideal (...), lo que más importa es dejar el terreno parejo, hacemos todos los esfuerzos por que queden en las mismas condiciones todos, pero igual a veces es imposible, la situación de sus casas, sus familias son muy al lote, no los ayudan a estudiar (...)”

Pese a las buenas intenciones que tienen al llevar a cabo estos programas, su objetivo integrador mediante la nivelación y la igualdad de condiciones a la que aspiran llegar puede ser la que provoque actitudes prejuiciosas, puesto que al ignorar la riqueza que podría entregar la diferencia cultural a las dinámicas que se producen al interior del aula, se estandarizan los procesos formativos y envían, inconscientemente, señales de que lo convencional es lo correcto y la diversidad que trae la multiculturalidad sea incorrecta, lo que lleva a las profesoras a hacer etiquetas estereotipadas sobre los niños y niñas según su nacionalidad.

Lo negativo que podemos observar desde afuera sobre estas acciones de homogeneización que no aportan a una real inclusión, mas esta se justifica de cierto modo, en la estructura educativa de la que somos parte en el país, el sistema educativo chileno se caracteriza por ser sumamente competitivo y segregador.

En este sentido, las docentes muestran la preocupación por la nivelación de los alumnos, pues si esta no se lleva a cabo, sus posibilidades frente a pruebas estandarizadas se ven reducidas, los niños y niñas migrantes no comprenderían ciertos tipos de preguntas, y ello les provoca sentimientos de frustración que pueden ser un motivo de freno para su proceso formativo,

“(...) son pruebas estandarizadas, yo no estoy de acuerdo con esas pruebas, pero es la forma que existe hoy para medirnos a nosotros como colegio y a ellos como alumnos, así que, aunque no nos guste tenemos que ponerle empeño” (Entrevistada 5)

“sí a un niño le va mal se va a frustrar po, pero no es su culpa, son esas pruebas que no sirven para medir lo que importa (...) con el PIE nosotras trabajamos de acorde a la

capacidad de ellos, a lo que vayan aprendiendo, pero con esas pruebas no miden nada de eso po (...)” (Entrevistada 1)

Las docentes, además señalan que estas no miden los aprendizajes que han tenido sus alumnos y alumnas migrantes con respecto a cómo llegaron a la escuela y critican que las pruebas no se adecuan a los contextos locales de cada establecimiento,

“ahí se produce este problema, nosotros sabemos que niños van más lento o más rápido, y trabajamos con ellos, pero los que nos miden desde afuera solo ven los resultados y ven que estamos super mal (...), sus estándares son distintos”

(Entrevistada 5)

Además, existe la estigmatización hacia los colegios debido a los malos resultados que obtienen en dichas pruebas cuando se les compara con otros colegios. Es la crítica constante al sistema chileno, las diferencias sociales y, por tanto, educacionales, son enormes, pero pese a ello, se les mide a todas de la misma manera

“(...) nos tratan como una mala escuela, como “la escuela de los negritos” como si fuese malo, pero no es que estemos mal, es que ellos no se fijan en el contexto, en las condiciones que hacemos clases, en como vienen los niños y como viven en sus casas también, ese es otro tema (...)” (Entrevistada 2)

7.3 Sobre la preparación docente

El rol docente es fundamental para llevar a cabo cualquier proceso formativo al interior de las escuelas, puesto que son quienes comparten e interactúan la mayor parte del tiempo con los niños y niñas y, por lo tanto, son parte fundamental para comprender las características de cómo se llevan a cabo los procesos de inclusión. Sin embargo, el fenómeno migratorio para el sistema educativo es algo relativamente nuevo, por lo que los profesores y profesoras no están preparados del todo para poder abordar los desafíos que les pone por delante la multiculturalidad.

Al observar la diversidad cultural como un desafío, la relacionamos con algo problemático en tanto se reconocen las dificultades para tratar con el fenómeno y la falta de herramientas

que existen en los espacios escolares. No es algo que resulte sencillo, pero se acepta y se hace todo lo que se pueda *“fue un desafío grande porque a nosotros nos formaron para enseñarle a otro sujeto po, al sujeto chileno, pero ellos tienen hasta formas de aprender distintas (...)”* (Entrevistada 2)

En este escenario, y pensando en la educación intercultural, es necesario que los docentes actúen de manera crítica y consiente, siendo mediadores y aportando a la resolución de conflictos (Gil, 2010), además de orientar sus acciones hacia nuevas estrategias y prácticas que impulsen la educación multicultural *“(...) ahora ya cacho más o menos algunas cosas, por ejemplo, bueno por ejemplo, bueno yo soy profe jefe, y en orientación hablamos como de cosas culturales, los niños hablan de su país, aprendemos harto (...)”* (Entrevistada 2). Acciones como estas van sobre la línea de una formación intercultural, son prácticas que, desempeñadas de manera correcta pueden invitar a hablar y a reflexionar sobre otras costumbres desde una visión neutral

“dibujamos, les traigo imágenes para que pinten. Una vez, les di a todos dibujos como de costumbres de todos los países latinos, y todos tenían que hablar de lo que le tocara ahí mismo en la clase, y sabes que todos sabían que decir, fue bonito ver eso (...) Ahora los niños crecen sabiendo cosas de los países de sus compañeros”. (Entrevistada 4)

Pese a las dificultades que plantean las docentes, estas demuestran que sí incentivan la interculturalidad, cada una a su manera, fomentando contenidos libres de discriminación y proponiendo visiones de las culturas de cada país y no necesariamente la chilena, desprendiéndose de representaciones que neutralicen a las otras culturas. Sobre esto, cabe destacar, que las iniciativas mencionadas provienen de las dos profesoras entrevistadas más jóvenes, pero son actitudes que plantean nuevas miradas y formas cotidianas y educativas de intervención en las aulas. Desde la perspectiva de ellas es su deber promover estas estrategias a los demás profesores en miras de desarrollar cierta conciencia pedagógica que transforme las metodologías tradicionales orientadas únicamente a la cultura chilena, *“entre todos, en los consejos de profes nos contamos las ideas que nos salen bien y las que no nos funcionaron (...)”* (Entrevistada 4). Lo anterior demuestra en primer lugar la autonomía de acción que tienen al momento de decidir qué hacer e intentar cosas por sus propios medios con el objetivo de potenciar las diferencias y el respeto a ellas y, a su vez, una especie de

asesoramiento entre colegas profesoras, ya que intercambian experiencias y metodologías efectivas para que otra lo intente también.

“bueno yo ya soy mayor, no tan mayor tampoco, pero dentro del colegio soy ya de la vieja escuela, soy profe antigua ya (...), nos toca enfrentarnos a situaciones para las que nunca me prepararon en la universidad po, entonces nos toca ir aprendiendo en el día a día no más, sobre la marcha. (...) las colegas jóvenes vienen con otra mentalidad, ellas igual nos orientan en algunas cosas a las viejitas” (Entrevistada 1)

La idea presente en este último extracto es compartida por las demás docentes entrevistadas *“en las reuniones decimos como nos fue con las ideas que se nos ocurran”* (Entrevistada 3) o *“aquí la profe de historia siempre tiene buenas iniciativas, ella siempre nos está dando ideas”* (Entrevistada 5).

Ante la falta de preparación durante sus carreras universitarias para enfrentarse a los desafíos que plantea el fenómeno migratorio en las escuelas para las profesoras, la comunicación entre la propia comunidad escolar es fundamental para llevar a cabo procesos de aprendizajes colectivos con respecto a la materia. Las entrevistadas señalan que en las reuniones de consejos de profesores -reuniones que se realizan una vez a la semana- se genera un espacio de retroalimentación de iniciativas entre colegas que permite las críticas constructivas y el apoyo mutuo para llevar a cabo un “aprendizaje docente” orientado a crear una escuela inclusiva.

En concordancia con lo anterior, las entrevistadas critican a todo un sistema que no supo ver los efectos que provocaría el fenómeno migratorio en el interior de las escuelas y, la inactividad manifiesta por parte de las autoridades educativas con respecto al tema *“(...) y esto no es nuevo ya po, es algo que viene de hace rato, pero no pescan”* (Entrevistada 4)

“Está bien que digan “ya, que vengan todos los que quieran” o “todos tienen derecho a matrícula”, pero eso tiene que ir acompañado de algo, se quedan en la parte fácil, pero a nosotros nos toca lo peluo, nosotros hacemos lo que se puede, pero ellos no nos marcan ninguna línea que seguir, un camino que uno pueda decir “ya, este es más o menos el propósito así que voy a seguir esta línea mejor”, no po, no hay nada, tienen botado este tema” (Entrevistada, 2)

Finalmente, adherirse o no a prácticas orientadas a la inclusión depende de las voluntades de cada escuela y de cada profesor o profesora, ya que ellas no tienen conocimiento de la existencia del algún lineamiento educativo por parte de las autoridades, teniendo que actuar en virtud de sus criterios personales amparadas únicamente por la comunidad escolar en su conjunto. De esta forma, las prácticas docentes que abogan por la educación multicultural se ven potenciadas únicamente por un trabajo cooperativo entre colegas.

“¿cómo logro yo cómo profesora llegar a 40 niños al mismo tiempo? Imagínate. Ya es difícil con alumnos todos iguales, y si entre esos 40 metes a unos 10 o 15 que son de otros países. [baja la cabeza en negación] Es super complicado, nos ha costado mucho, pero nos hemos arreglado como colegio solos, porque con el ministerio no pasa nada” (Entrevistada

2)

Expresiones como estas permiten observar el desafío que significa para las profesoras enfrentarse a realidades distintas a las que acostumbran y, tratar con comportamientos que ellas mismas atribuyen al origen. Prácticamente se apela a la buena voluntad docente y se espera que actúen de la mejor y más correcta forma posible, lo que lo convierte en una cuestión muy ambigua e inestable, ya que todo funciona de acuerdo a cómo le parezca a los profesores y profesoras, cuyas enseñanzas universitarias, según relatan, no abordaron el tema, *“yo creo que ahora en la u deben enseñar cosas así, si igual ya es todo un tema, no es algo que se pueda esconder”* (Entrevistada 3) o *“(…) si no nos capacitan a nosotras, por último que traigan a gente especializada a los colegios (...)”* (Entrevistada 2)

Posicionan como una preocupación central la falta de personal capacitado para abordar las temáticas de inclusión y de diversidad, señalan que deben cumplir con las exigencias que demandan los nuevos escenarios, pero que no tienen las herramientas para hacerlo, por lo que se ven sobre exigidas *“(…) en la sala nos las arreglamos solitas (...)”* (Entrevistada 2). Los discursos hablan de la necesidad de que las carreras de pedagogía incluyan temáticas interculturales en su proceso formativo, que se les capacite para enfrentarse a realidades distintas *“(…) tienen que estar capacitados en ese aspecto”* (Entrevistada 5)

“Uno quisiera poder hacer algo mejor, pero no tenemos las herramientas, quisiéramos que los niños estuvieran siempre contentos, pero hay veces en que están super tristes y no

quieren hacer nada, y ¿qué hago ahí? Ellos viven realidades, otra realidad, que le impiden pescar las clases a veces” (Entrevistada 5)

Continuando con las críticas que las profesoras le hacen al sistema educacional y, especialmente al Ministerio de Educación, se refieren a los currículum:

“Mira, los contenidos que debemos pasar ya son muchos, y con todos los retrasos que tenemos con estos niños que parten avanzando un poco más lento, menos aún pasamos de todo lo que deberíamos” (Entrevistada 4)

“(…) vamos priorizando en verdad, de 50 objetivos, pasamos 30, y el resto se pasa por encima no más (…) son decisiones que tomamos y que esperamos estén bien, pero estamos con tanto encima que se hace complicado, las planificaciones del MINEDUC no dejan espacio a cuestiones multiculturales, y nosotros queremos darle a eso igual (…)”
(Entrevistada 3)

Sin el trabajo colaborativo entre la comunidad escolar, la labor docente sería aún más compleja, lo que da cuenta también de que las escuelas se ven sobrepasadas ante un escenario para el que nunca las prepararon y han tenido que resolver en su día a día. Por ello, no es sorpresa que la profesora señale como ausente al ministerio, pues es visible su sentir de desamparo ante las autoridades. No hay planes de acción específicos, los profesores y profesoras actúan según sus planes y según los consensos a los que lleguen como colegio sobre cuáles son las mejores estrategias para la constitución de una escuela que se afirme en los valores de la inclusión y que elimine las discriminaciones y estereotipos. Ante ello, surge la necesidad de capacitaciones, es necesaria la creación de espacios de reflexión, ya sea por parte del colegio o del municipio, sin embargo, en ambos casos se reconoce la falta de recursos y de herramientas para su desarrollo *“(…) por último fuéramos un colegio con plata, pero ni eso” (Entrevistada 2)*

7.4 Sobre la convivencia entre la comunidad escolar

La convivencia escolar es esencial para los y las estudiantes para la adaptación social tanto dentro como fuera de la escuela, ya que de la buena convivencia entre toda la comunidad escolar va a depender cómo se desarrolle la socialización de los infantes, por ello, en Chile la gestión de la convivencia escolar se ha transformado en un tema prioritario para las

políticas educacionales” (Cares, 2020). Es muy importante que todos los colegios le den prioridad también, y que promuevan la tolerancia y el respeto, mediante un discurso positivo que quede manifiesto en su manual de convivencia, procurando incentivar el desarrollo de un proceso interactivo, cuyas relaciones, valores y normas permitan mejorar los procesos de aprendizaje y de inclusión. Ello ya que los colegios son el principal agente socializador para la infancia y “la creación de espacios antirracistas y de convivencia escolar son necesarios para la convivencia” (Pavez-Soto, Ortiz, Jara, Olgún, & Domaica, 2018a, pág. 85).

Las profesoras afirman que, con el objetivo de tener una buena convivencia escolar, ellas promueven principalmente el respeto entre pares al interior de la escuela día a día. Sobre ello, 3 docentes manifiestan que en sus escuelas existe un manual de convivencia que hace referencia a la convivencia intercultural, en la que se establecen acciones para mejorar las relaciones interpersonales de los establecimientos, sin embargo, las otras dos profesoras manifiestan no contar con un manual que se refiera específicamente a los alumnos y alumnas de otros países y cómo actuar, por lo que se comienza a cuestionar la relevancia real de estos manuales en todas las escuelas, ya que su implementación variaría según los conocimientos o ignorancia de estos, por lo que, en estos casos, solo existen normativas generales “*La regla principal es el respeto, por sobre todo, la discriminación la debemos frenar al tiro, eso es lo principal*” (Entrevistada 2)

La convivencia entre los niños y niñas tiende a darse de manera natural. Existe esta creencia de que durante la infancia se está libre de prejuicios y abiertos a relacionarse y convivir con cualquier persona de cualquier clase o raza “*Al principio les cuesta, como a todos los niños nuevos igual, pero los demás integran rápido, son chicos, quieren jugar con harta gente (...)*” (Entrevistada 4), las relaciones se dan fluidas y comparten de buena forma los distintos espacios escolares “*en los recreos se ve que todos juegan con todos al menos*” (Entrevistada 2). Al interior del aula sucede igual “*En la sala los siento mezclados, no así ya peruano y peruano en esta parte de la sala, no, todos revueltos, así conversan, hacen las tareas juntos y no hay problemas (...)*” (Entrevistada 1).

Esta última situación es la ideal, ya que se propicia el entorno para eliminar las barreras que pueden alejar a los estudiantes y se generan instancias adecuadas para que se relacionen y dialoguen, además de facilitar la participación en el aula.

Las docentes se refieren también a la forma cotidiana que tienen de tratarse, acostumbran a vincularse de otras maneras que bordean la discriminación de una manera disfrazada. La discriminación se puede entender como cualquier acto que ofenda a otro mediante la intención de marcar las diferencias entre sí, intentando restringir o disminuir sus derechos y libertades.

“sí se relacionan igual distinto algunos, por ejemplo, hay niños a los que tratan de “negro” y se ríen, como apodo, y no sé, yo pienso que no es correcto, pero ellos no dicen nada tampoco (...)” (Entrevistada 3)

Lo anterior es evidencia de la naturalización de ciertos modos de relacionarse que no son los adecuados, los cuales, al no ser intervenidos por nadie, pueden validar relaciones que afectaran la capacidad de desenvolverse que puede tener una persona, impidiendo un proceso de desarrollo social correcto, ya que iría en contra de una convivencia basada en el respeto. Se naturaliza la violencia y se comienza a pensar como algo común las bromas y las situaciones de tensión entre estudiantes, lo cual puede ser riesgoso para la convivencia escolar, ya que invisibiliza la discriminación, *“(...) claro, se molestan, pero como se molestan todos, solo que con ellos se apegan al color de piel para hacerlo (...)”* (Entrevistada 1)

En la misma línea, las docentes dan cuenta de diferencias en las discusiones que tienen entre ellos, en las cuales suelen recurrir a características de su origen para insultarlos, otorgándole una connotación negativa a la nacionalidad del niño.

“a veces me ha tocado ver que se molestan, los tratan de negros, o dicen no sé, como ¡cállate peruano! Como expresiones así, y las dicen con esa cosa mala, la connotación que le dan es la incorrecta, porque a nosotros nadie nos dice cállate chileno, ellos lo dicen con connotación negativa cuando pelean” (Entrevistada 2)

“(...) son casos aislados si uno lo mira desde arriba, pero si hemos tenido peleas, o más que peleas es que se dicen cosas que rayan en lo racista, y ahí los paramos y todo”
(Entrevistada 4)

Pese a estas expresiones, las profesoras señalan que, en el plano general, se vive un buen clima escolar y se gestan buenas relaciones, y que este tipo de discusiones se enmarcan en

conflictos que se gestan por cuestiones “normales para su edad” y no por cosas relativas a sus características de origen, sin embargo, cuando la discusión comienza a crecer, se asoman este tipo de expresiones discriminatorias.

Son las docentes, en su posición de adultas de la comunidad escolar, quienes deben estimular la sana convivencia, propiciar interacciones basadas en el respeto de las diferencias, de manera tal poder fortalecer los mecanismos de inclusión. Sin embargo, son también los adultos de la comunidad quienes manifiestan un mayor conflicto al enfrentarse a la diversidad cultural. Los niños y niñas están abiertos a relacionarse con cualquier persona, ya que aún no desarrollan prejuicios ni sesgos que sí tienen los adultos *“yo creo que a mí me costó más que a los chiquillos”* (Entrevistada 4) o *“a ellos se les dio natural al comienzo (...), en cambio a mí, fue como un choque igual, no sabía cómo expresarme al principio, sentía que la podía embarrar en cualquier momento (...)”* (Entrevistada 2). En este sentido, no se trata “solo de mejorar sus metodologías, sino también la forma en que vinculan con la diversidad” (Poblete, 2016, pág. 70)

Estas situaciones, se suelen dar también por la marginación y los estereotipos que se dan fuera de la escuela, en que cobran relevancia los rumores sociales del barrio, que están cargados de sesgos discriminatorios, en especial hacia los peruanos (Poblete, 2016), mediante los cuales generalizan a todo un grupo a partir de características que, cree, son comunes a todos los migrantes.

“yo soy de un barrio en que han llegado hartos de afuera y las vecinas copuchentas también siempre se están quejando, que son bulliciosos, que son sucios, que venden drogas, que son flojos (...) uno escucha tanta cosa que termina por creérselo un poco (...) cuando entré al colegio, partí como con cautela, como que todo lo que había escuchado antes me había creado una barrera quizás” (Entrevistada 5)

Se pueden observar diferencias en la convivencia escolar que existe entre los mismos alumnos y alumnas, así como la que existe entre ellos y las docentes, dejando entrever representaciones sesgadas por la brecha generacional y por la estructura que traen consigo debido a haber sido formadas bajo otros sistemas. La percepción negativa que pueden tener las docentes con respecto a las características estereotipadas de algún país y, por tanto, de un

migrante, dificulta el establecimiento de relaciones iguales a las que generan con sus alumnos y alumnas chilenas.

“ese recelo que uno tiene al principio se va después eso sí, los niños se refugian en uno en la escuela, nos ven como una figura cercana (...), me contaban hartas cosas personales cuando andaban bajoneados (...)” (Entrevistada 3)

Las profesoras sienten, de manera inconsciente quizá, el deber de proteger a sus estudiantes migrantes, ya que ellos se encuentran en una posición más vulnerable que el resto de los niños y niñas: *“(...) que nadie les diga nada, porque yo los reto al tiro, saben que no pueden”* (Entrevistada 4), dando cuenta además, de una especie de paternalismo pedagógico, que puede ser riesgoso ya que puede dar paso a actitudes diferenciadoras por parte de las mismas docentes, como también de los niños y niñas, provocando nuevas dificultades en el proceso de construcción de una escuela inclusiva con la interculturalidad.

VIII. Conclusión

La decisión de migrar se suele tomar bajo circunstancias de emergencias que fuerzan a las personas a buscar estabilidad y una mejor calidad de vida en un país con culturas diferentes a las suyas y, tal como se señaló en el texto, el debate sobre el fenómeno migratorio está instalado en Chile desde hace años. Al país arriba principalmente población Latinoamericana, a la cual, en la mayoría de los casos, le toca vivir una difícil realidad, enfrentando actos discriminatorios y racistas que obstaculizan su acceso a servicios básicos de salud, vivienda y educación, entre otros, encontrando barreras que precarizan sus vidas en diversos ámbitos.

Dentro de esta población migrante, existe un número en aumento de niños, niñas y adolescentes que se ven obligados a migrar junto a sus madres, padres o tutores en miras de mantener la unificación familiar, lo que provoca que sus vidas también se vean afectadas, particularmente en el ámbito educativo. Es por ello que, teniendo en cuenta la importancia de los espacios escolares en la socialización y la formación de relaciones interpersonales para la infancia, la presente investigación tuvo el propósito de estudiar las representaciones sociales que tienen las docentes de la comunidad educativa (en tanto adultas de la comunidad

educativa) sobre la infancia migrante en las escuelas, ya que se consideran fundamentales para guiar un proceso de inclusión al interior de los establecimientos.

Primero, en cuanto al contexto escolar de las escuelas de las profesoras entrevistadas, se da cuenta de un abandono institucional por parte del Ministerio de Educación y autoridades, en tanto estos promueven la inclusión de todos y todas, mas, solo en términos de matrículas, ya que no existen directrices que seguir para tratar con los asuntos relacionados a la llegada de estudiantes migrantes, dejando en libertad de acción a las escuelas. Estas, con el fin de hacer lo mejor por los niños y niñas migrantes, crean mecanismos propios con las herramientas que pueden en conjunto con equipos PIE, psicopedagogas y/o psicólogas. En este sentido, se da cuenta de un sistema que se estanca en el discurso integrativo, pero que no avanza en la inclusión.

Segundo, para poder identificar y describir las representaciones sociales y así responder al primer objetivo específico, se estableció como referencia lo expuesto por Moscovici, quien plantea que la Información, la Actitud, y el Campo de representación, son las tres dimensiones necesarias para comprender el contenido y el sentido de una representación social.

La primera dimensión, Información, refiere a los conocimientos que tiene un grupo social con respecto a otro grupo, lo cual en el análisis se dio a conocer en el apartado “Su actitud frente a la multiculturalidad”, del que en su primera parte se desprende el estigma que tienen de entrada las docentes hacia los y las estudiantes según su nacionalidad, encontrando una percepción positiva hacia quienes vienen de países andinos, y una idea negativa de quienes provienen de países como Colombia o Haití, nacionalidades que coinciden con la de los migrantes que están más expuestos en los medios de comunicación cuando se habla de hechos delictivos. A partir de este tipo de percepciones se pueden observar los prejuicios que tienen las docentes hacia el alumnado migrante, situación que de manera inconsciente va generando ciertos límites en el apoyo que pueden entregar las profesoras en el proceso de la inclusión de los niños y niñas, obstaculizando así su proceso formativo y de socialización.

Lo anterior, es consecuencia de la forma en que las docentes interpretan a la infancia migrante y la inclusión, lo que en este caso se comprendería como la segunda dimensión, Campo de representación -cómo se interpreta el fenómeno social-. Las profesoras no tienen claro lo que

conlleva la inclusión y a partir de lo que exponen tienen confusión entre los conceptos inclusión e integración, o más bien, creen que ambos aluden a lo mismo. Las docentes dicen que sus escuelas son inclusivas en tanto permiten el ingreso de todos los niños y niñas independiente de su nacionalidad, sin embargo, estas son medidas más bien integradoras que se quedan en matricular a los niños y niñas migrantes, pero no avanzan en la transformación de los currículum ni en generar un programa de apoyo constante que incluya a todos y todas las estudiantes de la escuela.

De esta forma, la Actitud -tercera dimensión a tener en cuenta en una representación social- hacia sus alumnos se encontrará guiada por las percepciones que tienen sobre la infancia migrante, las cuales, en este caso, son sesgadas según etiquetas que les atribuyen ciertas características negativas a los alumnos, calificándolos con menor exigencia y desincentivando su participación en el aula. Sin embargo, pese a lo negativo que se puede dar a entender esto, las profesoras lo manifiestan como una ayuda para los niños y niñas, y como una forma de hacerles más sencilla su estadía en la escuela. Junto a esta intención, y orientadas en poner en práctica tácticas inclusivas, realizan actividades con los niños y niñas que visibilicen la diversidad cultural, pero puesto que lo hacen de manera autónoma y sin una línea clara que les ordene su actuar, suelen caer en la folclorización de las culturas. La visibilización mediante bailes típicos, la exposición de fotografías de banderas o mostrar sus comidas típicas una vez al año puede provocar el fomento de los estereotipos, ya que pone de manifiesto las diferencias de otras culturas con la chilena sin valorar las otras y señalándolas como invitadas. Si bien estos actos se pueden apreciar de manera positiva en tanto aportan a la visibilización de la diversidad, no son suficientes, es necesario pensar en estrategias que vayan más allá de ferias costumbristas y espacios culinarios, ya que por sí mismos solo refuerzan las diferencias, no incentivan una escuela inclusiva.

A partir de lo anterior, y una vez analizada la información sobre las tres dimensiones, es posible identificar que las representaciones sociales que tienen las docentes sobre la infancia migrante en las escuelas están sesgadas, por una parte, por los prejuicios y estereotipos previos que tienen debido a sus experiencias y conocimientos y, por otra parte, por la ignorancia y la falta de preparación sobre todo en lo que respecta a la inclusión. Las profesoras ven a la infancia migrante como un problema para ellas en tanto no saben cómo

enfrentar su llegada a la escuela, viendo la situación como un desafío que deben resolver entre las propias colegas. La representación social que tienen es confusa y no se podría afirmar como positiva o negativa, ya que sus discursos se contradicen en el afán de no discriminar a nadie. Así, mientras por un lado ven como positivo su ingreso a las escuelas y se sienten orgullosas de hacer clases en un colegio que tiene a estudiantes de varias nacionalidades, por otro lado, su ingreso les plantea una serie de dificultades que no saben cómo tratar. Es por ello por lo que quizás inconscientemente y, debido a las percepciones negativas y racistas que se encuentran instaladas en los imaginarios de nuestra sociedad y que se reproducen constantemente en los medios de comunicación, ven a la infancia migrante y a lo multicultural como un obstáculo que deben superar mediante el igualitarismo.

Debido a esta confusión que existe en su representación de los estudiantes migrantes y motivadas por su intención de “incluir” -según sus percepciones de lo que esto significa-, sus prácticas educativas caen en la homogeneización de los niños y niñas. En lugar de actuar orientadas en valorar la alteridad y potenciar la particularidad que pueda tener cada alumno/a, las profesoras manejan una estrategia que prioriza la adaptación de la infancia migrante al perfil normativo de la escuela.

Ello trae consecuencias para la convivencia que tendrán los niños y niñas en las escuelas y, respondiendo al segundo objetivo específico, provoca la existencia de tensiones evitables si se tratara con lógicas inclusivas y no integradoras, ya que al comparar constantemente lo chileno con lo extranjero se crean jerarquías entre cuál de las dos es la correcta. En este sentido, las docentes, en tanto son las figuras adultas de la comunidad educativa que más se relacionan con los niños y niñas en la escuela, construyen juicios bajo sus criterios homogeneizantes, en que aquellos que se salen de lo normativo (lo chileno) son un problema o una amenaza al sistema estándar. Así, siendo la escuela un espacio adultocéntrico, las representaciones sociales de las profesoras, inconscientemente se hacen cotidianas al interior de la escuela, reproduciendo discursos que naturalizan las diferenciaciones entre quienes llegaron antes y quienes llegaron después, (como cuando una profesora se refiere a “mis niños” y a “ellos”), lo que es un riesgo para la convivencia escolar entre toda la comunidad, ya que los niños y niñas reciben señales de que lo convencional es lo correcto y que las culturas de otros países no lo son.

Ante este escenario, a partir de los mismos discursos de las profesoras, se logra identificar que el principal problema radica en la ignorancia sobre lo que significa realmente la inclusión y la diferencia que existe con la integración, cuya causa se origina en la falta de preparación docente de las profesoras entrevistadas y del profesorado en general a nivel país. Dado que el fenómeno migratorio impactó en el sistema educativo fuertemente hace menos de una década, las profesoras de mayor edad son quienes presentan más dificultades para trabajar la multiculturalidad, ya que cuando ellas estudiaron no se trataban estos temas, sin embargo, se apoyan en las más jóvenes con el fin de incentivar estrategias educativas novedosas que desafíen las metodologías tradicionales, ya que ellas si bien no recibieron una preparación sobre estos temas en sus carreras universitarias, si conocen más estrategias de aprendizaje no convencionales. En este contexto, lo más importante es la comunicación que se produce entre los equipos docentes, puesto que, de manera autónoma, toman decisiones sobre cómo abordar diversas situaciones al interior de las aulas y, a partir de ellas, se retroalimentan entre todas y todos buscando las mejores estrategias por sí mismas/os bajo las lógicas del trabajo colaborativo.

Finamente, se concluye que es urgente la acción del Ministerio de Educación y del resto de las autoridades responsables, ya que en el actual sistema se apela al buen actuar de los equipos directivos y docentes de cada escuela, sin embargo, eso es algo incierto e inestable que deja en el abandono a los niños y niñas migrantes. Por esto, a modo de cierre, a continuación, se incluyen las siguientes sugerencias, esperando que el presente trabajo sirva como insumo para futuras investigaciones o planes de intervención.

En primer lugar, se sugiere la revisión de temáticas de inclusión intercultural en el proceso formativo de las carreras de pedagogías, ya que pese a cualquier plan que tenga una escuela, son los y las docentes quienes se relacionarán de manera directa con la infancia migrante y son quienes tendrán la tarea de intervenir en los procesos de inclusión de los niños y niñas. Junto a ello, es necesaria la capacitación docente para quienes ya se encuentran ejerciendo la profesión, especialmente para quienes lo hacen en comunas con altos índices de población migrante, de manera tal, se les entreguen las herramientas para que puedan llevar a cabo estrategias orientadas en la lógica de la inclusión multicultural. En segundo lugar, se propone la creación de un curriculum alternativo para aquellas escuelas que tengan cierta cantidad de

niños y niñas migrantes, el cual se realice en conjunto con la comunidad escolar y sea repensado en función de la diversidad cultural, de manera que se logren identificar las principales barreras de aprendizaje para ellos y se fomente su participación.

Por otro lado, y pensando en futuras investigaciones, se propone trabajar los mismos temas aplicados al resto de la comunidad escolar, como a funcionarios, directivos y, especialmente a los niños y niñas, que son quienes podrán entregar una amplia visión sobre como sienten su estadía en los colegios.

Lo fundamental en cualquiera de estas medidas, es que cualquier plan de acción que se lleve a cabo se oriente según los valores y las lógicas de la inclusión, que se trabaje con las diferencias y se les incluya, transformando las escuelas convencionales en escuelas inclusivas que nutran constantemente sus estrategias de aprendizaje y de hacer educación, con el objetivo último de analizar las actitudes raciales de toda la comunidad escolar y desde ahí trabajar en el desarrollo de actitudes y valores que permitan la superación del racismo y discriminación en las escuelas. Sin llevar esto a la práctica, si no aprendemos a valorar las diferencias en las escuelas, será difícil hacerlo en el resto de la sociedad, en este sentido, la transformación a escuelas inclusivas se puede concebir como la esperanza de cambio social hacia un futuro más justo y humano (Leiva , 2013).

Bibliografía

- Aravena , A., & Alt, C. (Julio de 2012). *Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo*. Última Década (36), 127-140.
- Arroyo, M. J. (2013). *La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa*. Educación Inclusiva, 6(2), 144-159.
- Bravo, S. (2017). *Escuela y Migración: Estrategias para la Gestión de la Diversidad Cultural en los Establecimientos Públicos de la Comuna de Santiago*. Santiago: Universidad de Chile.
- Campos, F., & Ojeda, I. (Septiembre de 2020). *La diaria Chile*. Obtenido de Migración en Chile: Racismo en el sistema habitacional: https://ladiaria.com.uy/chile/articulo/2020/9/migracion-en-chile-racismo-en-el-sistema-habitacional/?fbclid=IwAR0Is68jmxpMJBb7Dz_z2Nb4if37SHCLmp_55BNT9h-LHc6H5uM5tsqAGZM
- Cares, M.J. (2020). *Interculturalidad y convivencia escolar: una nueva etapa para la comunidad escolar chilena*. Revista Academia UCMaule, 35-57.
- Castro, C. (2012). *Inmigración, hoy: El reflejo de las representaciones sociales de los/las docentes en la cultura, política y las prácticas de la escuela en el marco de la diversidad cultural*. Santiago, Chile: Universidad de Central.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM.
- Chang, S., & Henríquez, K. (2013). *Adultocentrismo y ciudadanía infantil : dos discursos en conflicto para la convivencia*. Buenos Aires: CLACSO.
- CIOMS, C. (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*. Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones, Ginebra.
- CPEIP. (2019). *Mujeres en pedagogía*. Recuperado el 12 de diciembre de 2021, de <https://www.cpeip.cl/mujeres-en-pedagogia/>
- DEG. (2019). *Comunidades educativas inclusivas: claves para la acción*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Duarte, C. (2002). *Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puntos rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar*. Última década, 16, 99-118.
- Duarte, C. (Julio de 2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. Última década(36), 99-125.

- Escarbajal, A. (2010). *Educación inclusiva e intercultural*. Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación, 411-418.
- Escudero, J. M. (ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(8), 1-10
- Farr, Robert M. (1983). *Escuelas Europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia*. Revista Mexicana de Sociología. (45), 641-657.
- Gadotti, M. (2007). *La Escuela y el Maestro. Paulo Freire y la Pasión de Enseñar*. Sao Paulo.
- Gil, I. (2010). *Cultural diversity in compulsory education: An overview of the context of Madrid*. Intercultural Education, 21(4), 299-315.
- Hernández de la Torre, E. (2003). *La formación del profesor tutor para la inclusión social el alumno con discapacidad en el aula: programa de iniciación*. Trabajo presentado en el I congreso internacional de educación y diversidad: formación, acción e investigación. Sevilla: Facultad de ciencias de la educación Universidad de Sevilla.
- Hodkinson, A. & Devarakonda, C. (2009). *Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in India*. Research in Education, 82, 85–99
- INDH. (2017). *Informe anual: Situación de los Derechos Humanos en Chile*. Santiago.
- INE. (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019*. Santiago.
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). *Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria*. Revista Mexicana de Investigación educativa, 20(65), 419-441.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: Fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Leiva, J. (2013). *De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español*. Actualidades investigativas en educación, 13(3), 1-27.
- Lin Lay, S., & Montañés, M. (2013). *Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil*. Salud & Sociedad, 4(3), 304-316.

- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., & Rojas, C. (2014). *Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile*. Revista de Educación.
- Massey, D. (2008). *La racialización de los mexicanos en Estados Unidos: Estratificación racial en la teoría y en la práctica*.
- MINEDUC. (2016). *Gestión de la participación de la comunidad escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2019). *¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2017). *MINEDUC*. Obtenido de Mineduc pone a disposición de migrantes haitanos información en creole: <https://migrantes.mineduc.cl/prezantasyon/>
- Ministerio de Salud. (2011). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de <http://www.leychile.cl/N?i=1032919&f=2012-05-19&p=>
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Universitat Jaume.
- Mora, T. (2017). *Participación de niños y niñas en el contexto escolar: ¿Posibilidades para la constitución de actores sociales?*. Tesis: Santiago.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Ortiz, M. (2008). *Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes*. Papers, (87), 253-268.
- Pavéz-Soto, I. (2013). *Los significados de ser niña y niño migrante: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile*. Polis, 183-210.
- Pavez-Soto, I. (2018b). *Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores*. Migraciones internacionales, 9(4).
- Pavez-Soto, I., Ortiz, J., Jara, P., Olgún, C., & Domaica, A. (Julio de 2018a). *Infancia haitiana migrante en Chile: Barreras y oportunidades en el proceso de escolarización*. Entre Diversidades(11), 71-98.
- Poblete, R. (2016). *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana. Informe final de investigación*. Santiago: Super Intendencia de Educación.
- Roa, C., & Wilson, T. (Junio de 2014). *¿Comunidad educativa o sociedad educativa?* Educación y Ciudad(27), 139-146.

Ruíz, J. I. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao, España: Editorial Universidad de Deusto.

Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L., & Huepe, D. (2017). *Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile*. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15.

Segura, L. (2016). *Percepción de los docentes sobre sus alumnos migrantes en escuelas primarias de la ciudad de*. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 15-23.

Stake, R.E. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.

Stang, F., Stefoni, C. (2016). *La microfísica de las fronteras. Criminalización, racialización y expulsabilidad de los migrantes colombianos en Antofagasta*. *Astrolabio, Nueva época*, (17), 42 – 80.

Suárez, D. L. (2018). *Alteridades nacionales y racilización desde un acercamiento socio-histórico. El caso de la niñez de las migraciones en Santiago de Chile*. Santiago: Universidad de Chile.

Taylor, C. (1993). *El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Tijoux, M. E. (2013a). *Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo*. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307.

Tijoux, M. E. (2013b). *Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias*. *Convergencia*, 20(61), 83-104.

Tijoux, María Emilia y Ambiado, Constanza. (2020). *Lineamientos teóricos y metodológicos del Proyecto ANILLOS*”, material del curso “Migraciones contemporáneas y construcción del sujeto migrante en Chile”, impartido en UAbierta, Universidad de Chile.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París.

UNICEF. (2019). *Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia*. Estudios y Consultorías Focus Ltda.

VIII. Anexos

8.1 Anexo 1: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO³

ROL DOCENTE EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE LA INFANCIA MIGRANTE EN LAS ESCUELAS

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Representación social de los y las docentes sobre la infancia migrante: Importancia en el proceso de inclusión”. Su objetivo es identificar y analizar la relación entre las representaciones sociales y la comprensión de los procesos de inclusión que tienen los y las docentes acerca de la infancia migrante al interior de las escuelas. Usted ha sido seleccionado(a) porque es docente en una escuela municipal y cuenta con al menos 5 alumnos migrantes.

La investigadora responsable de este estudio es Carolina Astudillo González, estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en la asistencia a una entrevista personal, cuya duración no excederá los 50 minutos. Su discusión abarcará principalmente temas relacionados con el trabajo que realiza al interior del aula, con su observación con respecto a los procesos de inclusión en la escuela, entre otros.

La entrevista será realizada en el lugar, día y hora que usted estime conveniente.

Para facilitar el posterior análisis la entrevista será grabada. En caso de cualquier inconveniente, usted podrá interrumpir la grabación y retomarla cuando así desee.

³ Su lectura se hizo de manera online al inicio de las entrevistas y se dio el consentimiento de manera oral, debido a las restricciones de reunión debido a la pandemia.

Riesgos: La investigación no supone ningún tipo de riesgo.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para el uso de las ciencias sociales.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello deberá enviar un correo a carolinna.as98@gmail.com

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a Carolina Astudillo González, responsable de este estudio, al teléfono +56964036134

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio “Rol docente en el proceso de inclusión de la infancia migrante en las escuelas”.

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

Firma Participante

Firma Investigador/a responsable

Lugar y Fecha: _____

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

8.1 Anexo 2: Entrevista a profesoras

Creación de entrevista según objetivos y dimensiones

Caracterización:

Nombre	
Edad	
Comuna	
Cargo	
Duración en el cargo	

Objetivo General: Identificar y analizar la relación entre las representaciones sociales y la comprensión de los procesos de inclusión que tienen los y las docentes acerca de la infancia migrante al interior de las escuelas.

Objetivos Específicos	Dimensiones	Preguntas
Describir y caracterizar las representaciones sociales que tienen los adultos de la comunidad escolar sobre los niños y niñas inmigrantes de la escuela.	Información (qué se sabe) Contexto del establecimiento	1. ¿Hay diversidad cultural en su escuela? ¿Quiénes la componen? 2. ¿Cómo la caracterizaría? 3. ¿De qué formas se relacionan los alumnos/as inmigrantes con los chilenos/as? 4. ¿Qué se hace en la escuela para que se incluyan las personas que son distintas en general (discapacidad, cultura)?

	<p>Campo de representación (cómo se interpreta)</p>	<p>5. ¿Crees que funciona ese método? *Opinión</p> <p>6. ¿Cómo entiendes la diversidad cultural?</p> <p>7. ¿Crees que la diversidad cultural constituye un aporte para el establecimiento? ¿Por qué?</p> <p>8. ¿Crees que el ingreso de esta población ha tenido efectos en la escuela? ¿Cuáles?</p> <p>9. ¿Crees que el comportamiento de los estudiantes en el aula depende en algún grado de su país de origen?</p> <p>10. ¿Observa diferencias en el actuar de los alumnos extranjeros y el de los chilenos?</p>
	<p>Actitud (cómo se actúa, disposición a)</p>	<p>12. Si la respuesta es sí, ¿Cómo abordan esas diferencias?</p> <p>13. ¿Crees que la escuela debe hacer cambios en sus mallas escolares debido a la diversidad cultural que presentan sus alumnos?</p> <p>14. ¿Qué métodos has tenido que cambiar en tu</p>

		modo de enseñanza dentro del aula?
Identificar y analizar tensiones y resistencias pedagógicas que se producen en el proceso de inclusión de los niños y niñas migrantes en la escuela.	Admisión y disposición de la escuela a la diversidad cultural	14. ¿Cómo influye la diversidad cultural en el rol de escuela? 15. ¿Y en lo que se enseña?
	Preparación docente para abordar la diversidad y su inclusión	16. ¿Qué piensa de la educación multicultural? 17. ¿Se considera preparada/o para la enseñanza en un aula multicultural? 18. ¿Aprenden igual todos/as los/as estudiantes? ¿Hay algunos/as que les cuesta más? ¿Eso tiene que ver con la diversidad cultural? 19. Qué opina sobre la siguiente iniciativa: “A una escuela llegaron muchos niños de origen haitiano, ellos/as hablaban otro idioma y estaban aprendiendo el español, por lo que la escuela decidió agruparlos en un mismo curso con la idea de que se ayudaran entre ellos y así

		<p>tener un espacio especializado para ellos”</p> <p>¿Cree que es una buena medida para fomentar su inclusión?</p>
	<p>Convivencia escolar</p>	<p>20. ¿Cómo influye la diversidad cultural en la participación de los/las estudiantes? ¿Participan todos activamente?</p> <p>21. ¿Cree que los alumnos/as inmigrantes sufre algún tipo de exclusión por parte de sus compañeros?</p> <p>22. ¿Has presenciado situaciones de diferenciación o marginación hacia ellos?</p>

Observaciones: