

Aprendizajes cotidianos:

**Construcción de prácticas docentes interculturales para trabajar en
torno a la diversidad cultural migrante en escuelas de Región
Metropolitana**

Memoria para optar al Título de Antropólogo/a Social

Estudiante

Camila María Rivera Gutiérrez

Profesor guía

Claudio Millacura Salas

Santiago, Noviembre 2024

ÍNDICE

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	4
I. Antecedentes	5
1. Situación de las personas extranjeras inmigrantes en Chile	5
2. Normativa y políticas institucionales sobre estudiantes extranjeros en Chile	6
3. Práctica docente frente a la diversidad migrante en Chile	8
Planteamiento del problema	10
1. Objetivos	11
II. Marco teórico	12
1. Enfoque intercultural.....	12
2. La práctica docente como práctica social	13
2.1 Práctica social y habitus	13
2.2 Saberes y práctica docente.....	14
2.3 La práctica docente y el contexto institucional	15
3. Conceptualización de las prácticas docentes interculturales	16
III. Decisiones Metodológicas	17
1. Entrevistas en profundidad.....	17
2. Muestra	19
3. Realización de entrevistas.....	23
4. Estrategia de análisis	24
5. Consideraciones éticas	24
IV. Desarrollo.....	25
Capítulo 1: Elementos del contexto escolar	25
1. Mecanismo institucionales de integración.....	26
2. Espacios para la expresión de la diversidad cultural.....	28
3. Espacios de conversación: posibilidades y límites para un trabajo conjunto.....	31
4. Procesos de control directivo.....	35
Capítulo 2: Descripción de las prácticas docentes	36
1. Posición frente al currículum: el filtro docente.....	37
2. Estrategias Metodológicas	43
2.1 Estrategias didácticas: uso de elementos visuales.....	43
2.2 Estrategias de comunicación integradas a las prácticas docentes	44

3. Enseñanza del español: diferentes trayectorias.....	46
Taller de español como lengua extranjera	46
4. Adecuaciones de Evaluación.....	49
5. Disposición de los estudiantes: motivación y negociación	50
Capítulo 3: Saberes y experiencias docentes	52
1. Elementos de la trayectorias escolares y personales de los docentes.....	52
2. Formación universitaria y saberes formales	55
3. Relevancia de las experiencias prácticas	58
4. Experiencias en el trabajo cotidiano con estudiantes migrantes	61
5. Incidentes críticos: Conflictos y contradicciones	72
Capítulo 4: Percepciones y construcción de la otredad migrante	76
1. Ser Migrante o ser extranjero	77
2. Orientación al estudio, capital cultural, y desescolarización.....	80
3. Modismos, tonos de habla y barrera lingüística.	83
4. Adaptación, Racismo y xenofobia.....	85
Capítulo 5: Discusión de resultados	89
Límites del contexto escolar	89
Prácticas docentes, currículum e interculturalidad.....	93
Formación docentes y experiencias prácticas	95
Las percepciones sobre la otredad inmigrante	101
Cuestionamientos a la práctica y desafíos.....	105
V. Conclusiones y palabras finales	106
VI. Bibliografía	109

Agradecimientos

Esta investigación no hubiera sido posible sin la participación de los y las docentes, quienes confiaron y me relataron sus experiencias, extremadamente preciadas. Por ello dedico esta memoria a cada uno de ellos y ellas, quienes forman parte de una profesión que requiere ser valorada y resignificada en nuestra sociedad.

Quiero agradecer a Álvaro, compañero de vida, quien me ha dado su compañía, sus palabras y su aliento durante este proceso.

A Jennyfer y Cecilia, amigas y compañeras de carrera, con quien he compartido las alegrías y las penas en esta etapa de nuestras vidas. A Laura, amiga querida, agradecerle por los momentos de distracción, así como por comprender mis ausencias.

A mis padres, Marisol y José por apoyar mis decisiones. A mis hermanos René, Juan Pablo y Marcela por comprender este viaje largo, de idas y venidas, que ha durado más de lo que tenía previsto.

A mi tierra, a Punta Arenas y los recuerdos que se conectan con este camino ya concluido.

RESUMEN

Esta investigación buscó responder a la pregunta acerca de cuáles son los saberes y experiencias prácticas, a partir de las cuáles los docentes formulan sus prácticas, específicamente en el abordaje del trabajo con estudiantes migrantes, desde un enfoque intercultural. Frente a este planteamiento, esta investigación toma elementos de la teoría de Pierre Bourdieu (1980) sobre la práctica social, para analizar las prácticas de los docentes (Perrenoud 1994,2021)

Los principales resultados de esta investigación indican que las características estructurales del sistema educativo chileno limitan el trabajo colaborativo y reflexivo de los docentes. Se recalca la importancia de las experiencias prácticas, por sobre la formación docente en espacios formales, en relación con la generación de prácticas interculturales, siendo pocos los docentes que expresaron haber tenido una formación acorde. La experiencia en el trabajo con estudiantes migrantes se asocia a la necesidad de abordar aspectos como el duelo migrante, la segregación, los espacios de convivencia, así como la relación entre familia y escuela. Aparecen aspectos complejos de abordar, como la violencia escolar, y la participación política.

Palabras claves: Prácticas docentes - Saberes prácticos - Migración - Interculturalidad

I. ANTECEDENTES

A continuación, se expondrán antecedentes estadísticos sobre el fenómeno migratorio en Chile, así como elementos de las políticas públicas involucradas con la integración de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno. En segundo lugar, se presentarán los principales resultados y discusiones presentes en la literatura académica sobre escolarización de la población migrante en Chile, para comprender la necesidad de abordar este fenómeno desde la perspectiva de los docentes. Particularmente, se plantea la necesidad de conocer cómo las y los docentes construyen sus prácticas docentes cotidianamente.

1. Situación de las personas extranjeras inmigrantes en Chile

La migración no es un fenómeno reciente en la historia de Chile. Sin embargo, en las últimas décadas, el país se ha transformado en un polo de atracción migratoria interregional (Catalán, 2020) Algunos factores que pueden explicar esta situación, es que Chile mantiene una mejor posición económica que varios países de la región. Esto, junto con el éxodo masivo de población de países de Latinoamérica y el Caribe que han sufrido y siguen sufriendo profundas crisis políticas y sociales, explican el aumento del flujo migratorio (Aninat y Vergara, 2020) Para poder graficar mejor esta situación, según estimaciones del Instituto Nacional de Estadísticas (de ahora en adelante, INE) para el año 2020, la población extranjera residente en Chile estaría llegando a las 1.462.103 personas, aumentando en un 0.8% con respecto a las estimaciones del 2019 (INE, 2021) En tanto, para el año 2022, se ha estimado cerca de 1.625.074 personas, con un alza del 3.9% con respecto a las estimaciones del año 2021. Se estima que la población extranjera residente en Chile, en un 13,0% corresponde a niños, niñas y adolescentes, correspondiente a cerca de 210.521 personas. (INE, 2023)

Para el año 2020, los principales países de origen de la población extranjera, eran: Venezuela (30,7%), Perú (16,3%), Haití (12,5%), Colombia (11,4%) y Bolivia (8,5%); sumando cerca del 79% del total de extranjeros residentes en Chile (INE 2021) Sin embargo, para el año 2022 se presentaron los siguientes porcentajes: Venezuela (32,8%), Perú (15,4%), Colombia (11,7%), Haití (11,4%) y finalmente Bolivia (9,1%) (INE, 2023) Como se observa, durante la realización de esta investigación, la población de personas provenientes de Haití ha descendido en porcentaje. Cabe mencionar, además, la incidencia del cierre de fronteras durante la pandemia, así como la implementación de medidas restrictivas tomadas por el Estado de Chile, las que han afectado fuertemente a los colectivo migrantes (Stefoni et al, 2023)

Sin perjuicio de las denominaciones estadísticas mencionadas anteriormente, para efectos de esta memoria se usará el concepto de “migrante transnacional” o “estudiante migrante” de manera abreviada, para hablar específicamente de la llegada de personas provenientes de países del sur global a Chile. Este flujo migratorio ha sido descrito en la literatura como migración Sur-Sur (Texidó y Gurrieri, 2012) lo que plantea un aumento de las dinámicas

migratorias en países de la región de América del Sur y del Caribe (Martínez y Orrego, 2016) Particularmente, desde la teoría del transnacionalismo de la migración, tendremos en cuenta que la trayectoria migrante es más compleja que el viaje individual de una persona. desde su país de origen hasta el país de destino. Muchas veces, los sujetos despliegan prácticas transnacionales, que involucran un vínculo afectivo con el país de origen, la existencia de países de tránsito, e incluso, el retorno al país de origen. Dicha perspectiva expone el carácter “poliédrico” de las migraciones contemporáneas (Cavalcanti y Parella, 2013)

En cuanto a la incorporación de niños y niñas migrantes al sistema educativo, Eyzaguirre et al. (2019) indica que la oferta educativa no ha sido un obstáculo significativo para ello. Apoyándose en estadísticas del Ministerio de Educación [MINEDUC] del periodo 2017 al 2018, se precisa que la participación de niños y niñas migrantes en la enseñanza básica (6 a 13 años) es levemente inferior a la nacional (96% versus 98%) En tanto, entre la población adolescente de entre 14 a 17 años aumenta la brecha (89% versus 96%) Dentro de este porcentaje de adolescentes que no asisten a establecimientos, un 37% indicaron haber llegado el mismo año en que se les hizo esta consulta, pudiéndose dar el caso de que por esta razón no alcanzaron a matricularse. En tanto, hay que tener en cuenta que un 19% indicó que no habían hecho la inscripción debido a problemas económicos o familiares. (Eyzaguirre et al. 2019) Más allá de estas estadísticas, es necesario comprender cómo se desarrolla el proceso de incorporación de esta población en las escuelas. Un dato estadístico importante en este sentido es que los estudiantes migrantes tienden a concentrarse en ciertos establecimientos, los cuáles en su mayoría son municipales, con un alto índice de vulnerabilidad y un bajo rendimiento en el SIMCE (Eyzaguirre et al 2019; SJM et al, 2019) Según las preferencias de apoderados/as en las postulaciones del Sistema de Admisión Escolar del año 2017, esta decisión es tomada por las mismas familias desde el momento de la postulación. Una explicación plausible se relaciona con el factor residencial, en este sentido, se elegirían establecimientos cercanos al hogar, tal como la migración tiende a concentrarse en ciertos sectores y barrios (Eyzaguirre et al. 2019)

Sin embargo, de acuerdo con la literatura revisada, el factor sociocultural parece tener un peso significativo en la elección del establecimiento. Este factor se refiere a que los apoderados/as prefieren establecimientos donde ya exista cierto porcentaje de estudiantes migrantes, lo que creen, disminuye la posibilidad de vivir situaciones de discriminación o incomodidad tanto para ellos como para el/la estudiante. A su vez, los apoderados expresan que así es más probable encontrar “connacionales” que acompañen a las y los niños en este proceso de incorporación a las escuelas (Córdoba, 2020) Esta concentración de estudiantes migrantes en determinados establecimientos es significativa para comprender cómo está siendo abordado esta temática al interior de cada comunidad educativa.

2. Normativa y políticas institucionales sobre estudiantes extranjeros en Chile

La nueva Ley de Migración y Extranjería (Congreso de Chile, N°21325, 11 de abril de 2021) menciona en su artículo 4° el interés superior de los niños, niñas y adolescentes, así como el deber del Estado de garantizar su acceso a la educación. Sin embargo, durante el

transcurso de los años anteriores, las políticas institucionales en Chile, se han concentrado en eliminar las barreras administrativas producidas por la Ley de extranjería del año 1975, la cual concebía al migrante como un elemento “peligroso” (Olate, 2018) Por otra parte también es necesario mencionar la “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018-2022)”, elaborada a partir de un trabajo conjunto entre Ministerios y Organizaciones de la Sociedad Civil [OSC], el cual recoge orientaciones y desafíos para poder “garantizar el derecho a educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional” (MINEDUC, 2018, p.5) La normativa en la que se enmarca esta política son artículos de la Ley General de Educación (N.º 20.370/ 2009), la Ley de inclusión escolar (Ley N.º 20.845/ 2015) y la Ley de no discriminación (Nº20.609/2012), así como tratados internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile. Esta política se define en torno a tres grandes áreas de gestión: Articulación institucional e intersectorial, Fortalecimiento de la gestión educativa y vinculación territorial para el diseño de política educativa. Estos datos aportan un contexto para entender la escolarización de estudiantes migrantes, la efectividad real de esta política no formará parte de esta investigación. Aun así, es interesante que entre las demandas al área de gestión educativa por parte de OSC se encuentra el promover la interculturalidad, dar orientación para “elaborar protocolos de acogida transversales”, trabajar el tema de la “identidad cultural según origen”, así como otras demandas en torno a mejorar y favorecer la inclusión de los y las estudiantes migrantes. (MINEDUC, 2018, p.28)

Como se menciona anteriormente, no existe una política educativa que oriente un trabajo efectivo en torno a la interculturalidad. Aun así, es importante destacar que dentro del horizonte “social-ético-político” del MINEDUC, este concepto aparece definido como “relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado” (Huenchullán, 2018, p.114) Adicionalmente, algunos establecimientos en su ‘Proyecto Educativo Institucional’ [PEI] han comenzado a incorporar la noción de “sello intercultural”. Esto puede explicarse ya que, a pesar de su carácter rígido y orientado a la eficiencia, en teoría, el currículum chileno genera espacios para que cada establecimiento pueda generar sus propios programas educativos (Azúa, 2018) Sin embargo, en la práctica este sello no se encuentra expresado en objetivos claros, ni tampoco la forma en que se pretende desarrollar dicho proyecto (Huenchullán, 2018) Esto se puede relacionar también con la convivencia de diferentes concepciones al interior de las comunidades educativas, en torno a la diversidad cultural, y cómo trabajar en torno a ella, apareciendo tanto discursos tendientes a la asimilación-integración (Jiménez et al 2018; Joiko & Vásquez, 2016) como hacia una interculturalidad funcional. Además, se evidenciaría una escasez de enfoques interculturales críticos. En este sentido, se resalta también la sensación de las comunidades educativas de estar trabajando “sin la certeza de hacerlo de la manera apropiada” (Stefoni et al. 2016, p. 174)

La situación del trabajo con estudiantes migrantes en estos establecimientos se enmarcaría en una tensión, producida por la escasez de recursos disponible (humanos y financieros), así como por la inexistencia de un lineamiento a nivel central (Olate, 2018; Joiko y Vásquez, 2016) A pesar de este escenario, son numerosas las investigaciones que han dado cuenta de la existencia de prácticas docentes que se identifican como *interculturales*. Huenchullán (2018) describe varias de estas prácticas, las cuales se orientan a la visibilización y valorización de la diversidad cultural, incorporando prácticas y saberes de culturas no

hegemónicas. Sin embargo, persiste la falta de una reflexión profunda sobre cómo generar este diálogo entre culturas. A continuación, se presentan algunas características y percepciones en torno a las prácticas docentes relacionadas con el trabajo con estudiantes migrantes.

3. Práctica docente frente a la diversidad migrante en Chile

Según la literatura revisada, la carencia de un enfoque educativo intercultural en educación, ha hecho que las y los docentes sean quienes realicen los principales cambios, de acuerdo al contexto en que realizan su labor, incorporando contenidos y reconceptualizando sus prácticas (Poblete, 2018; Valledor et al. 2020; Stefoni et al. 2016) Sin embargo, existen varios obstáculos que dificultan una reformulación consciente de las actividades en el aula (Huenchullán et al. 2018) Los obstáculos a los que se ven enfrentados, a nivel institucional son dos: la poca flexibilidad del currículum; y la poca preparación que han recibido para poder hacerse cargo de esta situación. Sobre la flexibilidad del currículum, se ha señalado la dificultad de poder incorporar contenidos respecto a la diversidad cultural cuando el currículum tiende a ser altamente **chilenizante**, generando la necesidad de cambios profundos en este con respecto a estas temáticas (Stefoni et al. 2016)

En cuanto a la poca preparación por parte de los y las docente, este se expresa en una falta de competencias técnicas y metodológicas para poder enfrentar los desafíos de la interculturalidad (Poblete, 2018) Esto junto a la falta de tiempo y espacios, así como de conocimientos para sistematizar las prácticas generada por los/as docentes, imposibilita tanto la reflexión como una posible retroalimentación que mejoraría sustantivamente la situación (Huenchullán, 2018)

Al no existir espacios de reflexión en torno a la interculturalidad, las percepciones como las creencias de los docentes acerca de las/los estudiantes migrante tendrían un mayor peso en la formulación de sus prácticas, pudiendo generar sesgos y representar “un riesgo para los procesos educativos comprometidos con el respeto a la diversidad cultural” (Poblete, 2018, p.57)

Estos sesgos producidos por las percepciones de los docentes parecen incidir en que hay ciertos aspectos acerca del ser “extranjero” y/o “migrante” que resultan más comúnmente trabajados, y otros en cambio, que carecen de propuestas reflexivas en el trabajo cotidiano.

Dentro de los elementos que suelen ser problematizados se encuentran las diferencias en el aprendizaje y en el rendimiento académico entre estudiantes inmigrantes y estudiantes chilenos. Profesores y directivos han adquirido un conocimiento acerca de los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, relacionando la idea de que los tiempos son diferentes dependiendo de los marcos culturales (Duk y Lore, 2009 citado en Poblete, 2018) Frente a esto, algunos docente han tomado la decisión de diversificar sus prácticas educativas y metodologías de enseñanza (Poblete, 2018) Un ejemplo significativo de esto es la experiencia de una propuesta para generar una estrategia de enseñanza compartida, donde docentes consultan a los/es apoderado/as cómo enseñan en casa a los estudiantes (Stefoni et al. 2016)

Sin embargo, cuando las diferencias culturales son admitidas por la comunidad, el proceso de escolarización tampoco se hace más fácil. Suele suceder que se asumen ciertas conductas de los niños, niñas adolescentes inmigrantes como parte de su “forma de ser” o “parte de su identidad”, produciéndose una cierta “culturalización de la diferencia”, bajo una perspectiva esencialista de la cultura (Stefoni et al. 2016) De acuerdo a esto, surge la idea de que los estudiantes migrantes y chilenos no sólo tienen una formación educacional diferente, sino que “capacidades cognitivas diferentes debido a su procedencia cultural” (Salas et al 2017, p.7), lo cual puede tener consecuencias negativas en la formulación de prácticas docentes adecuadas para abordar el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes migrantes.

El segundo aspecto más comúnmente problematizado en el trabajo docente es la nacionalidad, la cual se trabaja mediante la identificación de ciertos contenidos tensos o problemáticos de abordar en el aula, debido a un fuerte componente nacionalista, por ejemplo, aquellos relacionados con la Guerra del Pacífico (Huenchullán, 2018) Los y las docentes han incluido contenido del currículum de otros países en hechos históricos puntuales, así como motivado metodologías reflexivas, como los grupos de discusión (Stefoni et al. 2016) Esta idea se relaciona con una percepción positiva de la diversidad cultural, donde la llegada de estudiantes inmigrantes es una oportunidad de aprendizaje intercultural (Jiménez y Fardella, 2015)

En este caso, la diferencia cultural no es negada, incentivando el reconocimiento y la manifestación de las identidades de los y las estudiantes (Catalán, 2020) En la mayoría de los casos, éstas son visibilizadas institucionalmente mediante ciertas actividades, como la preparación de **ferias migrantes**, donde se fomenta la tolerancia y el respeto entre los integrantes de la comunidad escolar. A pesar de lo positivo de esta experiencia, este tipo de actividades suele fragmentar y estandarizar la mirada en torno a las identidades, seleccionando elementos materiales (tales como emblemas patrios, comida, vestimentas, etc.) (Catalán, 2020)

Por último, así como existen aspectos que los/las docentes identifican como problemáticos, hay otros que son invisibilizados, frente a los cuales existen escasas prácticas de reflexión, reforzando los estereotipos en torno a ellos. En este caso, no existen registros importantes en aula donde las y los docentes generen espacios para abordar temas como el racismo y la xenofobia (Huenchullán, 2018) Por el contrario, se tiende a negar la existencia de cualquier conflicto, o incluso se invisibiliza la posibilidad de discriminación, a pesar de que estas situaciones sí se estén generando, dando cuenta de las diferentes construcciones de otredad de la que niños, niñas y adolescentes migrantes son objeto en las escuelas (Stefoni et al. 2016)

Lo expuesto demuestra que las y los docentes han generados diferentes prácticas pedagógicas para enfrentar la complejidad de un aula culturalmente diversa. Dichos conocimientos son reconocidos como valiosos para poder crear, implementar y evaluar cambios estructurales y curriculares en el sistema educativo chileno (Huenchullán, 2018) Sin embargo, no existen instancias para poder reflexionar cómo han sido formuladas, tanto en cuanto a los objetivos que persiguen, ni su relación con un proyecto mayor a nivel institucional. A su vez, evidencia la variedad de percepciones en base a las cuáles el trabajo

se ha sustentado para enfrentar la inclusión de los y las estudiantes inmigrantes en las escuelas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Chile, el aumento de los flujos migratorios ha dado paso a la necesidad de enfrentar el desafío de la incorporación de niños, niñas y adolescentes migrantes a las escuelas. De acuerdo con las investigaciones presentadas, se expone la necesidad de un enfoque intercultural en educación, el cual podría entregar herramientas a la comunidad escolar para trabajar en torno a las identidades y los contextos de los estudiantes. Por otro lado, se expone la ausencia de lineamientos generales a nivel nacional, para abordar la interculturalidad.

La ausencia de un enfoque intercultural en las bases curriculares, así como la ausencia de lineamientos ministeriales para trabajar estas temáticas, ha ocasionado que los cambios, dependan más de la voluntad de las comunidades educativas, y más específicamente, de los y las docentes. Esta dependencia de la “voluntad” de los actores educativos, ha incidido en la existencia de visiones bastante diferentes sobre los problemas y obstáculos que significan la incorporación de los estudiantes migrantes.

Según la literatura revisada previamente, por una parte, existe la tendencia a invisibilizar las diferencias culturales, colocando énfasis en los problemas de rendimiento escolar, como efectos de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, independientemente de sus identidades. Otra tendencia, es el reconocimiento positivo sobre las oportunidades de aprendizaje intercultural que representa la incorporación de niños/as migrantes a las escuelas. Sin embargo, dicha posición también tiende a la folclorización de las identidades nacionales de los estudiantes (Catalán, 2020) Además de esta heterogeneidad de experiencias y posiciones, las investigaciones dan cuenta de varios obstáculos a los que se ven enfrentados los docentes, al momento de reformular sus prácticas. Entre estos obstáculos se menciona, la falta de materiales, la falta de tiempo y de recursos, así como la ausencia de espacios de reflexión colectiva al interior de las comunidades educativas (Huenchullán, 2018)

Lo expuesto apunta a que existen variados elementos que inciden en la formulación de las prácticas docentes, tanto aquellos provenientes del contexto escolar, como otros provenientes de las percepciones y las representaciones que los docentes tienen sobre la diversidad y la migración. De acuerdo con algunos de los autores como (Jiménez et al 2018), el peso de las percepciones y las representaciones podría ocasionar sesgos y ser contraproducentes al momento de incorporar prácticas pedagógicas con un enfoque intercultural. Más específicamente, estas percepciones afectarían la relación profesor/a y estudiante, y, por ende, influyen en el modelamiento de las prácticas docentes (Aranda & Castro 2007; Navaz y Sánchez 2010)

Si entendemos las prácticas docentes (no sólo las pedagógicas) como prácticas sociales derivadas de un *habitus* (Bourdieu, 1980) aparte de las características del contexto escolar, así como la importancia de las percepciones de los docentes, se podrían sumar más elementos que explicarían el **peso de la subjetividad de los docentes, sobre la formulación de sus prácticas.**

La práctica docente, tal como el *habitus* (Bourdieu, 1980) es construida histórica, social, y culturalmente. La importancia de los saberes prácticos, provenientes de las experiencias de los docentes, son elementos que constituyen el *habitus*, a partir del cual se construyen las prácticas docentes (Perrenoud, 1994) Es necesario pensar en esta formulación como un proceso que nunca acaba, el cual se encuentra en constante transformación, relacionado con las experiencias prácticas en el aula. Por ello, no sólo es relevante ahondar en las percepciones de los docentes, sino también, abordar las experiencias prácticas, a partir de las cuáles se formula su quehacer en el aula.

Ya que las **prácticas docentes interculturales** son en gran parte, iniciativa de los profesores, se hace necesario analizar cuáles son los saberes y experiencias prácticas vivenciadas por cada docente, que permiten entender por qué han elegido esas prácticas en particular, y no otras, para trabajar con estudiantes migrantes. En específico, la pregunta que orienta esta investigación es la siguiente:

¿Cuáles son los saberes y experiencias prácticas relevantes asociadas a la formulación de prácticas docentes interculturales para abordar la incorporación de estudiantes migrantes en el contexto escolar?

Para conocer esos saberes y experiencias, también es necesario conocer elementos del contexto escolar, teniendo presente que el *habitus* se tensiona en la relación constante en el *campo* donde los docentes despliegan sus prácticas. Además, resulta pertinente también abordar las percepciones sobre los estudiantes migrantes, como elementos que potencian o limitan la formulación de prácticas docentes interculturales.

1. Objetivos

Objetivo general: Analizar la relación entre los saberes y experiencias prácticas de los docentes en la formulación de un *habitus* para abordar la formulación de prácticas docentes interculturales relacionadas con la diversidad cultural migrante.

Objetivos específicos:

- 1) Describir elementos **contextuales institucionales escolares** relevantes para la elaboración de prácticas docentes interculturales con respecto a la diversidad migrante.
- 2) Describir las prácticas docentes relacionadas con la diversidad migrante que las y los docentes utilizan en el aula.
- 3) Identificar experiencias y saberes prácticos adquiridos durante su trayectoria profesional, que las y los docentes aprecian como relevantes en la elaboración de las prácticas docentes interculturales con respecto a la diversidad migrante
- 4) Identificar percepciones y representaciones sociales con respecto a los estudiantes migrantes, presente en el discurso de docentes sobre la elaboración de prácticas docentes interculturales.

II. MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan conceptos claves, para comprender teórica y metodológicamente esta investigación. En el primer apartado se hace una breve conceptualización de la interculturalidad, y cómo será abordada en esta investigación. En el segundo apartado se describe a los docentes como agentes sociales, cuyas prácticas dependen de un *habitus* (Bourdieu, 1980), construido a partir de saberes y experiencias prácticas (Perrenoud 1994; Mercado & Rockwell, 1988). Para ello se discute también la relación compleja entre el docente y la escuela, como contexto institucional de dichas prácticas, así como la importancia de los saberes prácticos y la reflexión en el proceso de elaboración de las prácticas docentes. En el tercer apartado se describe el concepto de **práctica docente intercultural**, utilizado como referencia para la descripción de las prácticas que aparecen en el discurso de los docentes.

1. Enfoque intercultural

El concepto de interculturalidad tiene varias definiciones, y ha sido objeto de mucha discusión académica. Según plantea Giménez Romero (2003), tanto la interculturalidad como la multiculturalidad son dos desarrollos diferentes de **pluralismo cultural**, el cual a su vez corresponde a un paradigma sobre cómo debe ser incluida la diversidad cultural en la sociedad, aceptándose como un elemento positivo. Sin embargo, el autor realiza una diferenciación entre el plano de la **realidad social**, y el plano normativo de lo que debería ser esa realidad, de acuerdo con cierta posición ideológica, política o ética. Así se entiende que los **hechos** son diferentes a los horizontes que cada modelo de pluralismo cultural aspira alcanzar.

La **multiculturalidad** es entendida como la existencia de la diversidad cultural, étnica, lingüística o religiosa (Giménez Romero, 2003) la cual ha existido desde siempre en gran parte de las sociedades latinoamericanas (López, 2001) En tanto, el multiculturalismo se puede entender como un conjunto heterogéneo de movimientos, asociaciones, comunidades e instituciones que: "(...) confluyen en la reivindicación del valor de la "diferencia" étnica o cultural, así como en la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos" (Dietz, 2012, p.19.)

La **Interculturalidad** puede ser entendida como la existencia de relaciones interétnicas, interlingüísticas, etc. En tanto el interculturalismo se define como una: "(...) posición o propuesta de cómo deben ser esas relaciones, en cuanto a una determinada praxis sobre el tratamiento y gestión de la diversidad cultural." (Giménez Romero, 2003, p.4) Sin embargo, dado el alcance del término, en esta investigación se usará interculturalidad como sinónimo de interculturalismo, en los términos en que el autor lo ha definido.

En el plano educativo, la interculturalidad intenta ir más allá del currículum aditivo, contextualizando las relaciones interculturales y situando la reflexividad en el centro de las prácticas. Para avanzar en esta línea es necesario eliminar los mecanismos de exclusión

(segregación y discriminación), así como superar los “**supuestos modelos de inclusión**” basados en el asimilacionismo (Giménez Romero, 2003) Siguiendo esta línea, en Latinoamérica se ha discutido la necesidad de un enfoque aún más crítico, expresando que un enfoque intercultural debe ser un proyecto ‘político, social, ético y epistémico’ que exprese la necesidad de un cambio en las relaciones y estructuras de poder de la sociedad (Walsh, 2012) Es decir que existe la necesidad de ir más allá de la demanda por el reconocimiento de la diversidad o de la diferencia cultural en sí misma, hasta el reconocimiento de la existencia de una matriz colonial. Dicha matriz, estructura las relaciones entre blancos, ‘blanqueados’, indígenas y afrodescendientes, la cual debe ser transformada, sosteniendo que una interculturalidad crítica pertinente debe hacerse cargo del pasado colonial de nuestro continente. (Walsh, 2012)

Finalmente, retomando a Giménez Romero (2003), se hace evidente la necesidad de diferenciar el **deber ser** de un enfoque intercultural en educación, de la realidad escolar concreta en la que dicho enfoque es llevado a la práctica. Es decir, que para conocer cómo se desenvuelven cotidianamente las prácticas docentes, es necesario tener presente que, aunque estas puedan posicionarse desde un enfoque intercultural, en la cotidianidad, las relaciones interculturales pueden distanciarse del horizonte normativo en las que se enmarcan. En este sentido, se afirma la idea Dietz (2012) acerca del aporte valioso que puede realizar la antropología con su bagaje conceptual acerca de lo cultural y lo social, para poder entender mejor esta realidad.

A continuación, se presentan conceptos que permiten visualizar cómo son elaboradas las prácticas docentes, en tanto prácticas sociales.

2. La práctica docente como práctica social

La labor docente, en palabras de Rockwell (2013) es un trabajo complejo y difícil de definir, el cual se acerca a la idea del “manejo del grupo” (p.451). Se podría describir entre los objetivos de la docencia, el convocar a los estudiantes a trabajar en torno a actividades que el mismo profesor/a les propone, esperando convertir el aula en un contexto que facilite el aprendizaje:

“Consiste en crear las condiciones de acercamiento de los niños a los contenidos propuestos, a encaminarlos hacia las destrezas propias de la actividad escolar, a conjuntarlos en trabajos de tipo colectivo”. (Rockwell, 2013, pp.459)

Los contenidos propuestos son aquellos conocimientos que la institución designa como dignos de aprender, los cuales a su vez son seleccionados por el docente, quien realiza un filtro, de acuerdo con su experiencia, para adaptar aquello que se debe enseñar a las condiciones reales de la jornada escolar (Mercado y Rockwell 1988; Rockwell, 2013) En este sentido, la práctica docente puede ser entendida como práctica social, donde está en juego mucho más que la aplicación mecánica del currículum.

2.1 Práctica social y habitus

De acuerdo con Pierre Bourdieu (1980), las prácticas sociales son entendidas como estrategias desplegadas por parte de los diferentes agentes sociales. Esta estrategia es

estructurada en base a la posición del agente en el campo social, así como por el *habitus*. Este último concepto puede ser definido como un esquema de percepción, evaluación y acción de un determinado agente social:

“Puesto que el *habitus* es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos - pensamientos, percepciones, expresiones, acciones – que siempre tienen como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada histórica y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que él asegura está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales” (Bourdieu, 1980, p. 90)

De esta manera, las estructuras sociales se externalizan, pero también son internalizadas por el sujeto para la generación de la práctica social (Gutiérrez, 2015) Siguiendo con esta idea, de acuerdo a Perrenoud (2001), los docentes poseen una serie de recursos que no provienen de la formación inicial, sino más bien de una acumulación de *saberes de experiencia* o *esquemas de acción*, lo cual vincula fuertemente la teoría de la acción de Bourdieu (1980) con el terreno de lo educativo, y particularmente, de la labor docente en el contexto escolar.

2.2 Saberes y práctica docente

Como otras profesiones y oficios, en el trabajo docente se reconoce la importancia de los **saberes adquiridos** en la resolución de su trabajo diario, los cuales están integrados a las prácticas cotidianas, y son difíciles de expresarse explícitamente (Mercado y Rockwell, 1988) Estos saberes prácticos se relacionan con los **esquemas de acción**, producidos por la experiencia y la trayectoria de cada docente (Perrenoud, 1994), lo que está estrechamente relacionado con lo expresado por Bourdieu (1980) y la manera en que los sujetos internalizan las estructuras sociales (llámese instituciones) mediante su experiencia, y cómo estos influyen en la estructuración de las prácticas sociales. A la vez, experiencias provenientes de la historia de vida de los docentes, así como otros saberes que quedan fuera del marco de la formación profesional pueden tener importancia en la formulación de dicho *habitus* (Perrenoud, 1994)

A pesar de que es difícil de explicitar conscientemente la existencia de los *saberes prácticos*, se tratan de saberes sociales que no sólo remiten a una experiencia individual de los y las docentes. Estos saberes tienen orígenes históricos diversos, matizados por características particulares de los docentes, y por las escuelas en donde se enmarca su quehacer. El proceso de construcción de los saberes prácticos es selectivo, e incluso innovador, ya que en ellos: “(...) se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores” (Mercado y Rockwell, 1988, p. 71)

La discusión en torno a la existencia o no de una reflexión consciente de las prácticas docentes debe ser resuelta, al menos provisionalmente, para poder justificar tanto el enfoque como el marco metodológico de esta investigación. Schön (1992) expresa que la reflexión en la formulación de las prácticas docentes está presente en tres momentos: antes, durante y después de la acción educativa. Sobre el momento “anterior”, se entiende que la planificación es importante ya que en ella se formulan supuestos sobre los objetivos que se

quieren alcanzar en la enseñanza (Leguizamón, 2013) Por otra parte, Ripamontti et al (2016) expresa que es posible acceder a los saberes en base a los cuáles se formulan estas prácticas mediante la narración de los mismos docentes, analizando su **estructuración narrativa** en torno a **incidentes críticos**, y las diferentes decisiones o resoluciones tomadas por los profesores. Esto se puede vincular con la posibilidad de cierto control reflexivo sobre su propia acción por parte del sujeto.

Finalmente, se entiende que existe un conjunto de experiencias cotidianas en el aula, a partir de las cuáles surge un saber práctico adquirido por los docentes. Este saber práctico tiene un carácter social, en el sentido que puede ser compartido en la comunidad, a su vez un carácter histórico, ya que va cambiando; y también un carácter subjetivo, ya que se seleccionan a partir de la reflexión generada en diferentes momentos por parte del mismo docente.

2.3 La práctica docente y el contexto institucional

Mercado y Rockwell (1988) plantean que una escala relevante para el análisis de las prácticas docentes es la escuela. Esto se debe a la observación de que el aula remite constantemente a cosas externas, por lo que, al centrarse exclusivamente en una escala de este nivel, se corre el riesgo de no comprender su cotidianeidad. Por otra parte, en una escala mayor, es posible que el análisis se enfoque en analizar el “deber ser” de las prácticas, apartando aquello considerado como irregular o desviado de la norma oficial.

La escuela como contexto institucional de la labor docente abarca tanto las condiciones materiales del espacio, tales como los recursos físicos (mobiliario y materiales), así como las condiciones laborales y el cómo se organiza tanto el espacio y el tiempo a nivel de la institución; lo que resulta de la negociación cotidiana entre los diferentes actores de la comunidad escolar. También los procesos de control que se ejercen por parte de directivos u otros actores pueden ser tomados como parte de las condiciones materiales, las cuales pueden limitar la autonomía docente (Mercado y Rockwell, 1988) Sin embargo, la relación entre docentes y escuela es mucho más compleja:

“Por una parte, el trabajo de maestro se ubica en determinada escuela, que lo condiciona y que exige prácticas diferentes, según la trayectoria histórica de esa escuela. Por otra, la biografía misma de los maestros, su apropiación de saberes a lo largo de su experiencia docente contribuye a conformar las características propias de cada escuela. Así, esta relación entre la construcción histórica y la biografía muestra otro nexo entre la práctica docente y el contexto institucional” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 69)

A pesar de la posibilidad de ser un limitante para la autonomía docente, al ser sujetos heterogéneos con diferentes saberes, pueden incidir a su vez en los procesos de la institución, por lo que la escuela también se define históricamente por las prácticas de los sujetos que la conforman. A continuación, se definirá las prácticas docentes que serán objeto de esta investigación.

3. Conceptualización de las prácticas docentes interculturales

Ya que las prácticas docentes son variadas, y este trabajo se centra en identificar particularmente las que se dan en el contexto de un aula diversa culturalmente, dado la presencia de niños y niñas de diferentes nacionalidades e identidades, se definirá el concepto de **práctica docente intercultural**, como elemento observable y posible de ser descrito. Se tiene presente que la práctica docente consiste tanto en el proceso de planificación, así como en las estrategias y conocimientos usados en el aula cotidianamente por los y las docentes para poder realizar su quehacer cotidiano (Mercado y Rockwell, 1988) En este sentido, una buena práctica pedagógica intercultural puede definirse concretamente como:

“(…) las acciones planificadas y sistemáticas que realiza un docente dentro y fuera del aula, con el fin de asegurar el desarrollo integral y oportunidades de aprendizajes interculturales y de calidad para sus estudiantes, a través de interacciones pedagógicas que permiten enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula. (Huenchullán, 2018, p.30)

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, este trabajo no busca evaluar, sino más bien, analizar la forma en que las prácticas docentes interculturales son construidas. Aun así, es necesario aclarar que el carácter intercultural de una práctica está dado por el enfoque y por las metodologías desplegadas, más que en los contenidos integrados a las clases (Huenchullán, 2018). Con respecto a la elaboración de las prácticas pertinente al contexto intercultural, se plantea la existencia de **competencias interculturales** en cuanto: “(...) actitudes, conocimientos y habilidades para desenvolverse apropiadamente en un medio multicultural” (Huenchullán, 2018, p.26) con relación a generar relaciones interculturales de respeto, intercambio y aprendizaje.

Se definirá como modelo de práctica docente intercultural, aquellas que puedan surgir a partir de las competencias interculturales, pensando en ellas como *habitus* adquirido y construido por los y las docentes. Sin embargo, se tendrá presente la necesidad de matizar esto de acuerdo con el contexto social, cultural, histórico e institucional en el cual cada docente realiza su quehacer.

III. DECISIONES METODOLÓGICAS

Esta investigación se plantea desde un paradigma interpretativo, ya que pretende poder comprender la realidad de acuerdo a su contexto, produciendo datos descriptivos acerca de: “(...) las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Pérez-Serrano 2012: 29) No es parte de los objetivos de esta investigación construir un análisis generalizable a otras realidades, sino más bien se pretende hacer un análisis centrado en la particularidad del caso estudiado, actuando de manera inductiva. La **subjetividad** cobra especial importancia, ya que se busca comprender a las personas “dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Pérez-Serrano, 2012: 47)

Originalmente, esta investigación se había planteado de carácter etnográfico, teniendo en cuenta la potencialidad de este enfoque con sus variadas técnicas, para construir una descripción densa del fenómeno a estudiar (Guber, 2012) Sin embargo debido a recursos disponibles, así como al desarrollo de este trabajo, se debió desistir de la observación en el aula, la cual constituía el trabajo de campo propiamente tal. En la formulación del proyecto ya se había mencionado la necesidad de un **diseño de investigación flexible**, debido a la necesidad de adaptarse a los tiempos de la escuela (Ramírez & Hervis, 2019). Así mismo, el momento histórico en el que se encuentra la docencia en Chile, expone una situación precaria del sistema educativo, le hace estar más atento a situaciones que puedan perjudicar su situación dentro del establecimiento. Cabe mencionar que los docentes ya son parte de un sistema de evaluación que contempla la **observación de aula**, por lo que la mirada de un actor externo no resulta del todo cómoda.

Como esta investigación se centra principalmente en la subjetividad se mantuvo como parte central de esta investigación **las voces de los docentes**, por lo que se decidió seguir con una metodología de investigación cualitativa, siguiendo la línea del paradigma interpretativo, centrada en el uso de entrevistas en profundidad.

1. Entrevistas en profundidad

El uso de la entrevista en profundidad tiene como propósito expresar “las maneras de pensar y sentir” de los entrevistados, en este caso los docentes:

“(...) incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de entrevista” (Canales, 2006, p. 220)

A partir de conversaciones previas con los entrevistados, así como de lo expuesto en los antecedentes de esta investigación, se creó un guion temático, el cual se mantuvo abierto, siendo reformulado en base a lo expresado por los docentes, de acuerdo con las características de esta clase de entrevistas (Valle, 1999) Los cuatro ejes temáticos de las entrevistas fueron establecidos en función de los objetivos de la investigación. Se privilegió que los docentes tomaran la iniciativa en algunas de las temáticas, para luego encauzar hacia los temas centrales de esta investigación. A continuación, algunos temas abordados de acuerdo con estos cuatro ejes:

Eje	Sub-ejes	Temáticas de las preguntas
Contexto Escolar	Característica Contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> Características del establecimiento Característica de los estudiantes.
	Posición del docente en el contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> Relación con la comunidad escolar con respecto a la reformulación de prácticas. Obstáculos y posibilidades para reformular prácticas pedagógicas.
Descripción de prácticas pedagógicas	Currículo y planificación	<ul style="list-style-type: none"> Características del currículum de la asignatura Formulación y planificación Desarrollo de la jornada escolar
	Estrategias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias que utiliza en el aula para abordar el trabajo con estudiantes migrantes. Actividades que realiza en el aula para incorporar a estudiantes migrantes. Metodologías incorporadas en la práctica pedagógica.
Saberes y Experiencias prácticas relevantes	Saberes formales	<ul style="list-style-type: none"> Formación universitaria y enfoque intercultural Otros aspectos de la formación pertinente a un enfoque intercultural (talleres, cursos, autoformación, etc.)
	Experiencias y Sabres prácticos	<ul style="list-style-type: none"> Experiencias pedagógicas en otros contextos (otras escuelas, voluntariados, clases particulares) Experiencias significativas en el trabajo con estudiantes migrantes.
Percepción docente con respecto a estudiantes migrantes	Percepción sobre los estudiantes migrantes	<ul style="list-style-type: none"> Percepción sobre la incorporación de estudiantes migrantes (aumento de la matrícula) Percepción sobre las necesidades de los estudiantes migrantes Expectativas de la comunidad escolar sobre los estudiantes migrantes
	Percepción sobre el racismo y la xenofobia	<ul style="list-style-type: none"> Situaciones de discriminación y comentarios racistas y/o xenófobos Abordaje del racismo y la discriminación

[Tabla 1: Ejes y temas de las entrevistas]

Las preguntas usadas para guiar las entrevistas se encuentran en los Anexos de esta investigación. Es necesario mencionar que no se han incluido en este cuadro los temas emergentes, ya que estos serán abordados en los capítulos del desarrollo de esta investigación.

2. Muestra

La muestra utilizada en esta investigación fue de tipo **no probabilístico por cuotas** (Canales, 2006), estableciendo algunas variables para seleccionar a los y las docentes participantes. Para definir las características de la muestra se tuvo en cuenta que en Chile existe una alta rotación de docentes, sobre todo en los primeros años de ejercicio de la profesión, y entre aquellos profesores que trabajan en colegios más vulnerables (Díaz Sacco et al 2021), situación que se pudo haber hecho más compleja debido a la pandemia. Por lo que se estableció como primer criterio, el haber ejercido **al menos 2 años** en un establecimiento con una importante cantidad de estudiantes migrantes. Se entenderá como alta concentración de estudiantes migrantes, aquellos establecimientos donde existiera un porcentaje igual o mayor a 30% de estudiantes migrantes, de acuerdo con lo expuesto por Córdoba y Miranda (2018) con respecto a la tendencia de la concentración de la matrícula migrante.

La cantidad de años que los docentes lleven ejerciendo es relevante, puesto que como menciona (Leguizamón, 2013), a diferencia de un docente recién egresado, los docentes con más experiencias tienen un “repertorio de experiencias y saberes” a partir del que pueden formular sus prácticas, tal como se ha expuesto en el marco teórico.

Con respecto a los establecimientos en los cuáles los docentes se han desempeñado, se tuvo en cuenta que estuvieran emplazados en comunas de la región Metropolitana con alta concentración de estudiantes migrantes. Dentro de estas comunas se encuentran Estación Central, Independencia, Santiago, Recoleta y Ñuñoa (Fernández, 2018) Sin embargo, en el transcurso de la investigación, surgieron oportunidades de abordar el trabajo en establecimientos que no se encuentran en este listado, pero cuyos establecimientos sí tenían una alta matrícula migrantes, como Puente Alto. También surgieron testimonios de docentes que implementan prácticas docentes en contextos multiculturales, pero sin una alta concentración de estudiantes migrantes, por lo que se incorporaron dos establecimientos con una concentración de estudiantes migrantes menor, en Quilicura y La Florida.

Sobre el carácter administrativo de los establecimientos, la mayoría de los estudiantes inmigrantes en la región Metropolitana se concentra en establecimientos públicos (51%), y en establecimientos particulares subvencionados (41,5%) (SJM, 2021) Por lo que se intentó mantener una cuota de establecimientos públicos y particular subvencionados equitativas

Establecimiento	Comuna	Matrícula Migrante	Enseñanza	Administración
<i>Establecimiento 1</i>	Recoleta	Alto	Básica y Media	Pública
<i>Establecimiento 2</i>	Quilicura	Baja	Básica y Media	Subvencionado - Particular
<i>Establecimiento 3</i>	Santiago	Alto	Media	Pública
<i>Establecimiento 4</i>	La Florida	Baja	Parvularia y Básica	Subvencionado-Particular
<i>Establecimiento 5</i>	Santiago	Alto	Media	Pública
<i>Establecimiento 6</i>	Puente Alto	Alto	Básica y Media	Subvencionado-Particular
<i>Establecimiento 7</i>	Santiago	Alto	Parvularia y Básica	Pública

[Tabla 2. Característica establecimientos]

Se estableció una cuota de 10 docentes entrevistados. Sobre la pertenencia a primer o segundo ciclo (educación básica o media) se dejó abierta la posibilidad, con una mayor preferencia por docentes que trabajan en educación básica (1° a 6° año) dadas las características de la matrícula de estudiantes migrantes, la cual tiende a ser más alta (Eyzaguirre et al 2018)

Adicionalmente, se tuvo presente a docentes de asignaturas, donde existían mayores posibilidades o retos para un enfoque intercultural, dada la características de los contenidos que abordan (Huenchullán, 2018) Entre dichas asignaturas se encuentran: Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Artes visuales y Música. En el transcurso de la investigación también se incluyó a una docente de Inglés, un docente de Filosofía, y un docente de Orientación Valórica.

Establecimiento	Entrevista	Género	Ciclo (Enseñanza)	Asignatura	Años Ejerciendo
1	Docente 1	F	Básica	Inglés	2 años
2	Docente 2	F	Básica	Lenguaje y Comunicación	27 años
3	Docente 3	M	Media	Filosofía	4 años
	Docente 4	M	Media	Orientación Valórica	30 años
4	Docente 5	F	Básica	Historia, Geografía y Ciencia Sociales	2 años
5	Docente 6	M	Media	Lenguaje y Comunicación	18 años
	Docente 7	M	Media	Idioma Francés	Más de 8 años
6	Docente 8	M	Media	Historia, Geografía y Ciencia Sociales	3 años
	Docente 9	F	Básica	Lenguaje y Comunicación	Más de 6 años ¹
7	Docente 10	F	Básica	Historia, Geografía y Ciencia Sociales	Más de 11 años

[Tabla 3. Descripción cuota de docentes entrevistados]

Existen otras características sobre los docentes entrevistados, las cuáles no fueron parte de las variables incorporadas para la selección por cuotas. Sin embargo, son características relevantes, ya que definen una posición específica desde la cual establecen sus discursos, tales como ser Profesor Jefe, o pertenecer a comités de trabajo enfocados en interculturalidad. Estas características permitieron tener visiones valiosas y pertinentes a los propósitos de esta investigación.

¹ La docente no menciona claramente cuántos años ha ejercido fuera del país, ya que su formación de Pregrado fue en otro país.

Entrevista	Asignatura	Cargo
Docente 1	Inglés	Docente aula
Docente 2	Lenguaje y Comunicación	Docente aula
Docente 3	Filosofía	Profesor Jefe
Docente 4	Orientación Valórica	Docente aula
Docente 5	Historia, Geografía y Ciencia Sociales	Profesor Jefe
Docente 6	Lenguaje y Comunicación	Profesor Jefe
Docente 7	Idioma Francés	Exmiembro Comité Intercultural
Docente 8	Historia, Geografía y Ciencia Sociales	Docente aula
Docente 9	Lenguaje y Comunicación	Docente aula
Docente 10	Historia, Geografía y Ciencia Sociales	Profesora Jefe

[Tabla 4. Descripción cargo/posición de docentes entrevistados]

Para aportar a la construcción de las entrevistas, y para dar mayores elementos de análisis a esta investigación con respecto al contexto institucional escolar, así como a las características de la matrícula de los establecimientos, se decidió incorporar entrevistas complementarias de algunos actores de las comunidades educativas.

Establecimiento	Entrevistado/a	Cargo	Género	Enseñanza
3	Trabajador Social	Encargado Migrante	M	Pública
	Docente Matemáticas	Docente aula	M	Pública
4	Equipo directivo	Equipo Directivo	F	Subvencionado
7	Orientadora	Encargada Migrante	F	Pública

[Tabla 5. Entrevistas complementarias]

3. Realización de entrevistas

Considerando que las observaciones de aula no tendrían cabida en la investigación, se estableció en cambio, realizar las entrevistas en terreno, de manera que se pudiera tener un acercamiento al contexto. Las conversaciones informales fueron registradas en un cuaderno, como un primer acercamiento a los docentes, para conocer las experiencias y los conceptos que manejan en torno a la temática, y poder ajustar los ejes de las entrevistas. A continuación, se describe la forma en que se llevaron a cabo cada una de las entrevistas, las que dan cuenta de las dificultades antes mencionadas.

En el caso del Establecimiento 1 (Recoleta) se realizó una entrevista, previa conversación por redes sociales, donde se establecieron los criterios de muestra, y se conversó brevemente sobre la experiencia de la docente trabajando con estudiantes migrantes. A pesar de que inicialmente se había acordado visitar el establecimiento, finalmente se realizó la entrevista online, por conveniencia de la entrevistada (Docente 1). El factor que determinó esto, fue que la docente había ingresado recién el año 2023 a trabajar al establecimiento, por lo que no sentía suficiente confianza.

En el Establecimiento 2 (Quilicura), se realizaron dos visitas presenciales al establecimiento, donde no fue posible ingresar, pero sí se logró observar las dinámicas a la salida del colegio. La primera conversación con la docente (Docente 2) se hizo de manera informal y libre, para poder identificar las temáticas que la docente considera relevantes en torno a la temática, así como presenciar aspectos relacionados al territorio donde se encuentra el establecimiento. Dado las características del establecimiento, tampoco se logró acceder a observaciones de aula. Se estableció una segunda entrevista, en un lugar diferente al establecimiento, la cual fue grabada y registrada para su posterior análisis.

En el Establecimiento 3 (Santiago) se realizaron tres visitas, durante las cuáles se realizaron como complemento otras entrevistas informales, correspondientes a la Orientadora, a una docente miembro del equipo PIE, y conversaciones breves con dos docentes de la especialidad de Electricidad. Finalmente se realizaron entrevistas al Trabajador Social (Coordinador Migrante), a un docente de Matemáticas (Docente Complementaria), docente de Filosofía (Docente 3), y docente de Orientación Valórica (Docente 4). Las cuatro entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

En el Establecimiento 4 (La Florida) no se logró registrar ninguna visita presencial, nuevamente, debido a que no existía una relación afín entre la docente y la comunidad del establecimiento, lo cual es expresado a lo largo de la entrevista. Se acordó una entrevista presencial, en un lugar diferente al establecimiento, la cual fue grabada y transcrita para su posterior análisis (Docente 5) Como una forma de ahondar más en las características del establecimiento, se acordaron otras dos entrevistas, a una docente del equipo PIE, y otra a una docente miembro del Equipo Directivo (Entrevista Complementaria). Sin embargo, sólo esta última se realizó, de manera online, la cual fue grabada y transcrita.

En el Establecimiento 5 (Santiago) se realizaron tres visitas de manera presencial. Durante la primera visita se logró conversar con parte del equipo de Convivencia Escolar, y con el Inspector General del Establecimiento, quien además se había desempeñado como docente en los últimos años, y era ex miembro del comité de Interculturalidad. Se acordó una segunda visita, para entrevistar a un docente de Lenguaje y Comunicación (Docente 6), y otra a un miembro del Equipo de Convivencia Escolar, de las cuáles la última, no pudo realizarse debido a que se encontraba atendiendo un problema en el establecimiento. Finalmente, se realizó una entrevista a un docente de Idioma Francés (Docente 7).

En el establecimiento 6 (Puente Alto) se estableció una primera visita al establecimiento mediante contacto con un docente de Educación Física. Se conversó de manera informal con una docente de Lenguaje, para identificar temáticas, y elementos del contexto escolar relevantes. Posteriormente, se acordaron tres entrevistas con diferentes docentes, de las cuáles sólo dos llegaron a concretarse, una de manera presencial durante una segunda visita (Docente 9, Lenguaje y Comunicación), y otra de manera online, debido a los horarios del docente (Docente 8, Historia, Ciencias Sociales y Geografía)

Finalmente, en el Establecimiento 7 (Santiago) se realizó una visita presencial, previa conversación con la Orientadora (Entrevista Complementaria), quien además es Coordinadora Migrante en el establecimiento. A través de ella, se estableció contacto con una docente del establecimiento de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencia Social (Docente 10) Se realizaron las dos entrevistas, las cuáles fueron grabadas y transcritas.

4. Estrategia de análisis

Para el análisis se decidió trabajar con el modelo de la **Teoría Fundamentada** (Strauss y Corbin, 2016), ya que este modelo de análisis permite partir de categorías particulares, construidas a partir de los datos recolectados, para avanzar hacia conceptos más amplios. Esta teoría se construye siempre desde los mismos datos, en este caso, la información provenientes de las entrevistas. Con este fin, se inició el proceso de análisis mediante el proceso de codificación abierta (Strauss y Corbin, 2016) de las entrevistas transcritas. A partir de estas categorías iniciales, se establecerá su relación con categorías ya expuestas tales como saberes prácticos, experiencia prácticas, práctica docente intercultural y percepciones sobre los estudiantes migrantes. Se pretende generar un diálogo entre el conocimiento proveniente del discurso de las entrevistas y lo expuesto en los antecedentes. Posterior a esto se discutirá los hallazgos confrontándolo con la teoría, para responder a la pregunta de esta investigación.

5. Consideraciones éticas

Los lineamientos éticos de investigación fueron tomados de las indicaciones dadas por la ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, 2021) las cuáles a su vez, se basan en convenciones e instrumentos internacionales sobre la ética de la investigación científica. Se tuvo presente la necesidad de identificar tanto los riesgos y beneficios posibles producto de esta investigación. Para ello se hace necesario llevar a cabo una reflexión constante

sobre posibles usos indirectos de la información producida por esta investigación, por parte de agentes públicos o privados, que puedan tomar acciones que afecten a participantes o a la comunidad educativa con la cual se trabajará, por lo que se utilizaron estrategias para ocultar toda información que permita identificar a la población en estudio cuando sea requerido (ANID, 2021:12) Así mismo se transparentaron los alcances reales de esta investigación a la comunidad, y a los participantes, manteniendo el flujo de información necesaria de este proceso. Siguiendo estas ideas, se utilizó el consentimiento informado a cada docente entrevistado. Para el caso de las entrevistas online, las cuáles fueron 3, se estableció la lectura de los puntos del consentimiento, y se les envió a sus correos una copia del consentimiento para la firma digital. Se establece el compromiso de la investigadora responsable en la utilización de protocolos para velar por la protección de la confidencialidad y el anonimato de los y las participantes

IV. DESARROLLO

A continuación, se presentan los resultados de la investigación. La codificación se realizó de manera inductiva buscando aquellos elementos que evidenciaron mayor relevancia en el trabajo cotidiano con estudiantes migrantes. Esta codificación inicial dio paso a una categorización que fue contrastada con el marco teórico y los antecedentes iniciales de esta investigación, con el objetivo de identificar aquellos elementos imprevistos o novedosos.

CAPÍTULO 1: ELEMENTOS DEL CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo se relaciona con el primer objetivo de la investigación, enfocado en describir elementos del **contexto institucional escolar** en el que se desarrollan las prácticas docentes. Se describen los elementos relevantes presentes en los discursos de los y las docentes, con respecto al trabajo con estudiantes migrantes.

El primer apartado, describe la importancia de los mecanismos institucionales de acogida, los que están definidos por cada establecimiento. El segundo apartado se enfoca en la descripción de diferentes espacios, designados al interior de las escuelas, para la visibilización de la diversidad cultural. Estos espacios pueden ser ferias costumbristas, o presentaciones especiales, vinculadas a las fiestas patrias. Estos espacios han sido mencionados en otras investigaciones, como las de Catalán (2000).

La organización del tiempo al interior de la escuela también designa ciertos espacios para la discusión pedagógica, donde se abordan las estrategias que emplean los docentes para alcanzar los objetivos educativos. Estos espacios, aparecen como un tercer elemento relevante dentro del contexto escolar. Junto a la descripción de estos espacios, emerge una categoría relacionada a la existencia de espacios autoconvocados. Estos espacios surgen de la necesidad de colaboración de los docentes, para abordar situaciones contingentes, entre las cuáles se encuentran las necesidades educativas y las adecuaciones necesarias para incorporar a los estudiantes migrantes.

Finalmente, surge como un cuarto elemento el **control directivo**, como una característica de la relación entre la dirección y los docentes, presente en todos los espacios de la escuela.

Se identifican algunas características de dichas relaciones, entendiendo que las posiciones de poder y control de los espacios de la escuela son importantes para comprender las prácticas de los docentes.

1. Mecanismos institucionales de integración

A lo largo de las entrevistas, los docentes mencionaron la existencia de diferentes mecanismos institucionales, que trabajan en favor de los estudiantes migrantes. Estos mecanismos han sido descritos en otras investigaciones, como **dispositivos de acogida** para la integración de estudiantes extranjeros. Estos dispositivos los conforman “objetos y/o actuaciones educativas que emergen de manera autodidacta en las escuelas” (Valdés, Jiménez, Hernández & Fardella, 2019, pp. 261) Entre los dispositivos de acogida, pueden encontrarse pruebas de validación de estudios, ayuda para realizar trámites administrativos, así como charlas informativas sobre derechos a las familias de los estudiantes.

En el caso de los establecimientos públicos pertenecientes a la comuna de Santiago Centro, aparece la figura del “Encargado migrante”. Aquí ya no se trata de una forma de actuar autogestionada por cada establecimiento, sino más bien, responde a una lógica territorial del Municipio de abordar la inclusión de estudiantes migrantes (Colocho, 2019) Los y las coordinadores migrantes son actores claves que desempeñan un rol que media entre los establecimientos y el municipio. De acuerdo con ese rol, asisten a diferentes capacitaciones, para ayudar a generar diferentes mecanismos de acogida, sobre todo administrativos:

“Tuvimos que estudiar, saber qué es lo que era una postilla. Que tenía que tener pasaporte, (aprender a) leer un acta de nacimiento, porque el acta de nacimiento que tenemos nosotros es muy distintas a las de ellos, a las de los extranjeros. Saber de, un poco la legalidad de los papeles” (Orientadora, Establecimiento 6)

“Entonces está la regularización de documentos, que al menos esa es una acción que se hace, eh, con migrantes principalmente, que es la obtención de Rut. Es ir a instituciones, es ver las autodenuncias, una tramitación que hay que hacer para obtener papeles regulares (...) ¿Por qué? Porque si bien tiene derecho a la educación hay otros servicios, o acceso a garantías que no pueden acceder por no tener Rut” (Trabajador Social, Establecimiento 3)

Diferentes es el caso de los establecimientos de otras comunas, sobre todo los particulares subvencionados, donde también existen actores claves, como los profesionales del equipo PIE (Programa de Integración Escolar), asistentes sociales, psicólogos y el equipo de convivencia escolar. Sin embargo, no cuentan con la misma red de acompañamiento que los establecimientos públicos antes mencionados.

Un trámite administrativo relevante para los docentes es la validación de estudio, en el cual se ayuda a un estudiante a obtener la documentación que acredita los niveles escolares anteriores cursados fuera de Chile:

“Aquí es la orientadora, por lo menos en el ámbito académico (...) Por ejemplo, aquí se hace validación de estudio. Tomamos a los chiquillos, migrantes que no... por ejemplo, hay algunos que llegan a estar en tercero medio acá, y no tienen papeles para primero y segundo. Eh, se le hacen unas pruebas de validación y se los prepara también para esas pruebas. Y eso (se hace) desde ahí, de orientación” (Docente 6, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

Otro de los mecanismos que los establecimientos suelen implementar, son las charlas informativas, dirigidas a familias de estudiantes migrantes. Estas charlas, tienen como objetivo, dar la bienvenida a la comunidad, y también, informar sobre trámites que requieran hacer con respecto a su situación migratoria, así como sobre el acceso a salud y educación. Estas instancias son llevadas a cabo, en el Establecimiento 3, tanto por la Dupla Psicosocial como Convivencia Escolar.

Tanto los docentes como otros integrantes de la comunidad escolar valoran positivamente estos mecanismos, vinculando su existencia a una perspectiva inclusiva. Del mismo modo se reconoce la relevancia de los diferentes profesionales, o de actores claves, que actúan para abordar los obstáculos en la incorporación de los estudiantes migrantes. Ejemplo de esto se da cuando los docentes expresan la dificultad que supone estar atentos a los problemas o necesidades de los estudiantes. La preocupación proviene principalmente de los relatos de docentes que cumplen el rol de Profesor Jefe, ya que, debido a los horarios de las asignaturas, ven restringidos los bloques horarios donde puedan monitorear estas situaciones en el aula. Frente a esto, otras áreas logran aliviar ese trabajo a los docentes, o al menos, minimizan la preocupación;

“(...) y yo diría sí hay atención de los distintos, eh... instituciones que hay dentro del liceo, el PIE, la dupla del psicólogo y el asistente social, convivencia. Es decir, claro no estoy yo tanto tiempo, pero sí hay equipos profesionales que están atendiendo a los estudiantes” (Docente 4, Orientación Valórica, Educación Media)

Sin embargo, estos mecanismos de integración no logran abordar la relación entre los apoderados y la comunidad escolar. Esto se expresa en cuestionamientos, reflexiones y problematizaciones sobre algo que no funciona, como la inasistencia a reuniones de apoderados y la baja asistencia a charlas. Uno de los docentes (Docente 7, Idioma Francés), expresa la necesidad de flexibilizar la institucionalidad, para poder dar una mejor acogida a dichas familias. Siempre teniendo en cuenta que la comunicación entre los apoderados y la comunidad escolar es importante para un trabajo inclusivo. El docente menciona la posibilidad de aprovechar las instancias previas al inicio de la jornada escolar, para que las madres y padres de los estudiantes puedan conversar en inspectoría.

Esta visión sobre la necesidad de flexibilizar las instancias de atención a los apoderados no es compartida por otra docente, de otro establecimiento (Docente 10, Historia) quien recalca que los apoderados deben adaptarse a los tiempos de la institución. Estas dos visiones acerca de la necesidad de flexibilidad a nivel institucional expresan la dificultad de la formulación de mecanismos institucionales, teniendo presente las condiciones de las familias migrantes, así como los recursos y la disposición de la institucionalidad a generarlos.

“Y eso también es una eh.. es como más piedras a la mochila que una tiene que ir llevando por qué.. Trabajamos también con el correo institucional. Te escriben en un día feriado, te escribe un día a las 6:00 de la mañana pensando que una tiene y debe tener la disposición completa de contestar (...) Ya, entonces, eso es lo que también genera un conflicto, porque cuando nosotros solicitamos que vengan a reuniones, que asistan a entrevista, “no es que no puedo, no es que no puedo”(dicen los apoderados) ¿Y dónde queda el compromiso que tú me exigas a mí, con tu hijo entonces?” (Docente 10, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Educación básica)

Los mecanismos institucionales son una ayuda a la incorporación de estudiantes migrantes, pero también tienen límites. Así también se verá cómo la orientación inclusiva de un establecimiento no lo hace libre de discursos que fomenten la discriminación.

2. Espacios para la expresión de la diversidad cultural

De acuerdo a la literatura revisada, una de las características más recurrentes de los establecimientos que incorporan a estudiantes migrantes o que incorporan la interculturalidad como eje de trabajo, es la realización de ferias culturales y gastronómicas, como espacios dedicados a la visibilización de la diversidad cultural (Catalán, 2000) Estas actividades están presentes de manera transversal en los establecimientos donde se realizaron las entrevistas, existiendo además, diferentes perspectivas al interior de las comunidades educativas sobre estos espacios.

La fecha más recurrente para la realización de estas ferias es Septiembre, durante las Fiestas Patrias. A pesar de que los docentes indican que existe una lógica ya instaurada con respecto a la chilenidad, mencionan también la existencia de reformulaciones a partir de esta. Es así como en uno de estos establecimientos (Establecimiento 5) estas ferias adquirieron un sentido diferente, pasando a denominarse “**Peña² Intercultural**”, la cual busca transformarse en un espacio para las manifestaciones culturales latinoamericanas. En este mismo establecimiento, surgió otra reformulación, con respecto a la celebración de Navidad, la cual fue rebautizada como “Navidad Caribeña”. La lógica fue parecida a la Peña Intercultural, pero su formulación fue diferente, puesto que se trataba de recrear un espacio de socialización importante para los estudiantes migrantes y sus familias, que provienen de países como Venezuela y Colombia. Los docentes relatan que, de hecho, esta festividad surge del aprender a escuchar a la comunidad de estudiantes migrantes del establecimiento:

“Claro, pero fue gracias a la sentida demanda, y ahí yo creo que fue una buena cosa, porque es bueno que haya que habilitar espacios, ¿no cierto? Y ahí fue que gracias

² De acuerdo a la definición de la RAE, “peña” significa “Grupo de personas que participan conjuntamente en fiestas populares o en actividades diversas” (Real Academia Española, s.f, definición 5) En tanto, el portal “Memoria Chilena” establece la importancia de las peñas en Chile como un elemento de la cultura popular chilena: “Con un origen que se puede remontar a las antiguas chinganas o a las casas de canto de fines del siglo XIX, las peñas tuvieron un importante auge desde fines de la década del sesenta” (Memoria Chilena, 2024)

a la escucha que nosotros tuvimos, de que vinieron estos estudiantes, sobre todo estudiantes que eran venezolanos, y, algunos colombianos decían que éramos unos fomes ¿Cómo no se nos ocurrió celebrar? Así, ¿Como no se nos ocurre celebrar la Navidad los fines de año? Se celebraron, dos navidades que fueron de tipo Caribeña” (Docente 7, Idioma Francés, Establecimiento 5)

La habilitación de espacios se da a partir de una necesidad de involucrar a los estudiantes y sus familias, en base a sus propias experiencias. Es interesante este antecedente, considerando que la celebración de la Navidad está asociada fuertemente a la familia extensa, por parte de migrantes venezolanos (Gissi, Suarez y Dittborn, 2019, p.82)

En otros establecimientos, se designaron días específicos como el “Día Migrante”, o el “Día de las Américas”. En el caso del “Día Migrante”, esta es celebrada el 18 de diciembre, y mantiene una lógica folclorizada, ya que se realizan bailes tradicionales, representativos de cada país. En el mismo establecimiento se realiza la fiesta de la “Chilenidad”, durante Septiembre, en donde resalta una lógica diferente, en el sentido de que se trabaja como actividad extracurricular. Esta actividad es motivada por la necesidad de reforzar los lazos de la comunidad, particularmente con las familias, lo que la acerca más a la lógica de la Peña Intercultural, ya descrita, pero a diferencia de esta, mantiene una lógica excluyente de otras identidades.

En el caso del **Día de las Américas**, la actividad se formuló a partir de un proyecto de mejora educativa, donde se trabaja en base a la metodología del Aprendizaje en Base a Proyecto (ABP)³. Esta perspectiva incidió en que la representatividad de la diversidad fuera bastante diferente a la lógica de las anteriores festividades, ya que la exposición era pautada desde la dirección, designando un país diferente a cada curso. Este espacio no remite a la visibilización de la diversidad cultural, sino más bien, tiende a resaltar ciertas características de los países de los cuáles provenían los estudiantes migrantes. Frente a esto, uno de los docentes plantea una mirada crítica, expresando que esta festividad podría haber tenido mucha potencialidad si se hubiera planteado de manera más horizontal, donde los estudiantes pudieran elegir los elementos y los temas a mostrar:

“Se ve mal, por ejemplo, un curso donde hay (sólo) un estudiante colombiano, ¿cierto? se le asignó a Colombia, y el otro curso donde prácticamente la mitad son colombianos, colombianas, no ha sido el caso. Le asignaron Venezuela, y hay dos venezolanos, por ejemplo. Entonces finalmente igual podría haber sido una buena oportunidad, ¿cierto? de que estos estudiantes que tal vez, eh se encuentran en su mayoría en un país donde pueden expresar de mejor forma su propia cultura, (de expresar) lo que más les interesa a ellos” (Docente 6, Historia, Geografía y C.S, Educación Media)

³ “En el ABP, los estudiantes trabajan en un proyecto auténtico que busque resolver un problema real o una pregunta compleja, elaborando un producto público o una presentación para una audiencia real.” (Ayuda Mineduc, 2024)

Esta visión del Día de las Américas es mucho más apegada a lo curricular, ya que se vincula con objetivos de aprendizajes predefinidos.

Se observa, de acuerdo con estas tres diferentes formas de incorporar un espacio para la visibilización de la diversidad cultural, que a pesar de que las dinámicas puedan resultar parecidas, cada una es planteada de acuerdo con cómo estos espacios, hacen sentido al interior de cada comunidad, así como con respecto a los lineamientos de cada establecimiento. La **Peña Intercultural** y la Navidad Caribeña se acercan más a un proyecto educativo intercultural, teniendo ciertos matices, debido a la experiencia del establecimiento trabajando con estudiantes migrantes.

El Día de las Américas se vincula con los objetivos de aprendizaje del establecimiento, existiendo un control directivo bastante importante en su formulación. La autonomía de los docentes y estudiantes no logra desarrollarse, tampoco se coloca en el centro la identidad de los estudiantes, ya que solamente se intenta reforzar la idea de una pluralidad de nacionalidades. Por último, el Día del Migrante encuentra su sentido en una institución, donde sus directivos y docentes expresan una preocupación por mantenerse siendo una escuela familiar, que acoge a las estudiantes, lo que se demuestra en la intención de vincular a los apoderados en estas festividades. Sin embargo, se entiende también como una muestra de bailes típicos, sin ahondar en otros aspectos de los países.

Estas reformulaciones son parte de un proceso interno del establecimiento. Más allá de las intenciones, estos espacios cumplen un rol importante como espacios de socialización, lo cual no siempre se apega a los discursos del “deber ser” con respecto a la interculturalidad, así es planteado por un docente, miembro del equipo directivo de uno de los establecimientos:

“Entonces, sí, después podemos saltar, después podemos ir viendo, en otro momento, cómo va avanzando la cosa (...) Cambiando, adaptándose, o a lo mejor, retrocediendo o avanzando. Pero esta cuestión, así como de que sea, como... que hay un tiempo cronológico para ir cumpliendo etapas. Es algo que no... que no resulta” (Docente 7, Idioma Francés, Establecimiento 5)

Estos procesos, como dice el docente, pueden ser muy heterogéneos y no lineales, siendo un fiel ejemplo de esto, el impacto de la pandemia del COVID-19 el año 2020, así como los años posteriores, marcados por las clases virtuales y el distanciamiento social. Este momento histórico representó un antes y un después, donde muchos de estos espacios se perdieron, y recién en el año 2023 se comenzaron a recuperar, teniendo en cuenta que las prioridades de los establecimientos y las comunidades, en un principio, se focalizaron en temas pedagógicos y emocionales.

Los espacios para la expresión de la diversidad cultural nos muestran cómo los establecimientos incorporan las diferencias culturales, y cómo se relacionan con diferentes concepciones del rol del establecimiento en la adaptación de los estudiantes, más allá de la incorporación al establecimiento. Se entrecruzan miradas acerca del “nosotros” desde el latinoamericanismo, el nacionalismo, las identidades institucionales de cada establecimiento, entre otros.

3. Espacios de conversación: posibilidades y límites para un trabajo conjunto

Para muchos docentes, los espacios de discusión y conversación al interior de las comunidades educativas son un aspecto muy relevante. Este elemento es parte de la organización de los tiempos de la escuela, ya que son designados por la institución, teniendo pautas específicas sobre los temas a abordar, y sobre los actores que deben participar de ellas. Según lo expuesto por otras investigaciones, existe una tendencia a la falta de espacios reflexivos al interior de las comunidades educativas (Huenchullán, 2018) lo que es compartido por los y las docentes entrevistados.

La designación de tiempo para estos espacios se ve limitada por las características mismas del trabajo docente, así como por la cantidad de horas que deben rendir en el aula, en planificación, y en el trabajo administrativo. La carga laboral de los docentes varía entre establecimientos, y entre niveles, pero se repite la idea entre los entrevistados del limitado tiempo que cuentan para ser parte o para formar estos espacios de discusión. Este límite de tiempo parece haberse acrecentado con respecto a años anteriores, al menos en uno de los establecimientos públicos, donde existían tanto los Consejos de Profesores como otros espacios de planificación pedagógica:

“Cuando yo llegué en el 2015, aparte de los consejos de profesores, teníamos reuniones de departamento, eh, había reuniones diarias, reuniones con el PIE, donde había mucho espacio para ese tipo de discusiones. Como para coordinar entre las distintas asignaturas. Se empezó a... (reducir), eso se redujo drásticamente. Entonces son super pocas las instancias que tenemos” (Docente 6, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

En este caso, la reducción de estos espacios se asocia a la reducción de docentes dentro del establecimiento, lo que conlleva a una mayor carga horaria y menos posibilidad de coordinar el trabajo docente. Además, cabe mencionar que hay espacios que son inexistentes en ciertos establecimientos. Por ejemplo, el caso de las reuniones por departamento o asignatura no son comunes, debido a que existen asignaturas como Historia o Filosofía, donde hay sólo un docente a cargo de estas.

Otro espacio de conversación mencionado como relevante son las instancias de coordinación con el equipo PIE (Programa de Integración Escolar), especialmente indicando que son actores relevantes para el acompañamiento de estudiantes con necesidades educativas, dentro de los cuáles también se encuentran estudiantes migrantes. Sin embargo, debido a que no es un programa presente de manera transversal, no es un espacio presente en todos los establecimientos. Incluso en aquellos donde hay un equipo PIE, las instancias para poder coordinar el trabajo en el aula, no existen o son reducidas, debido a la organización de los horarios:

“Es bastante bueno (Sobre el equipo PIE) A veces, por horario un profesor de PIE, en tercero y cuarto medio me acompaña, ¿ya?, pero como no tenemos el horario, realmente no tenemos el tiempo para ponernos de acuerdo, saber qué hacer, cómo

lo vamos a hacer, como hacer un trabajo de verdad, por así decirlo” (Docente 8, Historia, Geografía y C.S, Educación Media)

Sobre estos espacios, autores como Sagredo-Lillo et al (2020) mencionan la insuficiencia del tiempo para generar espacios de trabajo colaborativo. En al menos dos entrevistas, se menciona el concepto de “co-docencia”, como un horizonte deseable, enmarcado en el trabajo entre docentes de aula y docentes del equipo PIE, pero que es difícil de alcanzar.

Los docentes expresan la necesidad de poder conversar y acordar estrategias conjuntas para abordar la integración de los estudiantes migrantes. Sin embargo, la mayoría de los docentes no ahondaron mayormente en los espacios de discusión pedagógica formales, aparentemente, debido a la insuficiencia de estos:

“Pero hemos solicitado estos espacios para discutir estas cosas, pero lo hacemos de verdad, **buscando tiempo.**” (Docente 7, Lenguaje y Comunicación, Educación Básica)

Un elemento que aparece superficialmente en la conversación con docentes, son los diferentes roles que cada actor asume en estos espacios, y cómo esto puede limitar la horizontalidad de las voces, entre los docentes de aula y los directivos, desestimando ciertos temas a tratar:

“Sí, generalmente como funcionario de colegio nos dicen qué hacer. Que hasta cierto punto se entiende ¿cierto? eh, como planteamiento común. Pero no hay mucha conversación sobre esas cosas, generalmente cuando, muchas veces se dice que se va a hacer, ahí recién nosotros podemos dar alguna opinión y si se considera o no...A veces sí, a veces no (Docente 6, Historia, Geografía y C.S, Educación Media)

Esta asimetría de poder, con respecto a los docentes también es descrita entre profesores nuevos y aquellos que son más antiguos, o más cercanos a las lógicas institucionales. Quienes llevan menos tiempo ejerciendo, como se expresa en el relato de una de las docentes de Educación Básica, pueden sentirse no escuchados, o no tomados en cuenta. Lo que genera que, en los espacios de discusión pedagógica formales, las lógicas de poder no permitan un diálogo más abierto. Esta relación asimétrica se expresa también en la falta de cuestionamiento de las prácticas pedagógicas. Esta falta de reflexividad es atribuida a un cierto **ego docente**, que obstruye la conversación sobre prácticas docentes que no sean exitosas:

“Y lo hablamos en reuniones de profesores, uno se cuestiona las prácticas, uno trata de decir, oye ¿Qué estás haciendo tú? Y ahí, cuando hablamos de prácticas pedagógicas eh, exitosas, ¿Qué estás haciendo tú para que las estudiantes tanto (referencia a los nombres de las estudiantes) te respondan? Bueno, yo hago esto, esto, esto y esto otro. Pero también ahí hay como un ego docente, que tú no decís lo malo” (Docente 8, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Básica)

La expresión que surge en los relatos de los docentes, a propósito de la insuficiencia de espacios, es la necesidad de “hacerse un tiempo” dentro del mismo tiempo del contexto escolar, para abordar la contingencia. Este abordaje también se puede relacionar con la búsqueda de espacios donde se pueda dar un diálogo abierto, para abordar las problemáticas que requieren más que sólo el trabajo individual de cada profesor en el aula.

En tanto, abordar solitariamente el trabajo pedagógico, implica que cualquier reformulación que los docentes intenten llevar a cabo, depende de la capacidad individual, sin tener muchas veces apoyo de otros colegas, o de otros miembros de la comunidad educativa:

“Ah, por ejemplo, el día de los pueblos originarios lo hice como propuesta, “Hagamos esto eh, que traigan información de su cultura” estuvo bueno. Pero yo siento que lo trabajé más sola, como que no hubo tanto apoyo (...) lo mismo que me pasó (en una) salida al Museo Precolombino. Maravilloso, espectacular, se portaron bien, maravillados con el tema de las máscaras, los vasos (...) Pero al final igual fue, la pega que me llevé yo. Porque yo tuve que hacer la guía, tuve que tomarla. Aunque fuera Historia eh, siento que también se pudo haber trabajado desde el lenguaje, o desde el arte, pero hay poco trabajo en equipo” (Docente 5, Historia, G, y Cs, Educación Básica)

La necesidad de espacios de colaboración y discusión se refuerza también en los comentarios de los docentes sobre instancias fuera del establecimiento, tales como reuniones de redes por asignatura, o bien, en reuniones “territoriales”, definidas por la Municipalidad, entre docentes de diversos establecimientos. En estos casos, los motivos de que el diálogo no sea lo suficientemente fructífero, se debe a que cada asignatura tiene diferentes desafíos, o bien, cada nivel (educación básica y media) se enfrenta a temas totalmente diferentes. Se tiende a valorar mucho más el escuchar experiencias donde las problemáticas les hacen sentido, es decir, donde la experiencia con estudiantes migrantes de los establecimientos pueda ser similar:

“O pasa mucho, no es que aquí se hacen más cosas que en otros lados, pero hay muchos espacios que están como muy retrasados en esta temática. Y que son temas que acá veníamos tratando de hace como 8 años, entonces muchas veces en esas reuniones, o en esas instancias, eh, es más como escuchar lo que se hace (en el establecimiento), más que (generar) redes” (Docente 5, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

A causa de esta falta de espacios institucionales a nivel escolar para la discusión de las prácticas docentes y el trabajo con estudiantes migrantes, surgen otras instancias, en paralelo a los tiempos de la institución. Estos espacios también parecen surgir por una necesidad de encontrar un diálogo más abierto.

Hacerse un tiempo en el contexto escolar

La idea de hacerse un tiempo en el contexto escolar aparece en la mayoría de los discursos de los docentes entrevistados. Ya sea en reuniones a la hora de almuerzo, en

conversaciones de pasillo, o en instancias fuera del horario escolar. Siguiendo esta idea, en al menos dos de los establecimientos, los docentes y directivos expresaron que la problemática que causó la necesidad de estos espacios fue la llegada de estudiantes haitianos que no manejaban el español, y que requerían de un apoyo a nivel institucional, el cual no existía, o no tenía bases ministeriales a partir de las cuáles guiar su trabajo. Otra característica de estos espacios es que, al surgir de manera autogestionada, eran voluntarias, por lo que no todos los docentes tenían el mismo interés en participar:

“Ya sea en el almuerzo, o cuando ya los chicos se van porque ellos se van de aquí a las tres, y quedamos y compartimos” (Docente 6, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

En el Establecimiento 6, esta necesidad de hacerse un tiempo tiene que ver más que nada con la necesidad de compartir información sobre los estudiantes que pueda ser relevante para el trabajo en aula. Considerando que algunos de ellos manejan el español en diferente grado, o tienen necesidades específicas, las cuáles son necesarias de conocer para los docentes:

“Más bien lo que hacemos, como igual somos un cuerpo docente pequeño, conversamos mucho, compartimos muchos, compartimos material ¿Cierto? cierto elemento que uno puede necesitar, qué se puede hacer” (Docente 8, Historia, Geografía y C.S, Educación Media)

Estas conversaciones fugaces, también se dieron en el Establecimiento 5 a partir del año 2015. A diferencia del establecimiento anterior, este último atravesó una reestructuración directiva, en conjunto con la incorporación de nuevos docentes, los cuáles comenzaron a participar de estas instancias en las horas libres que había entre clases, y a la hora de almuerzo. Estas conversaciones no sólo se centraban en las necesidades de los estudiantes migrantes desde la visión de sus necesidades académicas, sino que tenían un enfoque diferente, centrado en la interculturalidad:

“Partimos el año 2015, teniendo unas reuniones más bien voluntarias, tipo almuerzo, para ver cómo abordamos la temática migrante e intercultural, y luego el 2016 ya se formaliza, y se arma la coordinación de interculturalidad” (Docente 7, Idioma Francés, Establecimiento 5)

Esta formalización a nivel de Establecimiento permitió generar un espacio formal para la discusión de estas temáticas. Así, surge la colaboración docente, en términos de autoformación, elaboración de material, y formulación de sugerencias metodológicas para abordar el trabajo con estudiantes migrantes desde una perspectiva intercultural. Con el tiempo, este trabajo también pasó a formar parte del PEI del establecimiento, determinando la interculturalidad como uno de los cuatro ejes de trabajo transversales para todas las asignaturas.

Sin embargo, esta “institucionalización” de un Comité Intercultural, no es una experiencia común a los establecimientos que fueron parte de esta investigación. En el Establecimiento

6, persisten las reuniones fuera de horario, o las conversaciones de pasillo, como forma de intentar abordar la falta de espacios colaborativos.

4. Procesos de control directivo

En el discurso de las y los docentes, se mencionan diferentes formas de control directivo, los cuáles de acuerdo con lo descrito por Mercado y Rockwell (1988) son parte del contexto institucional en el cual los docentes se desenvuelven cotidianamente. Los procesos de control directivo podemos entenderlos como el papel que los directivos juegan en el campo institucional, con respecto a las prácticas docentes, ya que tienen sus propios intereses con respecto a los resultados de aprendizaje esperados. Estos procesos también pueden entenderse en términos de la teoría de Bourdieu sobre los campos sociales (1980) y los diferentes intereses que guían a los actores, lo que será abordado en el análisis, teniendo presente los elementos ya descritos. Antes de entrar en esta discusión, se presentarán las descripciones realizadas por los y las docentes.

Este control es ejercido por el equipo directivo sobre las prácticas docentes al interior del aula, ya sea mediante la exigencia del cumplimiento del currículum que se aborda, las perspectivas, metodologías y actividades que los docentes implementan. Aun así, el control directivo sobre las prácticas docentes interviene sobre todo en las directrices generales de la enseñanza, pero con menos frecuencia, en los detalles de cómo este proceso es llevado a cabo. Los docentes expresan que esto les da cierta autonomía, lo que les permite realizar cambios y adecuaciones en sus prácticas. La autonomía es un concepto relevante, ya que tensiona el control directivo, llegando a transformarse en un punto límite para algunos docentes, quienes manifiestan la necesidad de mantener control sobre la forma en que abordan el aula:

“En ese sentido el colegio, no interviene, no me ha molestado en la forma en que yo propongo mi historia, porque ahí yo ya diría: “no esto va contra mis ideales, me retiro”
(Docente 5, Inglés, Educación básica)

Esta autonomía, de acuerdo con la visión compartida de los docentes, se transforma en un elemento que potencia el **trabajo solitario** de los docentes, sobre todo en el caso de reformulaciones que son propuestas al equipo directivo y que no son tomadas en cuenta, pasando a depender de la voluntad de los docentes su implementación al interior del aula.

Otra manera en la que los docentes pueden verse enfrentados a los procesos de control directivo se relaciona con los lineamientos institucionales. Particularmente, en el Establecimiento 6 se ha estado implementando actividades en torno al ABP, descritos en el primer apartado. A pesar de que la metodología indica la relevancia de la autonomía de los docentes y los estudiantes en la formulación y ejecución de las actividades, su formulación no logra escapar de las lógicas de control institucionalizadas. Es decir, se tiende a predefinir lo que se debe hacer, limitando las oportunidades de un trabajo más horizontal y colaborativo.

“(…) los estudiantes finalmente no tienen mucha autonomía y tampoco nosotros de cómo hacer, entonces ahí es donde yo creo que sí, hay ciertas directrices que son complejas de, como de abordar” (Docente 6, Historia, Geografía y C.S, Educación Media)

Otra forma en que la autonomía del docente se ve limitada por el control directivo, se expresa en la forma en que las y los docentes nuevos, pueden verse interpelados en sus metodologías, cuando estas no se adaptan a lineamientos históricamente cimentados sobre el rol docente. El control es más ambiguo en este aspecto, ya que se cuestionan las prácticas consideradas fuera de lugar, que no mantienen una distancia emocional “necesaria” entre el docente y los estudiantes. Esto puede generar un ambiente hostil hacia ciertos cambios y adecuaciones, lo que limita la capacidad del docente de formular prácticas diferentes, de acuerdo a sus propios saberes y experiencias. En este caso, la docente expresa la relevancia de lo emocional en el trabajo pedagógico:

“A eso se referían, que transgredo los límites, y de repente así los niños dicen ‘*vamos a hacer una completada para juntar plata*’ y yo voy, si me invitan yo voy. Entonces ellos no lo ven como bien, es que no ‘usted, es la profesora’ Entonces ahí yo creo que son como juicios, mitos (...) osea el profesor no es tampoco...no está en un altar, ya estamos en el siglo veintiuno. Entonces todavía tienen esa visión como de autoridad, y que no puede trans- (transgredir)–. Alumno, profesor, alumno, profesor” (Docente 5, Historia, Geografía y C.S, Educación Básica)

Dada la ambigüedad con que aparece el control directivo en los relatos de los docentes, es necesario mencionar la importancia de ahondar en investigaciones sobre esta temática en particular. En esta investigación, los comentarios sobre la autonomía y los límites fijados por el control directivo muestran las posibilidades y los obstáculos a los que se enfrentan los docentes, en el momento de formular sus propias prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO 2: DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Si bien en el marco teórico de esta investigación se estableció claramente una definición del trabajo docente en tanto consiste en convocar a un grupo de estudiantes a trabajar en torno a actividades (Mercado y Rockwell, 1988), en el transcurso de las entrevistas se instalaron conceptos importantes de incluir para comprender las complejidades del trabajo docente en las instituciones escolares. No obstante, se ha focalizado la descripción de las prácticas en el aspecto pedagógico de las prácticas docentes, teniendo en cuenta que las conversaciones se centran en estos elementos. Entre las categorías descritas se encuentran: la importancia del filtro docente, las estrategias metodológicas, la enseñanza del español como segunda lengua, y finalmente, las adecuaciones en torno a la evaluación.

Aun así, los discursos de los docentes remiten a otros aspectos, tales como lo disciplinario, cuando se habla de cómo abordar la convivencia y sancionar los comentarios racistas/xenófobos al interior del aula. De igual manera, surge la necesidad de abordar los aspectos emocionales en el aula. El abordaje de lo emocional y lo disciplinario se instala como aspectos **necesarios** de abordar para trabajar la disposición positiva de los

estudiantes al aprendizaje. Estos aspectos son abordados en el siguiente apartado sobre “Saberes y experiencias prácticas” ya que se trata de una categoría emergente de los saberes prácticos de los docentes. Teniendo presente esto, a continuación, se describen algunos aspectos de la práctica pedagógica que los docentes construyen en su trabajo cotidiano con estudiantes migrantes.

1. Posición frente al currículum: el filtro docente

Los docentes no se plantean frente al currículum como simples reproductores de un discurso preestablecido. De acuerdo con Hernández (2016), existe una diferencia entre el currículum prescrito y el aplicado. Sobre estas prácticas, el autor menciona la existencia de prácticas de contextualización, las cuáles son aplicadas tanto en la planificación previa a las clases, así como de forma emergente, aplicando adecuaciones curriculares de manera contingente.

Esta situación además se ve influenciada por los límites del tiempo institucional, el que no siempre es el adecuado para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la asignatura. Sin dejar de lado, además, el peso que tienen las percepciones de los docentes sobre sus prácticas, lo que en su conjunto fundamentan la importancia del filtro docente, sobre los contenidos de cada asignatura (Mercado y Rockwell, 1988). La práctica docente se ve enfrentada a la contingencia de la cotidianidad. Además, la flexibilidad establecida por los procesos de control directivo, con respecto al trabajo de aula, definen cierta autonomía sobre la aplicación del currículum, situación descrita en el apartado anterior.

Este **filtro** docente, aparece constantemente en el discurso de los entrevistados/as. Este se expresa en la decisión de focalizar el contenido en torno a ciertos temas, desde donde es más cómodo hablar de diversidad cultural, y otras veces, en la adopción de temáticas afines a los estudiantes, con el fin de contextualizar los contenidos. De acuerdo con los docentes, es relevante mencionar que, en las asignaturas cuyo enfoque tiende más hacia el desarrollo de habilidades, la autonomía del docente es mucho mayor. En tanto, en el caso de asignaturas donde los contenidos son centrales, los docentes expresaron mayor conciencia con respecto al tiempo con el que van avanzando en los contenidos.

Con respecto a la asignatura de Historia, los docentes expresaron que se focalizan en ciertas unidades, donde se logre abordar contenidos asociados a diversidad cultural, siempre teniendo como límite el tiempo dictado por la asignatura. Hernández (2016) describe estas prácticas puntuales y superficiales, ya que muchas veces, los docentes atribuyen a la sobrecarga y pocas horas de planificación como razones para no incorporar una contextualización más profunda.

Por último, en el caso de la asignatura de Inglés, la docente no expresó una posición diferente con respecto al currículum de la asignatura, pero sí enfatizó en una reformulación metodológica, la cual será abordada en el siguiente apartado. Cabe mencionar, además, que existen pocas investigaciones en Chile que aborden los desafíos con respecto a la interculturalidad en la enseñanza del Inglés. Entre ellas se encuentra la de Muñoz (2020), quien enfatiza la necesidad de abordar el desarrollo de una “competencia comunicativa

intercultural” en la asignatura, la cual no es desarrollada en la formación inicial docente. Otra investigación relevante de mencionar la experiencia de una escuela, abordando tanto el Español, como el Aymara y el Inglés con enfoque intercultural (Huenchullán, 2018)

1.1 Contextualización de contenidos

Entre las y los docentes entrevistados, persiste la necesidad de flexibilizar los contenidos del currículum, para poder incorporar elementos relacionados a la diversidad cultural y a las identidades de los estudiantes migrantes. Es por esto por lo que se realizan diferentes adecuaciones, como la contextualización, lo que consiste en acercar los contenidos a las vivencias cercanas de los estudiantes. En el caso de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, uno de los docentes menciona la importancia de la selección de textos que los estudiantes puedan vincular con sus historias de vida. Esta búsqueda de material acorde a temáticas como el racismo, la migración, o bien, cuentos sobre otras localidades, es acompañado de un enfoque intercultural, impulsado a nivel institucional:

“Ahora el tema de los migrantes tiene que ver más con cómo nosotros eh.. buscamos la forma de, por lo menos en Lenguaje de que los textos, también haya textos como más cercano a los chiquillos, a la realidad de la que vienen” (Docente 6, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

Con respecto a los contenidos de la asignatura, también existe una contextualización sobre el abordaje del habla coloquial, concepto en el que se incorporan formas de habla coloquial de diferentes países latinoamericanos y del caribe. El docente expresa, además, que esta actividad requiere hacerse consciente del uso de chilenismos, el cual muchas veces se tiende a invisibilizar. Esta conciencia, implica tanto el explicar, cómo el compartir las diferencias en el aula para un mutuo entendimiento, pasando a hablar de las variantes del habla coloquial, más que de establecer un único habla coloquial como el “válido”. El situar el contenido, y transformarlo en una actividad reflexiva permite un diálogo en el aula enriquecedor en términos de aprendizaje, y acerca el contenido a la realidad a la que los estudiantes se ven enfrentado día a día en el establecimiento.

“También uno tiene que tener presente no usar mucho chilenismos que uno como que tiende a invisibilizar el uso que uno mismo tiene de los chilenismos de los estudiantes, no entienden.” (Docente 6, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

El caso de la asignatura de Filosofía es parecida. El docente explica cómo la diversidad de vivencias de los estudiantes se ha transformado en un elemento enriquecedor para las actividades reflexivas.

“(…) el hecho de que tengas en una sala, no sé, cinco nacionalidades, para temas como de ética o de situaciones, te da muchas perspectivas porque todos viven situaciones distintas. Se acuerdan algunos de ellos de cómo lo vivían en sus países de origen, entonces da cuenta como “ Ah si, efectivamente ante el mismo hecho se pueden dar muchas formas de entenderlo” y muchas maneras de argumentar una

decisión, por qué haría eso o no lo haría” (Docente 3, Profesor de Filosofía, Educación Media)

Estas actividades reflexivas buscan desarrollar el pensamiento crítico, y a la vez, el respeto a la diferencia. Las diferentes temáticas abarcan, sexualidad, género, derechos reproductivos, justicia, violencia, política, etc. Incluso, tal como en la asignatura de Lenguaje, una de las actividades que el docente se detiene a relatar, son las conversaciones en torno al habla coloquial, las similitudes y diferencias entre palabras de cada país, y los sentidos que se pueden asociar a estas. Esta actividad es repetida cada año por el docente, dado el interés que causa en los estudiantes, así como a las reflexiones que surgen de estas.

En tanto, surgen otros relatos más complejos de abordar, en términos emocionales, que colocan en el centro la experiencia del sujeto migrante, y que logran conectar reflexiones de los estudiantes, ya sean quienes han pasado por estas situaciones, como aquello que no:

“Entonces ¿Qué es lo que yo valoro? Los relatos, valoro los relatos de los estudiantes respecto de cómo llegaron al país, me ha servido para... para usarlo en clases, incluso, y para que los compañeros que son de acá, los chilenos. Igual yo me he dado cuenta de que esas cosas no es como que ellos se las cuenten no más (entre estudiantes) En cambio ahí cuando te das cuenta de que tu compañero que está lado es de los que salen en las noticias, que cruzan ilegal, como que a ellos les llama la atención” (Docente 5, Profesor de Filosofía, Educación Media)

La realización de actividades donde los estudiantes puedan contextualizar los contenidos se ve posibilitado por la características de las asignaturas, y las bases curriculares que las rigen. Las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Filosofía, se centran mucho más en el desarrollo de habilidades, lo que implica una **ventaja** en palabras de los mismos docentes, quienes pueden definir aquello que tendrá más relevancia. En el caso del Lenguaje, estas habilidades se relacionan con la comprensión lectora y la expresión, tanto escrita como hablada. En tanto, en Filosofía, se desarrollan habilidades como la argumentación, la reflexividad y la capacidad de comprender diferentes perspectivas sobre diversas situaciones.

Un elemento adicional, que los docentes mencionan acerca de la flexibilidad de la asignatura, es el impacto de la “priorización curricular” (Mineduc, 2023) en la flexibilidad de los contenidos, específicamente la referente a los objetivos de aprendizajes. Sin embargo, no se mencionan cambios relevantes en cuanto a la formulación de prácticas docentes con una perspectiva intercultural, sino más bien, permite a los docentes centrarse en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en general.

1.2 Enseñar historia: tensiones en la incorporación y reformulación del contenido

En el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el currículum se centra más en los contenidos, los cuáles muchas veces tienen una determinada perspectiva histórica, marcadamente nacionalista (Huenchullán 2018) Situación que también ha sido señalada por Valledor et al (2020) en su investigación sobre prácticas pedagógicas de docentes de Historia, donde menciona la existencia de concepciones de identidad nacionalista.

La centralidad en los contenidos es una característica del currículum que se ve reflejada en la consciencia de los docentes acerca del ritmo al que deberían pasar ciertas unidades. Esta exigencia proviene tanto de la institución, como de los apoderados, con respecto a un avance óptimo del currículum.

“Uno también va como, como así rápido, entonces como “Ya, lunes, martes eh rápido materia, Cristóbal Colon, españoles contra mapuches” entonces también queda corto de tiempo uno porque podría trabajar tantas cosas” (Docente 5 , Historia, G y CS, Educación Básica)

La incorporación de temáticas ligadas a la diversidad cultural y la identidad de los estudiantes, por lo tanto, se puede describir en tres estrategias: focalización en ciertos contenidos, ampliación de los contenidos; y finalmente, la reformulación de conceptos del mismo currículum. La focalización en ciertos contenidos se entiende como la forma en que los docentes destacan ciertos contenidos, donde poder abordar temáticas afines a una mirada intercultural. Esto implica la ausencia de un enfoque intercultural global de los contenidos, ya que más bien, se esperan ciertas unidades, o procesos históricos concretos, en donde establecer un enlace. Ejemplo de estas unidades, son aquellas referente a la dictadura militar en Chile, las que son mencionadas por dos de los docentes:

“Ejemplo también relacionado con un tema muy sensible que es la dictadura, que cómo vivió la dictadura en sus países, porque fue a nivel latinoamericano que hubo dictaduras en los 70, 60 y 70. ¿Cómo fue o qué personaje a usted le impactaron? ¿Cómo lo vivieron como familia? Ahí se trata también de involucrar a la familia.” (Docente 10, Historia, G, y C.S, Educación Básica)

Otras unidades de contenido donde los docentes muestran la capacidad de acercarse a una mirada intercultural son aquellas centradas en civilizaciones antiguas, donde se intenta abordar civilizaciones de otros continentes o menos trabajadas, como las civilizaciones china o árabes. Otras materias comúnmente referidas por los docentes son aquellas asociadas a la conquista de América, donde los docentes pueden mencionar procesos más globales referente a los habitantes del continente. Incluso, se da la situación de uno de los docentes que explica la razón por la que, en Haití, a diferencia de gran parte del territorio latinoamericano, no se habla español.

La posición de los docentes se centra en dar un contexto **global**, que unifique las diferentes nacionalidades, con el fin de fomentar el respeto y la igualdad entre los estudiantes. En ese sentido, se coloca énfasis en procesos históricos a nivel latinoamericanos, lo que de

acuerdo con Huenchullán (2018) se condice con una práctica orientada a un enfoque intercultural. El lugar de los procesos migrantes también está vinculado a los contenidos relacionados a la globalización.

“Pero eso no significa que no tengamos que integrar ¿Cierito? y que comprende que son procesos en un mundo globalizado, tiene más, que es lo más relevante hoy en día. Osea, hoy día ningún motivo por el cual algún estudiante que está en el colegio pueda irse a otro país a estudiar, o trabajar en otro país estando ahí mismo. Entonces mientras más comprendan que las culturas, a pesar de que existen diferencias, pueden compartir (mejor)” (Docente 8, Historia, G y C.S, Educación Media)

La **incorporación de contenidos** es diferente de la focalización, ya que busca trabajar en torno a contenidos que no necesariamente se encuentran en el currículum. Sobre esto, una docente expresa su disconformidad con los contenidos centrados en las culturas dominantes. La idea detrás de esta ampliación del currículum es la necesidad de generar una apertura a la diversidad cultural presente en el continente, así como en otras áreas geográficas. Un aspecto del currículum tensionado es el espacio limitado que se les otorga a los temas relacionados a pueblos indígenas. De ahí surge la necesidad de incorporar aún más información, con el objetivo de que los estudiantes comprendan la presencia de pueblos indígenas hasta la actualidad, como un continuo:

“Y yo digo, no , yo quiero más, más. Guaraní, que se yo, o busquen de Uruguay, Paraguay. Es más, no solo eso y todavía quedan muchos pueblos vigentes. Entonces trato como de rescatar eso, y que no se queden con lo típico, del currículum, y lo mismo hago en el séptimo, en el sexto y en el octavo” (Docente 5, Historia G, y C.S, Educación básica)

La docente menciona la incorporación de la cosmovisión de los pueblos indígenas, así como información sobre sus ritos funerarios y las concepciones sobre la naturaleza, para fomentar el respeto a la diferencia.

Esta ampliación de los contenidos del currículum se relaciona con uno de los objetivos de la asignatura, mencionadas por otra docente, en cuanto a la apertura geográfica y cultural, y a la necesidad de desarrollar la empatía con los sujetos que atravesaron los diferentes procesos históricos, mencionado a su vez por otro docente. El trabajo de los contenidos se enfrenta con límites, tales como la falta de tiempo, el ritmo con el que deben seguir el paso de contenidos, etc. Además, cualquier formulación se hace de manera solitaria por los docentes, dada la escasez de colaboración, de acuerdo con lo expuesto en el Capítulo 1 de esta investigación.

Por último, aparece también la necesidad de la reformulación de conceptos asociados a procesos históricos y sociales, presentes en las bases curriculares de la asignatura, principalmente sobre palabras claves, tales como diferenciar las palabras descubrimiento, invasión y dominación. Otra reformulación de concepto se relaciona más con palabras que

los estudiantes tienen incorporado por uso común, como es el concepto de “raza”. Aquí la docente, se detiene a entregar otras palabras para definir las diferencias físicas y culturales:

“y yo le digo “rasgos fenotípicos distintos”, no me digan raza (flexión de la voz) Pero son muy cargantes con ese tema, y yo creo que ya deben estar aburridos conmigo (risa) porque trato de recalcar “niños hay otro lenguaje para referirse al tema, raza no” O al tema de la piel, hay otro tipo de lenguaje, él es distinto, tiene rasgos distintos” (Docente 5, Historia, G y CS, Educación Básica)

La sensibilidad a estos aspectos del currículum de Historia está presente en los tres docentes entrevistados, a pesar de no existir una reformulación consciente ni un enfoque concreto. Algo que se repite en el discurso de los docentes, y que otras investigaciones también han abordado, es la tensión derivada de los contenidos de Historia de Chile (Huenchullán, 2018; Valledor et al 2020) Los docentes expresan dudas con respecto a la legitimidad de exigir a los estudiantes migrantes que aprendan estos contenidos. Frente a esta situación, algunos docentes expresan que requieren de más tiempo para adaptarse, lo que incluye un tiempo de flexibilidad en la exigencia del aprendizaje, ya que hay elementos que no son conocidos. Por otra parte, otro docente expresa la falta de sentido que ocasiona un contenido centrado en Chile, siendo que los estudiantes migrantes puedan tener una relación compleja con la situación en la que se encuentran en este territorio:

“Claro, entonces igual se puede entender un poco, de tratar de, dar a conocer mejor, cierto, un poco del país donde están viviendo. Creo que igual es importante por ese lado, pero tal vez también podrían ser un poco más inclusivo en ese sentido” (Docente 6, Historia, G y C.S, Educación Media)

A pesar de esta conciencia sobre los contenidos, no existen reformulaciones al enfoque de los contenidos u otros conceptos en esta asignatura. Esta tensión puede relacionarse con lo que menciona Stefanni et al (2016) sobre la dificultad de incorporar contenidos, frente a un currículum altamente chilenezante.

Por último, existen casos donde la percepción de los docentes con respecto al currículum es que los estudiantes migrantes, requieren de una nivelación para poder seguir el ritmo de las clases, lo cual es problemático para ellos, ya que llegan en meses muy variados del año. La docente expresa la problemática de los diferentes manejo de contenidos, diferentes trayectorias escolares, y niveles de desescolarización con los que llegan los estudiantes migrantes:

“Yo no puedo estar viendo la unidad 1 cada vez que un estudiante se incorpora a la clase. Yo tengo que continuar con esta linealidad, porque sobre todo son solicitudes ministeriales. Entonces, desde esa perspectiva es que eh, la mayor demanda es la nivelación de contenido” (Docente 8, Historia, G y CS, Educación Básica)

Esta perspectiva, enfocada en los desafíos de la nivelación de los contenidos, es un tema largamente tratado en estudios sobre migración y educación en Chile (Poblete y Galaz, 2017; Servicio Jesuita Migrante et al 2019)

2. Estrategias Metodológicas

Las posturas críticas de los enfoques interculturales en educación indican la necesidad de generar un cambio en el contenido, así como en la metodología y la didáctica de las prácticas docentes (Huenchullán, 2018) Sin embargo, es común encontrar entre los docentes, una falta de herramientas para abordar cambios metodológicos dentro del aula (Poblete, 2018) Teniendo esto presente, entre los y las docentes entrevistados, muy pocos pudieron precisar cuáles eran estas estrategias metodológicas. En primer lugar, surge como estrategia didáctica el uso de elementos visuales, lo que supone un cambio en el enfoque de la enseñanza. En segundo lugar, aparecen principalmente estrategias de comunicación, las cuales tienen como origen la necesidad de los docentes de comunicar los contenidos, las cuales son aplicados sin muchas reflexiones en torno a las potencialidades y debilidades de estas.

2.1 Estrategias didácticas: uso de elementos visuales

Con respecto a la enseñanza de la asignatura de Inglés, la docente señala que su estrategia didáctica está basada en elementos visuales, como una forma de establecer una comunicación más fluida con los estudiantes. Centrar las clases en elementos visuales, permite desplazar la centralidad de la enseñanza basada en el español y en ciertos chilenismos, teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes presentes en las clases. Esta estrategia es implementada enfocada en los estudiantes no hispanohablantes⁴, así como en la dificultad de enseñar vocabulario sin tener en cuenta las palabras regionales que utilizan los estudiantes sobre ciertos objetos, lo que generaba problemas a la hora de transmitir los contenidos:

“(…) y cuando llegué al colegio dije ya, estos niños tampoco saben escribir, empecé a aplicarlos a todos igual, porque claro, de cuarto para arriba saben leer y escribir, pero como tengo estos casos de alumnos que entienden las palabras como en sus países se dice para ahorrarme todas estas interrupciones, al final prefiero hacerlo lo más universal” (Docente 1, Inglés, Educación Básica)

El uso de elementos visuales en el caso de la docente de Inglés, se transforma en una didáctica transversal a todas sus clases, que ha ido reforzando en base a experiencias anteriores. Esta estrategia, se entiende como una forma contingente en que los docentes intentan abordar el aula. Otra docente también menciona la importancia de la incorporación de elementos visuales, ya que, desde su percepción, actualmente los niños/as y adolescentes, están más familiarizados con estos medios, tales como videos musicales y

⁴ Se entenderá como “persona no hispanohablante” a aquellas personas que no hablan el español como primera lengua, de acuerdo a la Guía Metodológica para la Comunicación Intercultural con personas no hispanohablantes (MINEDUC, 2021) Se debe tener presente la condición de “bilingües emergentes” de estos estudiantes, a pesar de que muchas veces dicha condición es invisibilizada, incluso en el contexto escolar (MINEDUC, 2021, p. 13) En este trabajo, este concepto se referirá mayormente a los estudiantes y familias haitianas, pero también aparecen migrantes chinos, coreanos y rusos, en los relatos de los docentes.

cortometrajes. Esta incorporación está anclada en una perspectiva que busca los medios más familiares y cercanos a los estudiantes, para fomentar un mejor aprendizaje:

“Entonces yo ocupo mucho el tema del data, del video, no ocupo mucho la pizarra (no usa pizarra) No, porque ellos son muy visuales. Muy visuales, muy concretos, eh, y claro, si me pongo también en escribir en la pizarra empiezan a conversar, o cuando está de espalda, entonces hay que estar como dándose vuelta” (Docente 5, Historia, G y CS, Educación Básica)

La dificultad a la que se enfrenta la docente, en este caso, es que muchas veces, los estudiantes no están acostumbrados a dinámicas diferentes, que incorporen materiales audiovisuales y musicales. En el caso de la docente de Historia, también se vinculan con actividades más reflexivas, y no tanto en el desarrollo escrito de guías:

“Yo creo que les cuesta un poco el tema del pensamiento crítico. A los niños, en general, pero yo creo que están acostumbrados tal vez eh, desde hace años a trabajar la historia así (...) Entonces como yo llegué y les planteo otras formas de trabajar, para ellos también es un cambio. Pero.. lo han recibido bien la verdad, para mí lo más importante yo le digo es que razonen, que reflexionen” (Docente 5, Historia, G y CS, Educación Básica)

Un obstáculo para la implementación de estas actividades es la disposición de los estudiantes. En el caso de la docente, las reformulaciones que intenta implementar a nivel de didáctica y metodologías de enseñanza se ven influenciada por lo disciplinar. Frente a esto, menciona, que hay cursos donde no puede implementar de forma completa la práctica que ha formulado en otros cursos. Esta dificultad es mencionada como “salvable”, pues se puede trabajar para cambiar la disposición de los estudiantes, pero sin duda se transforma en un obstáculo para la implementación de ciertas prácticas orientadas a la conversación y la reflexión.

2.2 Estrategias de comunicación integradas a las prácticas docentes

Para muchos docentes, la principal barrera que enfrentan en el trabajo con estudiantes migrantes es la barrera lingüística. Esta barrera se asocia principalmente, a la llegada de estudiantes no hispanohablantes, dentro de los cuáles los estudiantes haitianos, son los que generan mayor preocupación. Sin embargo, también se expresa esta barrera sobre estudiantes chinos y rusos. Además, es necesario indicar, que, en el caso de estudiantes migrantes hispanohablantes, si bien los docentes no presentan mayores dificultades, también se coloca el foco de atención sobre el uso de un vocabulario diferente. Frente a esta situación, los docentes mencionan como una necesidad la visibilización del uso del habla coloquial, tanto chileno, como de otros países, como Venezuela, Colombia, Perú, etc. Esto, con el fin de generar estrategias de comunicación. Una de las estrategias que se utilizan en primera instancia, para intentar integrar a los estudiantes haitianos es usar guías y pruebas traducidas a Criollo haitiano.

“Uno (...) va a hacer la actividad, imprimía, ¿cierto? buscaba un traductor, se lo traducía, para que por lo menos pudiesen tener algo al principio” (Docente 8, Historia, Geografía y C.S, Educación Media)

Esta estrategia de usar aplicaciones para traducir frases de las actividades es común a todos los docentes, y se realiza por la necesidad de comunicar los contenidos. Sin embargo, también se da el caso en donde se busca traducir frases de motivación, incluso cuando los estudiantes ya manejan el español, y pueden comunicarse en el idioma:

“(...) lo traduzco en Google, lo traduzco el español al creole, y le coloco una frase como motivadora para que diga “ La profe también se da el tiempo de ver mi idioma” (Docente 5, Historia G y CS, Educación básica)

La docente expresa una perspectiva diferente, en el sentido de que la comunicación con los estudiantes también tiene que significar un reconocimiento de su idioma materno, para mejorar su autoestima. Esto es reforzado con la visibilización del Creole Haitiano como un elemento de la didáctica, por ejemplo, en el uso de canciones:

“O también, trabajamos una canción que mezclaba el Creole con el Mapudungun, y el, el español, de Portavoz, trabajamos una canción así. Y hablaba también de la migración, entonces ellos se sentían, así como “Oye, yo entiendo porque está hablando en Creole” “ (Docentes 4, Historia G y CS, Educación básica)

Continuando con las estrategias de comunicación empleadas por los docentes, otra estrategia es la búsqueda de estudiantes que puedan ser intermediarios, generalmente con aquellos que manejan español y creole haitiano. En el caso del Establecimiento 6, el que cuenta con una matrícula de estudiantes haitianos más alta que el resto, se ha formulado una estrategia de interacción en el aula, formando grupos de estudiantes permanentes, donde se mezclan a estudiantes con un manejo más avanzado del español, con otros que todavía no lo aprenden.

“Estos chicos que ya tienen tiempo acá, que son haitianos, fue nuestro primer plan (...) Los buscábamos como que fueran los traductores. ¿Ya? de alguna manera también tenemos coordinadores acá, inspectores que son de nacionalidad haitiana, también nos apoyamos en ellos” (Docente 9, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

Como menciona la docente, esta se trata de una estrategia que surge en el momento, como un primer plan. Sin embargo, expresan las desventajas de esta estrategia, principalmente, debido a que surgieron problemas de convivencia que no pudieron ser detectados a tiempo, debido a que estos estudiantes se comunicaban en creole haitiano, y nadie del establecimiento lo manejaba de manera fluida. La necesidad de contar con un actor institucional que se manejara en el idioma significó la decisión de incorporar a un inspector haitiano, para servir como puente entre la comunidad educativa y sus estudiantes, de modo que esta no recayera sólo en los estudiantes haitianos intermediarios.

Por último, otro ejemplo de cómo la necesidad de mantener una comunicación con estudiantes no hispanohablantes da pie a estrategias **contingentes**, es el uso de un **tablero visual**, para ayudar a una estudiante rusa a comunicarse. El uso de este tablero fue impulsado por una docente de nivelación, que se encontraba apoyando a los estudiantes con dificultades, y se transformó en una herramienta de acompañamiento.

“La niña rusa, al principio del 2016 tuvimos una profesora que se dedicaba a nivelar a las niñas ¿ya?. Y ella a la niña rusa le hizo un tablero visual, entonces, cuando ella quería algo lo, lo mencionaba, lo indicaba con el tablero” (C6, Orientadora, Establecimiento 7)

Las diferentes estrategias de comunicación descritas hasta aquí surgen de manera espontánea en el aula, y muchas no buscan ir más allá de la entrega de contenido en las clases. Diferente son las experiencias en la enseñanza del español, como segunda lengua, las que se relatan a continuación.

3. Enseñanza del español: diferentes trayectorias

Las estrategias de comunicación antes descritas, son implementadas en el momento, cuando son requeridas por los docentes, ya que su fin es comunicar los contenidos. Estas estrategias, pasan a ser las experiencias más comunes entre los docentes, muchas de ellas no llegan a transformarse en estrategias más complejas, de manera que puedan integrar efectivamente a los estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, en el caso de dos de los establecimientos, se describen experiencias implementando la enseñanza del español a estudiantes migrantes no hispanohablantes. A diferencia de las estrategias de comunicación, la implementación de la enseñanza del español es menos frecuente, y surge de acuerdo con la trayectoria de cada comunidad, la cual depende de los recursos disponibles, que siempre son limitados para estas situación.

Se ha mencionado la importancia de abordar la situación de los estudiantes haitiano, desde un enfoque intercultural, dado el carácter de la educación, que invisibiliza la lengua materna de los grupos migrantes (Ovando 2018, p.178) Esta discusión se presentará de manera más extensa en el análisis, una vez descrita la situación de los docentes.

Taller de español como lengua extranjera

En el caso del Establecimiento 5, se levantó, de manera interna, un **Taller de español como lengua extranjera**, a cargo del docente de Francés. Inicialmente el trabajo del taller estaba focalizado en el trabajo con un estudiantes chino. Con el tiempo, este taller adquiere mayor consistencia con la llegada de algunos estudiantes haitianos al establecimiento. El taller estaba orientado a que los estudiantes logren adquirir elementos del español más utilitarios, es decir, que pudieran usar en su cotidianidad. A partir de esta experiencia, se generó un programa para trabajar con estudiantes no hispanohablantes. A pesar de lo anterior, para el año 2023, no se estaba realizando este taller, puesto que no existían estudiantes que requieran de este espacio:

“Claro, y en medida que no tuvimos más estudiantes con necesidades de hablar el idioma, el taller no se volvió a dar. Tenemos sólo un estudiante de.. Haití, si no me equivoco, y el muchacho habla, habla español, entonces no tiene, me parece, no habría dificultades, en ese caso” (Docente 7, Idioma Francés)

Las estrategias de enseñanza de español son desplegadas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Un obstáculo al que se enfrentan las comunidades al momento de implementar estos espacios de enseñanza del español es encontrar el momento adecuado dentro de la jornada escolar para realizarlos, dada la escasez de tiempo y recursos. En el caso del Establecimiento 5, se convalidaron estas horas con las horas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

La trayectoria del Establecimiento 6 es bastante particular, ya que, en primer lugar, se trata de un establecimiento de educación básica y media, el cual, durante el año 2020, se vio fuertemente afectado por la suspensión de clases ocasionada por la pandemia del COVID-19. Esto, junto con los problemas de conectividad que tuvieron sus estudiantes, provocó que muchos no asistieron de manera virtual a clases, desertando en su mayoría, lo que generó que la cantidad de estudiantes se redujera drásticamente:

“Bueno es un colegio de por sí pequeño eh, cuando el año de la pandemia también, obviamente, muchos desaparecieron en parte por falta de conexión internet, falta de dispositivo electrónico y también por falta de acompañamiento de la familia realmente, osea si se conecta o no, no era problema para ellos.” (Docente 6, Historia, G y CS, Educación media)

Esta reducción de matrícula dejó muchos cupos, los cuáles se fueron llenando con la llegada de estudiantes de una toma cercana al establecimiento, con alta concentración de familias migrantes:

“Eran estudiantes de zonas cercanas, pero a partir de este año, especialmente, el año pasado también hubo algo, fueron a buscar muchos estudiantes a campamento, a tomas, entonces ha llegado a una gran cantidad de estudiantes, especialmente extranjeros, migrantes que están en esta zona.” (Docente 7, Lenguaje y Comunicación, Educación básica)

Estos elementos, de acuerdo al relato de los docentes, hizo que los desafíos con respecto al aprendizaje del español de los estudiantes haitianos se juntaran junto con los desafíos de la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora de los demás estudiantes, proceso que durante tres años no pudo avanzar en el establecimiento, de manera transversal:

“Recibí alumnos en tercero básico, en época de pandemia, recibí, 3° y 4°, alumnos que no sabían leer ni escribir su nombre. Y nos creó, nos tocó crear talleres de lectura, junto con todo el equipo PIE, con los fonoaudiólogos, con los psicólogos, con Convivencia (Escolar), todo el colegio se involucró y realizamos este taller ¿Para qué? Para poder nivelar. Y nos tocó crear esos cuatro 1°, formarlos, porque decíamos “Acá hay cuatro cursos de 1° básico” (Docente 9, Lenguaje y Comunicación, Educación Básica)

En la práctica, generó que muchas de las dificultades de los estudiantes haitianos, fueron abordadas como una falta de **alfabetización**, más que desde la necesidad de adquirir el español como un segundo idioma. Sin embargo, desde un enfoque plurilingüe, se entiende que la relación entre la lengua materna, la lengua de la sociedad receptora, y la enseñanza de terceras o más lenguas, es diferente, a pesar de que pueda darse un uso didáctico de ellas:

“El Enfoque Plurilingüe considera que la primera lengua es diferente de la segunda y la tercera pero que a su vez existe una interacción que puede utilizarse como recurso en la enseñanza de lenguas” (Cenoz, 2021, p.26)

A pesar de esto, los docentes no expresan que existan mayores dificultades en la entrega de los contenidos en el aula con estos estudiantes. Por otra parte, la iniciativa de un taller de español no se ha ejecutado, aunque los docentes expresan que está la disposición de realizarse. Por ahora el trabajo está siendo focalizado en el aula, durante la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con diferentes juegos, para el aprendizaje de palabras. Aquí surge nuevamente la falta de recursos y de tiempo para generar estos espacios, que como se han descritos, son gestionados por la misma comunidad educativa:

“Entonces ahí donde, por ejemplo, algunas ideas que empezaron a surgir, que no se ejecutaron, era que estos estudiantes, ¿cierto?, cuando llegaran, no sé, una hora en la mañana, todos los días, cada dos días, cuando sea se considera cuando se pudiera también, porque obviamente los temas económicos siempre son un tema en los colegios. Eh.. les hicieran clases de español” (Docente 8, Historia G y CS, Educación Media)

Dentro de los recursos disponibles, los docentes relatan que han tenido apoyo de un fonoaudiólogo, integrante del equipo PIE, quien ayuda a los estudiantes haitianos a reforzar ciertas palabras. Y junto con esto, en la misma clase de Lenguaje, se enseñan palabras:

“En Lenguaje, tenemos una estrategia, también, nosotros le enseñamos durante una semana 10 palabras nuevas. Es como, como una activación cognitiva, a veces. ¿Ya? Colocamos 10 palabras, que supuestamente ellos no conocen y ellos van a investigar, pero todos, el significado. Nos apoyamos en los alumnos, yo verifico después el significado, ¿verdad? Hacemos juegos, estrategias, como el Pasapalabras, con el *Wordwall* que también lo usamos mucho” (Docente 7, Lenguaje y Comunicación, Educación Básica)

En general, los docentes expresan preocupación, y a veces también, frustración sobre cómo abordar la barrera del idioma, en la entrega de los contenidos:

“(…) los chicos que son haitianos, ya, eso es lo que se nos ha hecho (difícil) eso es lo que me ha frustrado, es la parte. Por no poder entender su idioma. Y sabemos que, aunque ya está inscrito acá, aunque tienes que cumplirle un currículum desde un principio, más que todo está partiendo desde el año anterior hacia acá. El poder (lograr) que ellos manejaran los contextos, ¿Ya? los contenidos, que entendieran

las clases, era muy, muy frustrante” (Docente 9, Lenguaje y Comunicación, Educación Básica)

En el caso de una de las docentes que relata cómo se incorporó un estudiante haitiano en 4° medio, lo que generó un desafío en la enseñanza de los contenidos, los cuales estaban enfocadas en preparar la PSU (Prueba de Selección Universitaria, actualmente llamada PAES).

“El niño tenía, osea, no un dominio perfecto, pero sí sabía español, se podía comunicar. El tema era que yo le hacía lenguaje en 4to medio. Entonces, la profundidad del contenido o de las actividades para la preparación para la prueba universitaria, a él lógicamente le costaba más. Pero, finalmente, él estaba muy contento en el colegio, se licenció súper feliz. Y después, más allá no supe de él, porque después vino la pandemia” (Docente 2, Lenguaje y Comunicación, Educación Básica)

Frente a esta situación, la docente relata que el estudiante asistía regularmente a clases de Español en la Municipalidad de su comuna, lo que era una ayuda relevante en el proceso. Sin embargo, no en todos los casos se lograba integrar adecuadamente al estudiante, y como se verá en el apartado de las percepciones de los docentes, existen diferentes visiones sobre las necesidades educativas de los estudiantes no hispanohablantes.

4. Adecuaciones de Evaluación

Los docentes enfrentan diversos desafíos con respecto a la evaluación del aprendizaje de estudiantes migrantes. Más allá de la barrera lingüística, o de la incorporación de temas cercanos a los contextos de los estudiantes, los docentes expresan la necesidad de evaluar diferenciadamente ciertos aspectos del aprendizaje.

Huenchullán et al (2018) menciona la oportunidad que se genera a partir de una reconceptualización de la evaluación para fomentar prácticas pedagógicas interculturales. Desde el MINEDUC se han dado algunos lineamientos para reformular estas hacia una más formativa, integrada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde las y los estudiantes tengan un rol más activo. A pesar de que se observa una mayor complejidad y profundización de estos procesos, persisten obstáculos. Las y los docentes no cuentan muchas veces con los espacios ni los tiempos, y tampoco la formación para sistematizar las evidencias de aprendizajes, por lo que se pierde la oportunidad de poder comunicar el alcance de sus prácticas profesionales.

En primer lugar, aparece por parte de los docentes, la conciencia de lo difícil que es aprender contenidos relacionados a historia nacional, para un niño/a que viene recién familiarizándose con la historia de Chile:

“Entonces, en el caso de la niña venezolana le cuesta mucho escribir, palabras, traspasar. Eso sí, aprenderse por ejemplo personajes, algunas fechas, costumbres, pero yo igual trato de que no le afecte demasiado, porque yo entiendo que tiene otra cultura, y que a lo mejor le va a costar aprender, va a tener que pasar un tiempo

más, y siempre por ejemplo en las pruebas les doy la opción de eh, que corrijan (a los estudiantes en general)” (Docente 5, Historia, CS y G, Educación Básica)

En asignaturas como Lenguaje y Comunicación, los objetivos de aprendizaje se relacionan mayormente al desarrollo de habilidades y competencias en el idioma español, las cuáles son difíciles de evaluar en estudiantes no hispanohablantes. Frente a esto los docentes expresan la necesidad de realizar una evaluación diferenciada a estudiantes haitianos. En uno de los establecimientos se realizan las adecuaciones en conjunto al equipo PIE, adaptando los objetivos a actividades donde puedan ser alcanzados, de acuerdo al avance en el idioma español.

En el caso del establecimiento donde se realiza el Taller de Idioma Español como lengua extranjera, la evaluación se aplicaba de acuerdo con el avance que tenían en el taller, como parte de la asignatura de Lenguaje.

“Claro que, como te digo eh... Hacíamos estas adecuaciones con el profesor de francés, entonces, íbamos evaluando distintas cosas al resto de los compañeros. O sea, por ejemplo, si ellos estaban viendo, no sé, género dramático acá los chiquillos estaban, así como en clases de español. Entonces, a partir de ahí de sus avances lo íbamos evaluando” (Docente 5, Historia, G y CS, Educación Media)

En general, los docentes no expresaron tener maneras concretas de abordar la evaluación desde una perspectiva intercultural, más bien, se centraron en describir cómo se realizan adecuaciones desde el currículum, las estrategias de comunicación, y algunas estrategias didácticas usadas en el aula.

5. Disposición de los estudiantes: motivación y negociación

De acuerdo con lo desarrollado anteriormente, el trabajo docente aborda diferentes dimensiones, entre ellas lo emocional y lo curricular, lo que a la vez remite a la disposición de los estudiantes. La disposición de los estudiantes a participar de las dinámicas de la clase es algo a lo que los docentes intentan estar atentos. Si bien existen discursos en los cuáles este aspecto no aparece largamente descrito, sí existen otros donde se transforman en elemento central para explicar la reformulación de las prácticas pedagógicas docentes, así como el **éxito o el fracaso de estas**.

Los docentes indican la importancia de la búsqueda del interés de los estudiantes en los contenidos que se quieren trabajar. Los estudiantes evidencian, verbal o con gestos, que no tienen motivación, y por ende participan menos. Esta baja participación incide en la dinámica de la clase, la cual se torna compleja en asignaturas como Filosofía, donde la conversación es un elemento central en la mayoría de las actividades. Sobre esto, uno de los docentes expresa la complejidad de abordar la motivación de los estudiantes:

“Claro, osea eso estaba a punto de decirle, porque está esta doble dimensión, la dimensión de lo que hay que hacer porque estamos en clases en el colegio, y usted sabe que al final hay una nota, y todo eso, que es lo formal por decirlo así. Pero otra cosa es como uno toma eso, como uno recibe eso” (Docente 3, Filosofía, Enseñanza Media)

En el trabajo con estudiantes migrantes, los docentes indican que existe una complejidad adicional, justamente referente a la carga emocional del proceso de migrar, y también debido a la carencia de sentido que puedan atribuir al aprendizaje de ciertos contenidos, principalmente vinculados a la historia chilena. Los docentes también son conscientes de que existe una diversidad de visiones en los estudiantes migrantes sobre sus propios procesos, y el sentido que atribuyen a la escuela, y el estar en Chile. Esta conciencia en los docentes se expresa al momento de trabajar temas como la diversidad cultural. Muchas de estas lecturas de los docentes acerca las diferentes disposiciones en el aula no surgen de cuestionamientos directos, más bien se trata de sensaciones o análisis sobre ciertas situaciones, las cuáles son necesarias de tener en cuenta. Esto es expresado por un docente en su relato sobre la implementación del eje de interculturalidad en el establecimiento:

“Sí, sí hay disposición, pero a veces pasa que, lo mismo que te decía, que lo abordamos como contenido. O también pasa que eh, o por lo menos yo me he dado cuenta, de que hay distintas visiones de los chiquillos migrantes. Hay algunos que vienen como con la idea de... siento yo, el análisis que hago yo... eh, de adaptarse lo más rápido posible a la realidad chilena” (Docente 8, Historia, Cs y G, Educación Media)

La disposición de los estudiantes también parece estar influenciada por el entorno social y cultural en el que se enmarca la escuela. En particular, en uno de los Liceos, esto es asociado a una matrícula de estudiantes muy masculinizada, a la cual el docente atribuye cierta dificultad para generar dinámicas de confianza entre los estudiantes, lo que impide un diálogo profundo sobre ciertos temas, obstaculizado por un discurso predominantemente machista. Estas percepciones son respaldadas por el contraste generado entre la forma en que los estudiantes se expresan en las actividades de conversación grupales, versus cómo reflexionan a nivel individual en las actividades escritas. La confianza, siendo un elemento necesario para una conversación sincera y para una reflexión crítica, es algo que debe ser trabajado y construido por el docente en conjunto con los estudiantes.

“Entrevistado: No sé si no se atreven a cuestionarlo porque no hacen la reflexión o porque eh, no se siente seguros de hacerlo, porque al final igual, como te digo, la posición predominante es machista (...) Entonces, como es ese el discurso predominante, yo he observado que hay pocos estudiantes hombres que se atreven a plantear visiones críticas de eso, pero a nivel personal, o escrito, sí lo hacen (...) Claro, sí él escribe solo, lo dice. Pero no lo manifiesta en el grupo. Pero justamente, esa es una percepción más bien propia, no es que tenga un estudio de eso” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)

Algo que vincula a la mayoría de los docentes entrevistados, es la idea de que la disposición de los estudiantes es algo que puede y debe ser trabajado en el aula. Es decir, que a pesar de que los docentes puedan vincular la disposición de los estudiantes a cierto entorno social y cultural, ven la necesidad de trabajar la motivación mediante la contextualización de contenido, o bien, mediante la negociación. La búsqueda del interés común con los

estudiantes es importante para los docentes, no siempre por un interés manifiesto de generar una práctica intercultural, o de generar una mejor integración. La disposición positiva de los estudiantes al aprendizaje es necesaria para la realización de la práctica docente, la cual se hace imposible si no hay un diálogo que permita conocer esa disposición. Buscar la motivación es una necesidad constante, por ende, el leer el contexto en el que está inserto, conocer a sus estudiantes, buscar aliados en el aula, o incluso, en la comunidad escolar, es recurrente.

CAPÍTULO 3: SABERES Y EXPERIENCIAS DOCENTES

De acuerdo con el marco teórico desarrollado, las prácticas docentes no consisten en una reproducción mecánica en el aula de lo aprendido por el docente durante su formación universitaria. Las experiencias que los docentes han adquirido, ya sea en sus trayectorias escolares o biográficas (Alliaud et al 2016) como en la cotidianidad de su labor, son portadoras de diferentes sentidos, las cuáles se vinculan con la resignificación de las prácticas (Leguizamón, 2013) Las prácticas docentes, se constituyen de esquemas de acción producidos de esta experiencia acumulada, generando saberes prácticos (Perrenoud 1994; Ripamontti et al 2016)

En este apartado se describen, en primer lugar, algunos elementos de la trayectoria escolar de los docentes, los cuáles son portadores de significados que fundamentan sus prácticas en el aula. En segundo lugar, se describen apreciaciones sobre la formación universitaria, y la falta de herramientas para abordar la diversidad cultural con perspectiva intercultural. En tercer lugar, se describen diferentes experiencias prácticas, entre ellas experiencias fuera del sistema escolar, así como en otros establecimientos, de acuerdo con la relevancia que tuvieron para otorgar sentido a distintos saberes docentes.

En cuarto lugar, se describen experiencias prácticas referentes al trabajo con estudiantes migrantes, así como saberes que los docentes vinculan a sus prácticas cotidianas. Por último, se describen momentos críticos, que los docentes señalan como relevantes, y cómo estos momentos generan reflexiones, las cuales tienen la posibilidad de incidir en la reformulación de las prácticas.

1. Elementos de la trayectorias escolares y personales de los docentes

De acuerdo con lo que expresa Alliaud et al (2016) y Ripamontti et al (2016), dado que las prácticas docentes se relacionan con la formación de esquemas de acción, es posible vincular las experiencias vividas por los docentes en su trayectoria escolar, es decir, de sus experiencias como alumnos, con la formulación de las prácticas docentes. En los relatos docentes, existen algunos elementos, que indican la importancia de la biografía del docente, a partir de las cuáles se atribuyen diferentes sentidos a las prácticas pedagógicas en el aula. Con respecto a esto, una de las docentes entrevistadas relata la relación entre su pertenencia al pueblo Rapa Nui, y su motivación por incorporar la cultura de sus estudiantes en sus clases:

“Yo soy Rapa Nui, cuando iba al colegio a mí me molestaban, me decían que yo era india, entonces yo nunca más lo repetí, nunca más lo dije porque me daba vergüenza, pero yo nunca vi representada mi cultura en ningún lado” (Docente 1, Inglés, Educación básica)

La experiencia de ser discriminada, y no ver representada su identidad en las clases, está enlazada con sus experiencias escolares. La docente atribuye un sentido especial a las prácticas interculturales, las cuáles pueden ser una herramienta para aumentar la autoestima de los estudiantes con respecto a sus propias identidades.

En tanto, en el relato de otra docente, aparece la consciencia del daño que generan las bromas racistas, por parte de los estudiantes hacia otras corporalidades⁵. Aquí la experiencia de la trayectoria escolar de la docente es diferente, ya que ella se visualiza a sí misma como la estudiante que replica comentarios o comportamientos. La consciencia de las consecuencias de estas situaciones para los estudiantes objeto de estas “bromas”, le hace atribuir un sentido diferente, que traslada el foco de atención hacia los estudiantes que hacen bromas en el aula:

“Pero es que me duele, a mí me marca, porque en el colegio cuando uno es chica también lo veía, y uno a veces imitaba también, cuando era chica, como para hacerse la graciosa. Yo era igual de repente media desordenada, entonces... No quiero que lo repitan ellos también (...) Es discriminación, altiro, con sus palabras, es bullying (remarca) Hay que ser drástica con ese tema” (Docente 5, Historia, G y CS, Educación básica)

Esta experiencia de la trayectoria escolar es vinculada por la docente a la experiencia cotidiana en el aula, expresando una preocupación especial por el lenguaje que los estudiantes usan para referirse a los rasgos físicos de sus demás compañeras y compañeros, viendo en ellas elementos racistas, que los estudiantes deben aprender a reconocer. Sin embargo, la misma docente expresa sentir un límite cuando se trata de aplicar medidas disciplinarias frente a estas situaciones, ya que el uso de castigos, como sacar al estudiante de la clase, siente que contraría una educación basada en la comprensión y el amor:

“No (lo pensé) fue una reacción inmediata, después lo pensé, tal vez, tal vez fue muy dura, pero quiero que reflexione. Después claro, conversé con él, con la encargada de convivencia, lo anoté, le dije que no está bien, que no lo vuelva a hacer (..) Ese como mi límite, es como la operación Daisy, ya... no me queda (opción)” (Docente 5, Historia G, y CS, Educación Básica)

El peso de las experiencias de la trayectoria escolar, indica la necesidad de mostrarse firme frente a estas situaciones. A la vez, la docente expresa no tener las herramientas para

⁵ Sobre la relación del cuerpo y sus rasgos físicos con el racismo: “El racismo del cuerpo se expresa en los modos de la interacción escolar, en la que unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social” (Kaplan & Szapu, 2019: 108)

abordar las **situaciones conflictivas** en torno a comentarios xenófobos y racistas, y trabajarlos con los estudiantes, más allá de las actividades de sensibilización en torno a las palabras.

En el relato de otra docente, aparece como elemento importante en su biografía, la vivencia de ser ella misma migrante venezolana, en Chile, y cómo esto se vincula con el trabajo con estudiantes que también son migrantes. En primer lugar, la docente relata la relación compleja entre el proceso de dejar el país de origen, y llegar al país de destino:

“A muchos profesionales nos tocó emigrar e incluso llegar trabajando de lo que menos eh, nos habíamos preparado para la vida. ¿Ya? Entonces, ¿cómo te explico esto? No fue algo de qué, eh... me tomó por sorpresa” (Docente 7, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

La docente prosigue en su relato, expresando su necesidad de aprender de la sociedad chilena para poder adaptarse mejor a ella, y cómo este proceso generó en ella un sentimiento de arraigo, vivenciado dos veces a lo largo de su vida. Primero, como refugiada nicaragüense en Venezuela, cuando era niña, y luego, como migrante venezolana, en Chile:

“Vengo de descendencia (ascendencia) nicaragüense, como te digo, de Nicaragua. Y de alguna manera a mí me tocó migrar también, a la edad de 7 años de Nicaragua a raíz de la guerra. Igual me tocó un proceso de adaptación en Venezuela, adquirir la nacionalidad venezolana. Es tanto así, que conozco muy pocas cosas de mi país, pero todo mi arraigo, todos mis sentimientos, mi amor está en Venezuela. Se me olvida que soy nicaragüense. ¿Me entiendes? Entonces cuando vengo acá, ya era como que, okey, adaptarme, principalmente al estilo de vida que se maneja acá” (Docente 7, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

La mirada de la docente sobre su propia biografía, y los procesos que ella como inmigrante tuvo que enfrentar, se ven reflejados en la manera en que se refiere a la necesidad de los estudiantes migrantes, de sentir el lugar a donde han llegado como parte de sus vidas. Esta situación, le hace sentir la necesidad del arraigo y de mostrar a los estudiantes casos como el de un deportista cubano, que, nacionalizado chileno, representa a Chile en los Juegos Panamericanos:

“Porque tú llegas amar donde tú estás, tú llegas a amar realmente cuando vienes, con buenas intenciones a trabajar, a luchar, no quitarle nada a nadie, sino a poner tu granito de arena. Uno se enorgullece del país donde estás, ¿Ves? Entonces esto pasa aquí con los chiquillos también. Para ellos son experiencias maravillosas” (Docente 7, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

Cabe mencionar también, que la experiencia de la docente está marcada por la necesidad de la construcción de un “migrante que aporta”, el cual no deja de estar cargada de elementos discriminadores. Por otro lado, el arraigo es un elemento que no aparece en otros discursos docentes, y que, de acuerdo con la literatura, es un elemento importante

para la integración de los colectivos migrantes a la sociedad de acogida (Gissi, Suarez y Dittborn, 2019)

Finalmente, de acuerdo con lo desarrollado, los elementos de las trayectorias escolares y biográficas son elementos que sensibilizan sobre la importancia de las prácticas interculturales. Sin embargo, persisten obstáculos con respecto a las herramientas necesarias para abordar estas temáticas en el aula, más allá de las experiencias personales de cada docente. Dichas experiencias arrojaron sensibilidades sobre aspectos del trabajo con estudiantes migrantes poco mencionados por otros docentes, pero requieren de mayor flexibilidad para abordar otros obstáculos emergentes, y puedan transformarse en saberes prácticos, posibles de ser compartidos en otros contextos escolares.

2. Formación universitaria y saberes formales

La falta de preparación docente es un aspecto ya descrito en las investigaciones sobre migración y educación (Poblete 2018) La formación universitaria es un punto importante que considerar para comprender las herramientas con las que cuentan los docentes. Entre los y las docentes entrevistadas se encuentran dos perspectivas. Por un lado, la gran mayoría expresa haber carecido de una formación consciente sobre la diversidad de sus estudiantes, ya sea cultural, de género, sexual o social. Esta carencia aparece en el discurso de diferentes docentes, como un obstáculo:

“Osea, yo creo que una o dos clases vimos multiculturalidad, interculturalidad todos esos temas, pero por fuera de eso, yo hubiera salido con cero conocimientos”
(Docente 1, Inglés, Educación Básica)

Esta perspectiva también es compartida en comentarios cotidianos con otros docentes que llevan más años ejerciendo, los cuáles indican la carencia de estos temas en la formación de los docentes, haciendo que todo aquello respecto a diversidad, sean aspectos aprendidos en la práctica, o bien, socializado en conversaciones con docentes más jóvenes:

“Él nos dice (su colega), “Me gusta juntarme con ustedes, porque ustedes como que me refrescan las cosas, porque nunca a mí me hablaron de esto en la U, si yo estudié pedagogía y me enseñaron cómo poner nota, cómo evaluar algo, los objetivos, y chao” Y nunca me hablaron de diversidad sexual, de cultura, de migración, eso para él no existía (Para su colega), entonces todo para él lo aprende como en la práctica, en el momento” (Docente 3, Filosofía, Educación media)

La ausencia de temas sobre la diversidad también es atribuida al contexto social y político en que se da la formación, en el caso de un docente que manifestó haber estudiado en los años de dictadura:

“Osea, vi teóricamente lo que significaba diversidad cultural, yo estudié en dictadura. y además que no era un fenómeno la diversidad en términos de la migración. Siempre ha habido diversidad, por ejemplo, la indígena, Chile es un país multicultural, o pluricultural, no sé cómo se cuál es la diferencia. Pero no nada, en

la formación nada. Quizás en algún texto de filosofía, pero ¿Que me formaran para ello? No, nada” (Docente 4, Orientación Valórica, Educación Media)

La segunda perspectiva existente, proviene de los docentes que sí recibieron formación en estos temas, e incluso, desde una perspectiva afín a la interculturalidad. Esta formación estuvo orientada a la comprensión de la diversidad en amplio sentido, o bien, a la enseñanza de estrategias para abordar esa diversidad en la interacción del aula. Este es el caso de un docente, quien expresa cómo esta formación centrada en la comprensión del sujeto joven le permite ser más sensible a ciertos temas:

“Yo tenía asignaturas específicas de eso, osea formación sobre sexualidad juvenil, formación sobre sujeto joven, que por ejemplo es una asignatura que se trata de entender a la juventud actual (...) Yo creo que obviamente la formación con el docente también tiene que ver con su disposición a la diversidad” (Docente 3, Profesor de Filosofía, Educación Media)

Sobre esta misma idea, otra docente relata cómo su formación universitaria estuvo muy familiarizada con la sensibilidad sobre temas relacionados a pueblos indígenas y sus cosmovisiones. Sin embargo, las instancias más relevantes de formación universitaria se dieron en asignaturas que eran electivas, por lo que también jugó un papel importante su propia motivación con respecto a estos temas, así como su disposición a trabajar bajo un enfoque intercultural:

“Igual va en el tema de motivación, va en el tema de querer, pero ellas (compañeras) “Es que no, es una carga, es que muchos ramos, es que el estrés” (parafraseando a compañeras). Pero estaba la opción para todos. Yo, me voy a estresar (...) Yo no más, con mi compañera, y éramos cincuenta, cincuenta estudiantes de pedagogía. Entonces, como claro, no era historia su ramo favorito, también por eso, pero fue una linda experiencia” (Docente 5, Historia, G, y CS, Educación Básica)

Es relevante que muchas de las prácticas y percepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes migrantes, la docente los relaciona con enseñanzas que recibió en estos electivos. Entre los aprendizajes, se encuentra el uso de actividades lúdicas, la sensibilización sobre temas sociales, como el racismo y la xenofobia, e incluso en críticas acerca de las exigencias de la escuela con respecto a la incorporación rápida del español por parte de los estudiantes haitianos. Esta posición también le hace ser más crítica con la formación que suelen contar los docentes que egresan sin estas herramientas:

“Yo no voy a obligar a los niños que aprendan altiro español, yo les voy a dar su tiempo, y quiero que me enseñen también, sus palabras, qué comen, arepas no sé. Que me conviden, compartamos. Pero siento que igual falta harta educación y formación en los profes, que salieron hace años” (Docente 5, Historia, G, y CS, Educación Básica)

Una perspectiva casi transversal entre los docentes es cómo en su formación universitaria careció de un acercamiento importante a la realidad del aula, relacionado con las pocas instancias prácticas con las que contaron. Si bien, esta parece ser una crítica general sobre

la formación docente, se relaciona con el trabajo con estudiantes migrantes, en tanto los y las docentes, expresan que la consciencia sobre estos temas, fueron adquiridos fundamentalmente en experiencias prácticas.

Por otra parte, los docentes que tuvieron una formación inicial en disciplinas como Filosofía, o Historia antes de especializarse en pedagogía, relatan que existe un peso mayor del pensamiento “academicista” lo que lleva a una noción simplista de la realidad a la que se enfrentan los docentes:

“Yo, antes de entrar a trabajar a una escuela, yo también miraba en menos las profesoras (...) Entonces si uno no está inserto en la realidad pedagógica en todo el quehacer constante, diario que de verdad es una vorágine (...) y es otro tema, pero la Academia de historia ninguna al tipo que se dedica a hacer clase en la escuela. Y es, porque no se comprende todo lo que hay que hacer” (Docente 10, Historia, G y CS, Educación Básica)

La idea general que persiste entre los docentes es la diferencia entre la formación universitaria y la realidad con la que diariamente se enfrentan. Esto ocasiona que los docentes fueran aprendieron a ser profesor/a, estando ya insertos en el aula, y aquí es donde se reformulan las nociones adquiridas en su formación:

“(..) Lo que más me ha afectado en un principio a mí, fue cómo hacer clases. Por así decirlo (ríe) o sea, llegué muy academicista como muy centrado en el conocimiento, (...) Pero con el tiempo me doy cuenta, más bien, que lo importante es que ellos conversen algo, ¿cierto? y muchas veces el contenido, la materia pura y dura, poco importa” (Docente 8, Historia, G, CS, Educación Media)

Dada esta falta de herramientas que evidencian la mayoría de los docentes, producto de una formación universitaria deficiente, aparecen diferentes perspectivas. La más amplia entre los docentes jóvenes, es la responsabilidad de los docentes, como gremio, de buscar formas de actualizar estos conocimientos, ya sea mediante cursos, capacitaciones, o formación de postgrado.

Sin embargo, una docente añade un comentario que relativiza esta responsabilidad, expresando que muchas veces estas instancias existen, tales como capacitaciones o cursos ofrecidos por instituciones como la Municipalidad. Pero estas instancias suelen chocar con los tiempos de los docentes:

“Son accesibles porque son gratis, claro, pero en horario que los profesores se van para su casa, tienen que también (entender que) hay otras necesidades y otras cosas que hacer ¿ya?” (Docente 10, Profesora de Historia, G y CS, Educación Media)

Si bien, existen instancias de capacitación, estas son propiciadas por instituciones externas, no son obligatorias, y tampoco son flexibles, de modo que no se insertan en las jornadas laborales de los docentes, y exigen un tiempo extra para asistir. Como consecuencia, la asistencia a estas instancias depende más de la voluntad de los docentes por acomodar

sus horarios. Esta falta de voluntad es también apuntada por los docentes jóvenes, como el principal obstáculo para la actualización del gremio. Otras características de la formación docente, mencionada como comentario, es la poca oferta de postgrado referente a interculturalidad, dirigida específicamente a docentes, o al área de gestión educativa.

En conclusión, son pocos los docentes que expresaron haber recibido en su formación universitaria herramientas para abordar la diversidad desde un enfoque intercultural. Sumando a esto, las instancias ofrecidas muchas veces son electivas, de modo que juega un rol especial la motivación de los estudiantes de pedagogía con respecto a estas temáticas. Otro elemento importante para entender las críticas a su formación que realizan los docentes es la falta de instancias prácticas y de herramientas para enfrentarse a un aula. Finalmente, la opción que expresan los docentes para esta deficiencia es la actualización del gremio, mediante talleres y capacitaciones, las que siguen dependiendo, al igual que la formación universitaria, de la motivación de los docentes, así como de la flexibilidad horaria de dichas instancias.

3. Relevancia de las experiencias prácticas

Dentro de las experiencias relevantes sobre el trabajo con estudiantes migrantes, los docentes recalcan la importancia de trabajar en contextos sociales y culturales diversos. Esta importancia se relaciona con los saberes que dichas experiencias proporcionan para sus labores actuales. Esto se relaciona con los significados “atribuidos a algunos aspectos de esa realidad escolar que ya fuera objetivada” (Leguizamón, 2013, p. 39-40)

Durante las primeras experiencias prácticas los docentes se enfrentan a desafíos como el “el recorte de contenido, el conocimiento del grupo de niños y sus especificidades, y la relación con los padres de familia” (Guevara, 2018, p.131) El lograr este vínculo se convierte en un aspecto relevante de la formación docente, más allá de los conocimientos provenientes de la formación universitaria:

“Desde la perspectiva de las profesoras, si las practicantes no logran el tipo de **vínculo con el saber por enseñar** que se espera en las prácticas, la **posibilidad de transmisión cultural se ve amenazada**” (Guevara, 2018, p.132)

Entre los docentes entrevistados aparecen experiencias en el aula tradicional, pero también experiencias en otros contextos, tales como voluntariados y clases particulares, las cuales se desarrollaron fuera del sistema escolar formal. Con respecto a esto, una de las docentes relata su experiencia realizando un voluntariado mientras aún era estudiante de pedagogía. Este voluntariado consistía en la enseñanza del español a migrantes haitianos, al cual llega por invitación abierta de una profesora de la Universidad, a quienes estuvieran interesados. El voluntariado duró cerca de tres años, y la razón principal por la cual la docente decide ser parte de esta instancia, es la necesidad de tener experiencias prácticas más prolongadas durante su formación universitaria:

“Yo todavía estaba tratando de encontrar como el gusto por enseñar, entonces dije, como las prácticas igual como que duran poco, prefiero tratar, a ver si es que aquí

lo desarrollo (el gusto de enseñar) Y era bastante entretenido la verdad. Como eran pocos alumnos, era super personalizado, era casi un profe por alumno” (Docente 1, Inglés, Educación básica)

La docente rescata de esta experiencia en el voluntariado con migrantes haitianos, la consciencia de la situación de las personas no hispanohablantes, y cómo la barrera lingüística puede ser una barrera para la entrega de conocimientos:

“Pero cuando empezamos a hacer estos voluntariados, me di cuenta, me dije claro, el nivel de gente migrante que están entrando al país, va a aumentar también la cantidad de alumnos migrantes que voy a tener a futuro, y van a ser alumnos que quizás ni siquiera hablen el español. Porque uno pensaba, en esos años, yo solo pensaba en la comunidad haitiana, pero después, el nivel de alumnos, por ejemplo, asiáticos que yo tengo hoy día, que tengo, es demasiado en comparación con lo que tuve o los que vi en prácticas siquiera” (Docente 1, Inglés, Educación básica)

La consciencia de esta situación le impulsó a comenzar a implementar elementos más visuales, y flexibilizar sus prácticas, evitando dar por sentado el manejo del Español como base para enseñar Inglés, lo cual ya ha sido descrito en el apartado anterior. Incluso, en uno de los establecimientos donde la docente ejerció, esta experiencia le sirvió como base para proponer al equipo directivo un material pedagógico para trabajar con una estudiante haitiana que no sabía español. Más allá de las herramientas y la disposición de este material, la docente no obtuvo una respuesta certera por parte de la dirección, por lo que nunca llegó a concretarse ningún apoyo de esta clase para la estudiante:

“Presenté el material en el colegio hablé con los de UTP, les dije “me preocupa el caso de la niña, tengo este material” todo este contexto, y me dijeron ya listo lo vamos a ver. Pero fue como, como que al final nunca lo vieron, yo me quedé con el material al final, y no alcancé a hacer nada” (Docente 1, Inglés, Educación básica)

Una segunda docente, relata sus experiencias fuera del sistema escolar, motivada por una búsqueda de dar espacio a su salud mental, luego de la experiencia práctica final de su carrera. El desgaste frente a las demandas del trabajo en el aula le impulsó a buscar experiencias diferentes, primero, con clases particulares a un estudiante TEA (Trastorno del Espectro Autista), y luego, realizando un voluntariado en un campamento. En ambas instancias, el trabajo pedagógico de la docente se mezclaba con la necesidad de dar cabida a la emocionalidad de los estudiantes, adaptándose a sus necesidades y a sus ritmos de aprendizaje, lo que también le permitió tener un control diferente sobre sus propias prácticas:

“Entonces, uno iba más que nada a darle un domingo entretenido, más que también a reforzar matemática, lenguaje. Así como a darle ese apoyo emocional, después lo pedagógico. (...) Igual fueron intensos esos dos años, pero como a mi ritmo, como que yo controlándolo. Y ahora que también entré a un colegio, me ha costado tal vez como adaptarme a eso. Como a la estructura, seguir una conducta, un orden” (Docente 5, Historia, CS y G, Educación Media)

La experiencia del trabajo dando clases particulares, la acercó a comprender más las necesidades de estudiantes con TEA, y también a ser más consciente con respecto a estudiantes neurodivergentes⁶. Si bien ambas experiencias significaron experiencias más cómodas para la docente, expresa que la carga emocional también es más fuerte que en el aula. En contraparte, trabajar en el sistema escolar formal, le ha significado problemas para enmarcar su trabajo en los límites del trabajo docente:

“Entonces todavía tienen esa visión como de autoridad (otros docentes) y yo creo que vengo con eso igual porque trabajé con un niño dos años. Y obviamente era de repente una relación muy intensa, así como de mucho cariño” (Docente 5, Historia CS y G, Educación Media)

Ambas experiencias relatadas por las docentes se vinculan con la búsqueda de una conexión con el ejercicio de la pedagogía, el cual sólo era posible desarrollar con el trabajo práctico. Aunque existen diferentes detonantes en ambos relatos, las docentes comparten la valoración positiva de estas experiencias en medida que han podido adquirir saberes que en su formación universitaria no han podido acceder. Así es como se reafirma la consciencia de la diversidad de los estudiantes, la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje, así como la necesidad de trabajar la emocionalidad junto con lo pedagógico.

En resumen, las docentes relatan cómo estas experiencias les aportaron herramientas, las cuáles son mencionadas a lo largo de las entrevistas, como herramientas relevantes para el trabajo con estudiantes migrantes. Sin embargo, estas experiencias fuera de la Escuela, como espacio privilegiado de la educación formal, no son transversales en todas las trayectorias de los docentes. Más bien, parecen ser casos aislados, motivados por inseguridades de enfrentarse a un aula sin herramientas prácticas.

Otra idea que surge de otras entrevistas es la importancia de contar con experiencias prácticas diversas, en cuanto a diferentes contextos, ahora centradas en la educación formal. Un docente recalca la importancia en su trayectoria, de haber trabajado en un establecimiento educacional con un porcentaje alto de matrícula de estudiantes migrantes. En sus palabras, esta experiencia le ha servido de base para tener una perspectiva diferente de los docentes más tradicionales, que suelen mantenerse en un puesto de trabajo fijo, por mucho tiempo, lo que afecta su perspectiva sobre los cambios actuales de la sociedad:

“Yo personalmente no lo veo así (la migración como un problema) pero porque mi percepción está con otro umbral, porque yo estuve en otro escenario donde había más migración que acá (...) Pero entiendo que para un profesor que ha trabajado solo en este lugar durante 30 años, si lo va a ver raro. Porque para él cambió el escenario drásticamente, por eso yo te digo que mi percepción es quizás, tiene que

⁶ Se entenderá como persona neurodivergente de acuerdo al paradigma de la neurodiversidad, referente a que “todas las personas percibimos, procesamos y expresamos la información de forma diferente. Eso responde a que nuestro sistema neurológico es diferente, y que no existen dos cerebros iguales” (Wasiliew y Montero, 2022:3)

ver obviamente con mi experiencia anterior, que esta experiencia no es tan, tan extraña” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)

La primera experiencia del docente de Filosofía fue en un colegio, con un aula multicultural, lo que le permitió definir algunas dinámicas y temas interesante de trabajar. Además, también expresa conocimiento sobre cómo establecer un diálogo donde tanto él como sus estudiantes puedan entenderse mutuamente. Junto con esta perspectiva, es interesante ver la experiencia de otro docente, que lleva cerca de 30 años ejerciendo. El docente manifiesta, que si bien, no había tenido experiencias prácticas con estudiantes migrantes, sí había buscado, por curiosidad, experiencias pedagógicas relacionadas con este fenómeno social:

“Yo sí, había visto, por curiosidad ¿ya?, (experiencias) de los colegios básicos, cuando llegó la primera migración peruana fundamentalmente y me di cuenta cómo lo iban haciendo la gente de educación básica para hacer como experiencias pedagógicas que no fueran excluyentes. Creo que fue un trabajo super valioso, que todavía lo es... eh, y ahí me di cuenta de que en el fondo hay cambiar como lo hacían para el 18 de septiembre, para el 21 de mayo, imagínate, celebrar el 21 de mayo con 10 niños peruanos, y estar diciendo eh, “nosotros ganamos la guerra” (Docente 4, Orientación Valórica, Educación Media)

La búsqueda de experiencias que muestren las posibilidades y los obstáculos de trabajar en un aula multicultural ya sea de manera directa o indirecta, se ve reflejado en los relatos de los docentes, teniendo diferentes significados asociados. Incluso, experiencias como los voluntariados, son resignificados, de acuerdo con el contexto donde actualmente ejercen.

Finalmente, de acuerdo con lo expuesto por los docentes, conocer el contexto cultural y social de los estudiantes, mediante experiencias prácticas, ha sido un elemento relevante para llevar a cabo su labor. Cabe mencionar que estos saberes no necesariamente logran un espacio de realización en las instituciones escolares, así se da el caso de la docente que propone materiales pedagógicos para la enseñanza del español, o en el caso de la docente que recibe críticas por no encajar dentro de un rol docente tradicional, acorde a los límites de la Escuela.

4. Experiencias en el trabajo cotidiano con estudiantes migrantes

Este apartado tiene la finalidad de describir algunas experiencias relevantes entre los docentes, con respecto a sus experiencias trabajando en aulas con cantidad importante de estudiantes migrantes. Dada la relevancia de las experiencias prácticas en la formación de un habitus docente (Perrenoud, 1994)

El abordaje de la emocionalidad en el trabajo docente aparece en los discursos desde dos perspectivas. En primer lugar, como una dimensión necesaria de abordar debido al impacto de la Pandemia del COVID, el aislamiento social y la vuelta a clase. Y, en segundo lugar, debido a la complejidad emocional con la que cargan estudiantes vulnerables, particularmente estudiantes migrantes. En ambas perspectivas, el abordaje de lo emocional

se presenta como un **requerimiento**, en medida que el **bienestar del estudiante** influye en la disposición de los estudiantes al aprendizaje y al trabajo en el aula.

El impacto de la pandemia del COVID 19 en la sociedad, y particularmente, los efectos del aislamiento social han sido motivo de preocupación desde el MINEDUC y las comunidades educativas. Esto se ve reflejado en la elaboración de diferentes guías y recursos didácticos para la contención emocional de los estudiantes y los docentes (MINEDUC, 2024) Sin embargo, este requerimiento también se enfrenta a los tiempos de la Escuela. En este sentido, se expresa la dificultad de abordar tanto lo emocional, como lo curricular:

“A veces uno entraba en esta dualidad como, pucha ¿Como lo hago? Porque tengo que atender y darle cabida a la emocionalidad de las niñas, porque deben reconocer sus emociones, enfrentarla para poder estar al cien como dice la Miss. Pero, por otro lado, era como, ya ¿Y cuánto usted ha avanzado del currículum que tiene que entregar a las estudiantes?” (Docente 10, Profesora de Historia y Geografía, Educación básica)

La complejidad del abordaje emocional con respecto a estudiantes migrantes es una temática recurrente en los relatos de los docentes. La influencia de los procesos de duelo migrante, la separación familiar, el desarraigo, la vulnerabilidad de su contexto familiar, y otros factores, son motivo de preocupación cotidiana. Sin embargo, esta conciencia de la complejidad de lo emocional no siempre permite que los docentes puedan darle espacio en su trabajo de aula, y mucho menos en sus prácticas pedagógicas. Más bien se transforma en algo a lo que estar atento, de manera constante, para detectar cualquier vulneración a los derechos del niño, niña o adolescente, transformándose en un aspecto relevante del aprendizaje, difícil de abordar de manera solitaria por el docente:

“Pero vienen con una carga emocional, con una carga emocional que uno tiene que trabajar con ellos y eso también retrasa un poco eh... su aprendizaje. Porque tú sabes que, estando bien el bienestar de uno entero, con todas las áreas que corresponde a estar en buena presencia para poder adquirir un conocimiento, no está.” (Docente 10, Profesora de Historia y Geografía, Educación Básica)

En los establecimientos educacionales es común encontrar esta problemática, abordada desde áreas como convivencia escolar, orientación, el área psicosocial, etc. Tanto los docentes directivos, como docentes de aula expresan la complejidad emocional. Esta necesidad de dar **cabida a lo emocional** se ha ido transformando en un aspecto, que ha venido a complejizar el trabajo docente en el aula con respecto a las demandas del currículum y los contenidos:

“Entonces la rutina antes de comenzar la clase era preguntar como están, como durmieron, tratar de fijarse, sobre todo en mi jefatura si es que había algún alumno con eh, falta a clase reiterativa” (Docente 1, Inglés, Educación Básica)

Frente a esto, al menos tres docentes relataron mantener alguna dinámica de conversación rutinaria para identificar las emociones de sus estudiantes.

“Siempre es el sistema así, o preguntarles ¿Cómo están? ¿Qué ha pasado? ¿Qué emoción siente? No ir al tiro así como “objetivo, escriban, rápido” No porque los niños necesitan como 15 minutos de introducción, de canalizarse, de conversar, porque de repente ellos quieren “blah blah” (Docente 5, Historia G y CS, Educación Básica)

Duelo migrante: pérdida de vínculos familiares

El concepto de duelo migrante aparece en la conversación con al menos cuatro docentes, y en una entrevista complementaria realizada a un trabajador social. Este concepto surge vinculado a donde los estudiantes se han abierto a compartir sus experiencias de migración, ya sea en el aula, o fuera de ella en conversaciones individuales. Es interesante mencionar como Ovando (2018) en su descripción de prácticas docentes interculturales, menciona la importancia de las “dinámicas e interacciones basadas en el conocimiento de las trayectorias biográficas de los estudiantes” (Ovando, 2018, p. 173) De acuerdo con la autora, este es un elemento positivo en torno a las buenas prácticas interculturales.

El concepto de duelo migrante en tanto está asociado sobre todo a las trayectorias migrantes latinoamericanas, en especial venezolanas, colombianas y haitianas:

“Es un concepto que se ocupa bastante porque muchas veces los niños no escogen salir de sus países, en general. Salen los adultos, los adultos tampoco (eligen salir) pero salen por condiciones económicas, por temas políticos, nadie migra muchas veces porque quiere, más bien hay una presión económica o política. En Chile lo mismo, en Venezuela (...) Entonces hay una pérdida de lo económico, y también de lazos, lazos familiares, proyecto de vida” (Entrevista Complementaria, Miembro de Dupla Psicosocial)

Este enfoque complejiza la mirada en torno a los procesos que atraviesan los estudiantes y sus familias, particularmente sobre la situación de los menores de edad en esta trayectoria migratoria. La particularidad del ser migrante, de acuerdo con los docentes, se da en la consciencia de que la relación con el país de origen y el país de recepción es cambiante, y nunca está resuelta al cien por ciento.

En tanto, en otra comunidad educativa, surge una visión asociada a la admiración hacia estas personas que deciden dejar atrás sus países. Sin embargo, esta “admiración” viene acompañada de un matiz, relacionada a sentir que deben ser cuidadosas en su trato con las familias migrantes:

“Uno tiene que cuidarse, que uno no sea xenofóbica. Uno admira a esta gente que se viene con una mano adelante y otra atrás. A mí con suerte me gusta visitar a alguien (visitas a casa de los estudiantes) Pero entonces la gente se tiene que venir con lo puestos. Un día una pequeña eh, íbamos a hacer un baile porque celebramos el día del migrante el 18 de diciembre. Y yo le digo ¿usted trajo su traje, no tiene su trajecito? porque andaban con su trajecito (las demás niñas) Y me acuerdo de que eran venezolanas, y me dijo “Miss no me alcanzó en la maleta, para traérmelo. Eran

muchas cosas”, entonces, claro, ella deja sus raíces” (Entrevista Complementaria, Orientadora)

Esta percepción de la Orientadora mezcla “admiración” con un sentimiento de lástima por la situación precaria del viaje, que les hace dejar atrás, simbólicamente, elementos materiales que se relacionan con sus raíces, o identidades nacionales. El “cuidarse” de no ser xenófobos, puede contrastarse con lo que expresa el primer entrevistado, que habla sobre la importancia de no caer en la estigmatización:

“Pero tampoco hay que menospreciar la experiencia de las personas, siempre hay que ver qué sucedió ahí, escuchar, porque si no podemos estigmatizar y tratar de pobrecito, no. Entonces la idea es ver, ver qué sucedió, qué sucedió con esa familia, cómo llegó acá, en qué condiciones. Eh, qué han hecho acá, como han salido adelante, pese a, a lo mejor no tener tantas redes, etcétera. Entonces eso, yo creo que es un conocimiento súper enriquecedor en general” (Entrevista Complementaria, Miembro equipo psicosocial)

En tanto, los docentes expresan sorpresa, admiración y preocupación, frente a estos relatos. La sorpresa proviene de la facilidad con que los relatos aparecen en el cotidiano de las conversaciones del docente con sus estudiantes:

“(…) Pero tengo dos estudiantes venezolanos, que me contaron que ellos son de los que entraron por el desierto en la noche. Y te lo relatan, así como super como... si fuera una anécdota más de la vida no más, así como “No, un día estábamos en Bolivia, llegaron unos locos, nos dijeron caminen pa allá, y caminen. caminen, caminen, hasta que encuentren un camino, y ahí, lo que la suerte les de no más. Yo crucé así” me dice, y al final, usar eso, o esos relatos o esas experiencias para reflexionar no sé, como, eh, el sentido de la vida incluso, o porqué el ser humano toma esos riesgos por ejemplo” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)

Esta facilidad con la que los relatos fluyen ya sea en conversaciones personales del docente con los estudiantes, así como en el aula, invita a los demás estudiantes a ser conscientes de que la situación de los migrantes, tienen rostros, y son sus mismos compañeros. También estas experiencias marcan a los estudiantes, en el sentido de que se transforma en un estereotipo más dentro del repertorio de los docentes, para referirse a ellos. Están los docentes y los miembros de la comunidad que tratan estos temas con respeto, siendo conscientes del impacto a nivel personal de estos procesos. Pero también aparece la marca del racismo en las bromas despectivas de otros docentes:

“(…) Bueno, yo he escuchado cosas así: “nadie te mandó a buscar, osea los trajo para acá. Ustedes llegaron, entonces ustedes se adaptan” O profes que entre broma y broma les dicen, ya si no se portas bien, te voy a devolver al desierto (...) Bromas como fuertes, yo vi. Y los cabros se ríen, al final es “qué vamos a hacer, tampoco nos vamos a poner a llorar” ellos (los estudiantes) se tiran las tallas de eso” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)

Es interesante mencionar que la **salud mental** no es un elemento recurrente entre los docentes, cuando se refieren al impacto del duelo migrante, o del trayecto de viaje de los estudiantes. Sólo en conversaciones con un docente, aparece el miedo a enfrentarse a estos relatos, debido a las cargas emocionales de los estudiantes migrantes con respecto a ellos. Si bien, el docente expresa que da cabida a estos relatos en su comunicación personal con los estudiantes, decide no ahondar mayormente en ellos en el aula:

“Y ahí me cuentan, y “no les dio miedo, hay minas antipersonales todavía” y eso, y ahí me han contado las experiencias, pero han sido bien como, personal, y uno tratando de afirmar si está bien ahora, cómo te sientes, ver el... Yo personalmente, como hacer una actividad en torno a ese tema de las experiencias personales, no.. no sabría cómo hacerlo (...) Y ahí hay que tener yo creo unas herramientas que quizás yo no tenga, o tendría que preparar muy bien la actividad, de tal manera de que si hubiese desborde (emocional), por ejemplo, saber cómo tratarlo” (Docente 4, Orientación Valórica, Educación Media)

Finalmente, las características mencionadas anteriormente, permanecen en los discursos de los docentes, fijando su atención sobre ciertas clases de estudiantes migrantes, aquellos que ingresaron por pasos no habilitados y vivieron esta trayectoria de viaje por lugares inhóspitos. Esta preocupación se centra en grupos de estudiantes venezolanos, haitianos y en menor grado, colombianos. Sobre la situación de los estudiantes migrantes, aparece un elemento interesante, referente a cómo el arribo al país es algo que, en términos administrativos, pero también familiares, nunca concluye:

“Investigadora: ¿Qué situaciones eran, o habían sido un poco más complejas de abordar con temas interculturales? ¿O quizás alguna experiencia que haya marcado?”

Entrevistado: En general es el arribo. Hay una cosa que es conocida por todo el mundo, y que sabemos que los, que los y las migrantes nunca terminan de llegar. Eh, en el sentido de que siempre les falta algo. El papel, el documento, la postilla, sin Rut. Entonces, siempre hay algo que está pendiente. Y... y esa cuestión se nota, y es un obstáculo para los procesos como de inclusión, integración si quieres decir, de incorporación, de compartir digamos en un espacio social, ¿no cierto? Como es la escuela.” (Docente 7, Idioma Francés)

La consciencia de los docentes sobre los procesos de duelo migrante es relevante, en el sentido de que se transforma en un elemento necesario de trabajar con la comunidad educativa, para una mejor integración. Por otra parte, quedan pendientes aspectos de este proceso, como lo es la relación del duelo migrante con la salud mental de los estudiantes, así como la posible estigmatización en la que pueden caer otros docentes.

Sectorización y segregación: relevancia de los espacios de sociabilidad

En los relatos de los docentes, persiste la preocupación sobre la sectorización o segregación entre los estudiantes chilenos, y los estudiantes migrantes. Los docentes

describen que muchas veces, los estudiantes de ciertas nacionalidades “se juntan sólo entre ellos” y que no suelen socializar mayormente con el resto de sus compañeros.

La evidencia de esto son las interacciones entre grupos de amigos, e incluso en las relaciones afectivas de los estudiantes, quienes suelen cerrarse sobre ciertas nacionalidades. Aun así, algunos establecimientos mantienen la postura de que no existe tal separación, negación que parece trabajar con la misma lógica con la que se niega la existencia de racismo o discriminación en el establecimiento. Es decir, en el discurso se niega o minimiza la existencia de segregación al interior del establecimiento, pero a su vez, los docentes relatan situaciones que claramente, lo son. También se presenta la idea de la existencia de una “autosegregación” por parte de los diferentes estudiantes:

“(..) y finalmente lo que pasa es que se crean pequeños grupos, ¿no cierto?, de los que son venezolanos, de los que son colombianos, que son peruanos, que son chilenos. Entonces no hay de por sí, hoy en día, yo creo, no hay muchas referencias xenofóbicas o contra alguna etnia en especial. Pero sí, en la mayoría se ve que hay una cierta... Que se van juntando por su nacionalidad, que puede ser tema cultural o lo que sea” (Docente 8, Historia, G y CS, Educación Media)

Por otra parte, persiste la preocupación por la segregación, ya que los docentes expresan no saber cómo abordar esta situación en el aula, teniendo conciencia de las repercusiones que genera en el desarrollo social de los mismos estudiantes. En el caso particular de los estudiantes haitianos, el manejo del español más limitado es fuente de preocupación:

“De alguna manera también como que, no solo hacía como incomprendible lo que uno podía hacer, sino que también, eh.. Los aislaba un poco de, como del desarrollo que podían tener social con el resto de los compañeros. Entonces, por ejemplo, se juntaban entre ellos no más. Eh, pero con el tiempo como ellos estuvieron dos o tres años, creo. Y ya después al final entendían mejor. Siempre era un “entendían mejor”, pero les costaba igual expresarse, por escrito también mucho” (Docente 6, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

Esta situación parece ser una problemática silenciosa, que refleja algo que no funciona, con respecto a la integración. Es por esto que algunos docentes y miembros de la comunidad expresan la importancia de espacios de sociabilidad. Esta importancia refuerza la idea de no suprimir los espacios ya dados, como el de la Peña Intercultural, como “hitos”, en palabras de un docente (Docente 7)

Otro intento de generar este diálogo se dio en el marco de los Juegos Panamericanos, en base a lo cual se organizaron un minicampeonato en un establecimiento, y en otro, una feria artística:

“Por ahí nos sirvió este año como una experiencia jugada que hicieron, a propósito de los Panamericanos, yo creo que esa cuestión está haciendo (que compartan) El Mundial ¿Te fijái?. Hay hitos que nos han ido como, como haciendo que compartan. Tuvimos un minitorneo de fútbol acá.” (Docente 7, Idioma Francés, Educación Media)

No es la única experiencia con respecto a los juegos panamericanos, el deporte y las posibilidades para generar instancias de mayor sociabilidad entre diferentes estudiantes:

“(…) los venezolanos estaban “Tía y aquí cuando van a enseñar, a que aprendamos béisbol” Decían los haitianos “Béisbol, qué ellos (Venezolanos) hablan del béisbol”. Y yo digo, bueno, agarré y tomé una pelota, conseguí una pelota que tenía, no tenía un bate, pero tomé un palo de escoba y lo saqué, a jugar. Y yo le dije, esto se juega mira así, son 4 bases, tres *jonrón* y el *out*, y lo disfrutamos. Parte de mi cultura, la entrego a mis alumnos, se emocionan y quieren aprender más y más. Entonces decidimos enfocarlo, con los Juegos Panamericanos” (Docente 9, Lenguaje y Comunicación, Educación Básica)

Esta importancia otorgada a espacios donde el foco está vinculado al compartir de los estudiantes es apreciada por los docentes:

“Entonces, muchas veces las ansiedades que se volcaron a proyectos interculturales, de corte crítico, sacaban este espacio de la celebración. Nosotros mismos dejamos en un momento de celebrarlos “Porque no hay nada que celebrar” (imita la voz, ríe) (...) Y ahí es donde precisamente ocurre lo que tiene que ocurrir, que es el intercambio, la diferencia, el conflicto y el paso no la interculturalidad, sino que lo intercultural” (Docente 7, Idioma Francés, Educación Media)

Sobre la importancia del juego como un elemento de la didáctica intercultural, autores como Mendoza y Gañán (2022) defienden su uso para mejorar la convivencia intercultural. Esta premisa está basada en el concepto del juego como producto cultural de Sarlé (2011). Dos características que los autores mencionan sobre el uso del juego, que se puede asociar con lo descrito por los docentes, es cómo el/la docente se transforma en un mediador para la convivencia del aula. Otra característica es su valoración positiva debido a su flexibilidad:

“La valoración de la herramienta didáctica diseñada es positiva, por cuanto permite flexibilidad en el tiempo y en el espacio, y se desplaza del contexto fuera de la institución, y dentro de las aulas” (Mendoza y Gañán, 2022, pg. 85)

Cabe mencionar la potencialidad de estos espacios, así como la necesidad de ahondar más en las experiencias de los estudiantes sobre los efectos positivos en la convivencia. Sin embargo, evidentemente existe un diálogo entre las experiencias de los docentes entrevistados, y lo que dicen las experiencias en otros países, acerca de la potencialidad del juego y de los espacios de encuentro.

Apoderados y familias migrantes: tensiones y necesidad de diálogo

A lo largo de las entrevistas con los y las docentes, la importancia de la relación con los apoderados y las familias aparece como una constante. Entre las experiencias relatadas, se encuentran situaciones de tensión y necesidad de diálogo, frente a las cuáles cada docente manifestó diferentes formas de abordar estas situaciones. Si bien, estas prácticas no están insertas en el aula, sino más bien corresponde a espacios tales como las reuniones

de apoderados, entrevistas individuales, o entrevistas con inspectoría, se tiene presente que corresponden a prácticas docentes, en tanto que corresponde a aspectos de su labor, la cual requieren de un diálogo con el adulto responsable del menor, como un aliado relevante en su formación.

La experiencia de los docentes en general expresa la dificultad de poder incorporar al apoderado a las actividades que se hacen en la comunidad. La figura del apoderado ausente es recurrente en muchos de los casos:

“Porque tenemos a las niñas, pero ¿cómo capturamos la atención? ¿Cómo capturamos el interés de los papás para estar en la escuela, para participar? A la feria de la chilenidad llegaron como dos mil papás, muchos, eh... Se le dio la facilidad a todos los cursos que hicieran un stand y vendieran. Y les fue muy bien a todos ¿Ya? Pero eso no lo tengo, por ejemplo, en un encuentro familiar” (Entrevista Complementaria, Orientadora)

Los docentes expresan conocer las situaciones precarias en la que se encuentran muchas familias, sobre todo en términos laborales debido a que los padres, en su mayoría, trabajan mucho, desde muy temprano hasta muy tarde, de forma esporádica e informal. Todas estas situaciones son descritas como efectos de la situación migratoria.

En base a esta experiencia, el docente ressignifica la necesidad del aprendizaje institucional. La escuela es contingente, y en tanto, debe intentar generar las instancias posibles para incorporar al apoderado. Ya que muchas veces los apoderados no asisten a las instancias que la escuela le exige, debido a la poca flexibilidad de sus trabajos, el docente relata la siguiente reflexión:

“Porque... si yo me quedo en la estructura “Ah no, nosotros partimos la 8” (funcionamiento del colegio) o soy más tradicional, “Es que a mí me pagan por llegar a las 9” O sea me pierdo dos hora y media, de gente que a las nueve ya está enchufada en la *pega*⁷, de hace rato. Entonces, la gente pasa, y tienen 15 minutos. ¿Qué tienen que hacer una escuela que es contingente? Adaptarse a esos quince minutos. Y pensar en obtener la mayor cantidad de información en esos quince minutos, para que la señora después se vaya como, a la pega (...) Entonces, también hay una manera de registrar, de hablar, de dar la palabra de, no hablar tanto uno, de tener la escucha, saber lo que está pasando” (Docente 7, Idioma Francés)

El diálogo con los apoderados es importante, desde un enfoque intercultural, para la incorporación de saberes familiares.

⁷ Pega es una manera coloquial en Chile de referirse al trabajo.

“Yo creo que sí hay algo como para compartir, sería que hay que saber, buscar un punto, para introducir los saberes familiares, en la comunidad. Y también a nivel curricular” (Docente 7, Idioma Francés)

Estos saberes familiares se refieren a historias y relatos compartidos, y que al igual que los estudiantes y sus familias, migran. Ya sea en preguntas sobre cómo son las estaciones en el país de donde proviene, recetas de comida, así como pautas de crianza (Docente 7) la incorporación de estos saberes es un desafío para el establecimiento.

Otra situación de tensión recurrente entre los apoderados y la institución se genera a partir de ciertos aspectos de la crianza, sobre todo sobre el uso de castigos físicos cuando se reprende a los niños y adolescentes. Este es un aspecto que los docentes expresan como no resuelto, ya que, si bien hay una postura firme en contra de la violencia, eso no significa que se deba utilizar siempre una medida sancionatoria contra la familia o los apoderados. De hecho, uno de los docentes expresa la necesidad de mantener un diálogo abierto y constante con el apoderado, de manera de ir monitoreando la situación.

“A nosotros nos toca ir viendo, por ejemplo, como los estilos de crianza. Por ejemplo, a mí todavía hay papás que me dicen “péguele” , “¡Péguele!” Y está bueno que te lo digan, ¿no es cierto? Por eso hay que tener una mirada, bien, bien abierta, porque esa cuestión, más allá de la sanción, te tiene que invitar al diálogo (...) que yo no le voy a decir “Si usted le pega, la demando” Y le va a pegar igual, pero no te lo va a contar” (Docente 7, Idioma Francés, Educación Media)

Es interesante mencionar, que, en conversaciones con un miembro del Equipo Psicosocial de otro establecimiento, quien relata su experiencia en otro contexto laboral atendiendo a familias migrantes, también aparece la necesidad de abordar la existencia del castigo físico. En tanto que son parte de estilos de crianza necesarios de ser comprendidos, para poder establecer una conversación directa con los apoderados, o en otro contexto laboral, con los cuidadores de los niños y adolescentes migrantes:

“Pero, también lo atendíamos interculturalmente, no le decía “mire aquí usted está en Chile y usted tiene que” No, en la Convención⁸ hay un tema de derecho, un tema de respeto, no partíamos desde un nacionalismo (...) sino más bien, validando la experiencia, desde donde aprendió eso, igual que en Chile, el tema cultural. El tema de sociedades muy patriarcales, muy del orden, muy de la obediencia, los niños están como en un lugar más terciario dentro de las relaciones de poder, etcétera, Entonces, es algo que he ido incorporando desde la acción profesional” (Entrevista Complementaria, Miembro Dupla Psicosocial)

En contraposición a estas dos posturas, se encuentra la mirada de otra docente, quien directamente apela a una visión más apegada a la existencia de leyes, a las que deben someterse las personas extranjeras en Chile. Los apoderados también intentan delimitar el tema de la crianza como un tema estrictamente familiar, lo cual genera aún más tensión.

⁸ Convención de los Derechos del Niño

Claramente, la idea del docente es que en medida que la comunicación es inexistente, como profesor no puede hacer nada más. Frente a esta situación, una de las docentes mencionó como medida desde la institucionalidad escolar, la formulación de un taller de “habilidades parentales”, las cuáles necesitan ser reforzadas sobre todo en apoderados de estudiantes migrantes. Sin embargo, volviendo al primer punto de este apartado, la asistencia y la búsqueda de la atención de los apoderados a estas instancias es difícil.

Los docentes mencionan que trabajar temas de género y sexualidad es motivo de tensión, sobre todo debido a ciertas pautas de crianza de las familias migrantes, particularmente venezolanas y colombianas, las cuáles suelen apegarse más a valores cristianos y católicos. Bajo esta misma idea, se reprime toda conversación sobre sexualidad, así como se reprende fuertemente las “conductas homosexuales”. Estas situaciones chocan con la perspectivas de los docentes, acerca de los derechos de los niños y niñas a ser tratados con respeto, y tener una educación acorde a los temas:

“Pero, por ejemplo, las familias venezolanas y colombianas son bien cristianas. Y acá se da la religión católica y evangélica ¿ya?. Pero a qué voy, más allá de eso, hay todo un tema con el género. Hay todo un tema relacionado con el lesbianismo. Y muchas mamás, “Profesora, por favor, si usted ve algo, mi hija no puede ser que se ande besando con niñas”” (Docente 10, Historia, G y Cs, Educación Básica)

La represión hacia la homosexualidad por parte del núcleo familiar parece ser más potente y explícita en el caso de las familias venezolanas y colombianas, lo cual es relatado tanto por docentes, de acuerdo con sus experiencias con apoderados, como por relatos compartidos por los mismos estudiantes.

“Entonces en sexualidad ahí se da cuenta, eh, de muchos estudiantes particularmente venezolanos (...) ellos perciben que, en Chile, hay mucha mayor libertad respecto a los temas sexuales, la diversidad sexual, la homosexualidad (...) Por ejemplo yo tengo un estudiante que es venezolano, que ha manifestado que tiene una orientación sexual eh, homosexual, y él dice que, por ejemplo, que en Venezuela no podía ser así. Él manifestó eso porque allá era inmediatamente discriminado, o incluso amenazado por la familia, de que, si él era así, lo iban a expulsar de la familia” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)

Los roles géneros, definidos socialmente, y también asociados a pautas de crianza, de acuerdo con los docentes también son tensionados por temas como el feminismo o el hablar abiertamente de género, ya que los estudiantes muestran posturas que se condicen con una crianza mucho más conservadora con respecto a los roles definidos socialmente:

“Entonces, claro, muchos chiquillos que son, por ejemplo, no es que sean antifeministas, pero como que tienen esta visión como de.... Eh, de no entender muy bien o verlo como una amenaza. Como cualquier cuestión que sea más, como con temáticas de género.” (Docente 6, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

También está la idea entre los docentes, de que existe un matiz diferente entre las estudiantes migrantes al momento de identificar situaciones machistas o de discriminación de género. Las experiencias vividas al interior de la familia, o en la sociedad del país de origen, son relevantes para comprender cómo se perciben sus experiencias vividas en Chile.

“(…) niñas, por ejemplo, manifiestan que hay mucho machismo (en su país de origen) Si nosotros consideramos que aquí hay machismo, para ella aquí no hay machismo, en su percepción de las cosas. Acá no hay machismo, porque allá el machismo es brutal en términos culturales, eh, hay mucha represión hacia la sexualidad de las mujeres, por ejemplo, no se hablan de esos temas” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)

Para cerrar esta idea, la tensión derivada de las diferencias perspectivas sobre el género y la sexualidad, se da de manera transversal entre los docentes, pero sólo en dos casos se presentan problemas con los apoderados, derivados de estos temas. En los demás, se trata más bien de experiencias en el aula, durante charlas o debates. Es interesante que esta situación se da con más fuerza en el único colegio de mujeres, donde los programas de sexualidad y afectividad han sido cuestionados directamente por un grupo de apoderados.

Por último, otro aspecto donde los docentes expresan la necesidad de contar con el apoderado como un agente activo en la educación de los estudiantes, se relaciona con ciertos temas conductuales y valóricos. Esto es fundamental para trabajar temas como la xenofobia y el racismo. Esta idea está ligada a la percepción de los docentes, de que el ambiente familiar tiene mucha influencia sobre estos temas:

“Y como que los niños se ríen, porque también lo ven de los papás, de los primos, que los tíos, que en las fiestas dijo esto de los peruanos. Y tienen, yo me he fijado que los niños tienen mucho como... muchos patrones contra el tema de los peruanos. Y por la Guerra del Pacífico” (Docente 5, Historia, G y Cs, Educación Básica)

“Sí, porque escapa de nuestras manos. Nosotros hacemos nuestra parte acá, pero cuando llega a casa, lo que aprendieron acá, lo que reforzamos acá, en cuanto al respeto, en cuanto al respeto de la cultura de cada país, de cada persona, su color, en la casa es reforzado de manera negativa.” (Docente 9, Lenguaje y Comunicación, Educación Básica)

En este sentido, nuevamente aparece la tensión entre lo que la escuela, como institución, y los docentes intentan transmitir en el aprendizaje del aula, y cómo se ve tensionado por los elementos presentes en el entorno cercano y/o familiar del niño. Ante esto, los docentes expresan la necesidad de poder dialogar, para conocer el contexto desde el cual provienen las conductas y comportamientos de los estudiantes.

“Si, es que yo igual trato de decirle cosas buenas primero, y después ir a lo que hay que trabajar. Yo no le digo “él es malo”, no, (le digo) “Hay que trabajarlo, pero él es un buen niño, maravilloso” le tiro flores, y después le digo lo que hay que trabajar

(...) Y la escucho, la escucho, la escucho, su versión. Cómo está la casa, qué hace, con quién se junta. Entonces ahí uno entiende más cosas tiene más antecedentes” (Docente 5, Historia, G y CS, Educación Básica)

En conclusión, los docentes expresan la dificultad de abordar la enseñanza sin conocer el trasfondo familiar en donde los y las estudiantes se desarrollan. Es por esta necesidad que expresan la búsqueda de un vínculo con los apoderados, que se enfrenta a diferentes obstáculos. Entre esos obstáculos, con respecto a las familias migrantes, se encuentran las jornadas laborales extensas por las que pasan las familias de estos estudiantes, así como la tensión derivada de ciertos temas asociadas a la crianza, el género y la sexualidad.

Finalmente, los docentes expresan la necesidad de abordar los temas relacionados a la xenofobia y el racismo en conjunto con las familias, dado que se asocia fuertemente dichos comportamientos con el ambiente en el cual se desarrollan los menores. Esto es relevante, teniendo en cuenta que la educación intercultural se basa en valores como el respeto al otro, por lo que involucrar a la familia en la educación valórica es muy importante.

5. Incidentes críticos: Conflictos y contradicciones

De acuerdo con lo expuesto por Ripamontti et al (2016), los saberes prácticos se construyen a partir de incidentes críticos que demandan resoluciones en contexto. Si bien están presentes los procedimientos reflexivos, no alcanzan un nivel de objetivación crítica que permita dotar de sentido teórico los saberes de la experiencia.” (ibid:1) La autora define **incidente crítico** como:

“(…) acontecimientos de la práctica cotidiana que impactan o sorprenden y que motivan o provocan algún tipo de pensamiento y/o reflexión. No necesariamente son situaciones críticas de riesgo o gravedad, pero exigen improvisar una respuesta, en general, de forma rápida” (Ripamontti et al 2016: 2)

En el relato de los docentes con respecto al trabajo cotidiano con estudiantes migrantes, mencionan acontecimientos que consideran relevantes, donde sus concepciones en torno a la interculturalidad y la multiculturalidad son cuestionadas. Cabe mencionar nuevamente, que, si bien los docentes pueden indicar que trabajan bajo un enfoque intercultural, algunas de sus prácticas son formuladas, más bien, desde un enfoque claramente multicultural, como lo demuestra el estudio de Lagos y Zapata (2020). Lo relevante es cómo estos incidentes, dan cuenta de diferentes sentidos en torno al trabajo con estudiantes migrantes.

Abordar la violencia escolar: el discurso xenófobo internalizado.

Ripamontti et al (2016) menciona la importancia de los incidentes críticos, como momentos de reformulación de las prácticas pedagógicas. A pesar de que la descripción de “incidente crítico” no apunta necesariamente a situaciones críticas, en este caso, la situación aborda un caso de violencia escolar, y cómo los diferentes actores de la comunidad abordaron la situación.

Durante la realización de las entrevistas, en uno de Establecimiento (de ahora en adelante, Establecimiento A) se tuvo conocimiento de un hecho de violencia escolar que involucró a un grupo de estudiantes venezolanos y a estudiantes chilenos. En esta situación surgieron discursos que responsabilizaban a los estudiantes venezolanos del clima de violencia en el establecimiento, apareciendo con más fuerza, discursos xenófobos, tanto entre integrantes del cuerpo docente, como entre apoderados y estudiantes. De acuerdo con las conversaciones establecidas con algunos docentes, dichos discursos existían en el establecimiento con anterioridad, solamente que habrían cobrado relevancia, debido a esta situación.

En este contexto es que, la dupla psicosocial del establecimiento, junto con el área de Convivencia Escolar, generan Talleres de Interculturalidad, para abordar el surgimiento de discursos discriminadores. Estas instancias son restringidas a los niveles de 1 y 2 medio, donde se habían presentado estas situaciones. La mirada de uno de los Docentes es diferente, en tanto atribuye estos discursos más bien, al mundo adulto (docentes y apoderados) sobre todo entre quienes ya expresaban un discurso donde se criticaba el aumento de la matrícula migrante. Transformándose los estudiantes, en reproductores de un discurso ya existente en la comunidad.

En medio de este ambiente, es que uno de los docentes expresó sorpresa, al darse cuenta de que era, justamente un estudiante venezolano, quien se encontraba pegando los afiches con la “funa” de una apoderada. Dicha sorpresa ya había sido expresada por el Docente a lo largo de la entrevista, al mencionar la existencia de discursos antiinmigración entre estudiantes migrantes que ya han obtenido una situación migratoria más estable en el país. Esta “internalización” de discursos antimigrantes, aparece nuevamente, al encontrarse con este estudiante:

“Le dije, oye (nombre estudiante) yo te conozco, yo sé que eres inteligente, y (le dije) sólo, no te voy a decir que no lo pegues, porque eso es su decisión (de los estudiantes) Ustedes son autónomos, ustedes ven lo que hacen. Pero te voy a pedir una pura cosa, léelo, léelo bien, léelo con calma, y después de eso, decide si lo pegan. No lo pegues porque es una funa, pégalo sabiendo lo que ahí dice. Y me miró con esa cara como diciendo, ¿Y por qué me dice esto? Y como que eso provocó más interés en leerlo detenidamente. Y después me fijé, no lo vi pegado por ninguna parte” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)

Más allá de la necesidad de abordar la interculturalidad como un enfoque, el Docente expresa una preocupación por trasladar los ejercicios de reflexión de la clase en aula, y motivar a los estudiantes a aplicar esas habilidades en su día a día, incluso en situación conflictivas como las relatadas anteriormente. Por lo demás, no se trata de invalidar el pensamiento del estudiante, de negar su capacidad de reflexionar, sino, justamente de motivar a ello. Luego, en otro momento, conversó nuevamente con este estudiante, quien le manifiesta su decisión de no pegar dicho funa:

“Y me dijo, no profe, lo leí. Y me dice, no lo voy a pegar. Ah, ¿Y por qué no lo vas a pegar? (me dice) No porque, es como... echarme la culpa a mí, porque habla de *‘Los Venezolanos, Los Extranjeros hacen lo que quieren, blah blah, todo ese discurso típico’*, Y yo le dije, qué bueno que fuiste capaz de tu mismo llegar a esa conclusión. Y ahí yo ya agregué mi parte (le dije) Porque ahí hay más que una funa, que puede ser cierto que el colegio cometió algún error en el procedimiento, eso no te lo niego, ahí lo que hay es un discurso contra los migrantes, y tú eres un migrante, entonces ¿Cómo vas a andar difundiendo ese discurso? En el fondo atenta contra tu propia integridad, es como decir “Yo tengo la culpa” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)

La preocupación de los docentes por la reproducción de los discursos del “mundo adulto” (en palabra de los docentes) entre los estudiantes, aparece constantemente en las entrevistas. Sobre todo, teniendo presente, que esos discursos están cargados del discurso público y político, en el cual se presentan elementos racistas y discriminatorios:

“Yo creo que lo reproducen de los discursos públicos y quizás familiares, porque hay una fuerte.. digamos... de un sector además político muy relevante hoy día, que habla contra la migración, o que dice que la mayoría de los delincuentes son extranjeros, cosa que yo no estoy de acuerdo. Pero la escuela es muy permeable, entonces hay niños que también mantienen ese discursos, y creo que hay profes que también lo piensan” (Docente 4, Orientación Valórica, Educación Media)

En el caso descrito anteriormente, el docente busca generar una reflexión sobre la reproducción de discursos en el estudiante, más allá del aula:

“Y yo creo que ese fue un click que él se pudo dar, de que al final hay que leer el discurso antes de reproducirlo,” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)

El lugar de los estudiantes migrantes en la política secundaria

Otra experiencia crítica es relatada por dos docentes de otro establecimiento (Establecimiento B) en el cual expone las dificultades de los enfoques críticos, para abordar la integración de los estudiantes migrantes a temas políticos. La reflexión aparece en el discurso de uno de los docentes, asociado al abordaje de las lógicas colonizadoras sobre el desarrollo de los estudiantes:

“Y mira, esta es quizás una crítica a nosotros mismos en algún momento, me voy acordando, sobre todo en ese periodo... mm. ¿Cómo fue? Las tomas feministas... ahí hay un punto de inflexión bien interesante, por ejemplo, con la oleada de tomas feministas. Eh, porque, por ejemplo, se hace un reclamo, aparentemente, por un grupo de estudiantes, contra los estudiantes migrantes, porque los encuentran poco politizados” (Docente 7, Idioma Francés, Educación Media)

Este reclamo se ampara en una perspectiva crítica, de suponer que los estudiantes migrantes, por ser ajenos a la realidad chilena, necesitan informarse para poder participar

de los procesos políticos del liceo. Esta situación, que sucede luego de varios años donde el liceo lleva implementando una educación con enfoque intercultural, provoca roces en la comunidad educativa, y particularmente, entre los estudiantes que respaldan el movimiento político, y los estudiantes migrantes que no lo hacen:

“Entonces esa visión también, del sentido de lo que era la política, y trataron de, eh, “concientizarlos”. Yo me acuerdo de eso, osea, los invitaron a participar de asambleas, para explicarles el contexto, porque se había como validado esto que a veces se escucha en la calle “lo que pasa es que tú no puedes opinar porque no sabes nada de lo que ha pasado” Y es una marca de racismo así súper intensa, pero que pasa piola, porque está validada por esta otra mirada que es mucho más intelectualizada” (Docente 7, Idioma Francés, Educación Media)

Esta mirada sobre el conflicto permite hacer un análisis interno, tanto del discurso de algunos docentes, como de algunos estudiantes, los cuáles parecen contener un carácter nacionalista. Las consecuencias en temas de convivencia son claras, en conflictos donde se segregó a parte de los estudiantes migrantes de los espacios políticos, además de presentarse en el discurso de los estudiantes chilenos xenofobia, racismo, e incluso clasismo, al decirle a sus compañeros no movilizados, que se fueran a un liceo técnico profesional.

“Claro, los venezolanos querían, querían clase, querían venir a clase, no querían perder clases y estaban los chiquillos que estaban con otra lógica de movilización estudiantil, y ahí empezaron a haber choque y hubo un momento en que, como que eso eclosionó un poco (...) Claro, como con violencia, fueron peleas. Y ahí como que surgió un poco de, de xenofobia igual, detrás de toda la discusión” (Docente 5, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

Esta experiencia se vincula con lo expresado en el apartado anterior, donde se expresa lo complejo de intentar abordar estas temáticas pedagógicamente, o al menos, desde la institución escolar, cuando llega a niveles de conflictos que involucran violencia.

“Yo traté de poner el punto, porque me pareció, y lo hablamos, pero son temas complejos de hablar. Porque tiene que ver con el racismo nuestro, de cada día. Con cuestiones que no estamos dispuestos a reconocer” (Docente 7, Idioma Francés, Educación Media.)

De esta experiencia, el docente parte del Comité Intercultural, refuerza su postura sobre la necesidad de fomentar más espacios de socialización entre los estudiantes, ya que observa cómo estos conflictos generan segregación en la comunidad escolar. Más allá de esto, es difícil hablar de aquello que no se está dispuesto a reconocer.

Pero tal cual el análisis del docente de la primera experiencia, tanto el discurso antiinmigrante internalizado por el estudiante venezolano, como los hechos de violencia entre estudiantes chilenos y migrantes ocurridos en un contexto de movilización estudiantil,

no son eventos que surgen de la nada. Los docentes, así como el entrevistado de la comunidad educativa, logran identificar elementos que propiciaron, y siguen propiciando que estos eventos puedan resurgir.

CAPÍTULO 4: PERCEPCIONES Y CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD MIGRANTE

De acuerdo a los estudios citados en los antecedentes de esta investigación, las percepciones de los docentes con respecto a la migración y a los estudiantes migrantes, pueden influenciar gran parte de la motivación de los docentes en la incorporación de prácticas pedagógicas acordes (Poblete 2018) A pesar de que el enfoque de esta investigación está más bien centrado en experiencias y saberes prácticos de los docentes, se ha tomado en consideración las percepciones docentes, como partes del esquema de acción que guía las prácticas docentes. Para efecto de este apartado, se entenderá como percepción como el “proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible” (Vargas, 1994) Siguiendo con esta definición:

“A través de la vivencia la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos construidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad (Vargas, 1994)

Las percepciones atribuyen características cualitativas a “circunstancias del entorno”, dentro de esas circunstancias sociales del entorno, se encuentra la presencia de estudiantes de diferentes orígenes étnicos y/o nacionales. Dichas características se transforman en aspectos más complejos, en medida que están basados en referentes culturales.

De acuerdo con Olmos (2009), la categorización y la comparación, son “mecanismos cognitivos-sociales” relevantes en los procesos de alteridad. La autora manifiesta la importancia de las “categorizaciones sociales”, denominadas como tal por Tajfel (1984 citado en Olmos 2009)

“Estas categorizaciones son hechas por grupos sobre grupos o individuos (...) Las categorizaciones sociales, siguiendo esta lógica, construyen la diferencia del “otro”, construyen las relaciones de alteridad” (Olmos, 2009:62-63)

Por otra parte, la comparación sería un proceso por el cual se exagera las similitudes de los miembros de un mismo grupo, así como las diferencias entre los miembros de diferentes grupos (Tajfel 1984 citado en Olmos 2009)

Este apartado se divide en cuatro partes. La primera parte, busca describir las características que los docentes asocian al ser “migrante” y las diferenciaciones con respecto al ser “extranjero”. En segundo lugar, se describen percepciones sobre el rendimiento académico de los estudiantes migrantes, y cómo este está asociado al entorno familiar, así como al trayecto de viaje por el que han pasado. En tercer lugar se describen aspectos del lenguaje y la barrera lingüísticas, como una de las características más descrita

por los docentes, en torno a la cuál surgen percepciones importantes para comprender algunas de sus decisiones con respecto a sus prácticas pedagógicas. Por último, se describen las percepciones generales de los docentes con respecto a la adaptación, el racismo y la xenofobia.

1. Ser Migrante o ser extranjero

Antes de entrar en las diferenciaciones que los docentes realizan sobre los estudiantes migrantes, es relevante describir las percepciones que los docentes expresan tener sobre el “ser migrante”. Los docentes atribuyen un sentido particular al referirse a este término, el cuál diferencian del “ser extranjero”:

“Yo prefiero hablar de migrante en todo caso, que extranjero, no me gusta tanto el tema de extranjero” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)

“Yo había trabajado 10 años antes en distintos colegios particulares subvencionados (...) Y ahí... hay de repente uno que otro estudiante extranjero, pero no con características como de migrante o, o con el porcentaje que hay acá, era como la excepción (ser extranjero)” (Docente 5, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

En el discurso de las y los docentes, así como en la comunidad educativa, aparecen características específicas sobre los **estudiantes migrantes sudamericanos y centroamericanos**, que no aparecen con respecto a estudiantes de otros países. Podría mencionarse la masividad con la que estos estudiantes han llegado en los últimos años, como la razón principal de esta diferencia. Esto explicaría porqué cuando los docentes mencionan a estudiantes chinos, coreanos o rusos, hay características específicas que los distancian de la imagen del ser migrante.

Las principales características que los docentes mencionan con respecto a los estudiantes migrantes son, la precariedad material y la vulnerabilidad social; la indocumentación y acceso al país por pasos no habilitados; y, por último, los relatos sobre el duelo migrante y las historias del viaje. Estas características se relacionan con una carencia estructural, que atraviesa las biografías de los estudiantes y sus familias.

La precariedad es una palabra que acompaña gran parte de los discursos de los docentes, apuntando, además, a que esta precariedad ha ido en aumento con los años, sobre todo en la última ola migratoria. En el caso de uno del Establecimiento emplazado en la comuna de Puente Alto, la precariedad se relaciona con las condiciones materiales de la vivienda, así como del barrio, asociada con las tomas⁹ cercanas. En tanto, los docentes de un

⁹ Para efectos de esta investigación, se usará la definición de Pino y Ojeda (2013): “Definiremos “la toma” como la acción de ocupar y habitar ilegalmente un terreno, es “la posesión de un terreno sin ventas ni títulos”(MINVU, 2011) construyendo sobre él una casa, un rancho o una mediagua. Es una respuesta a una carencia de quienes no poseen otra posibilidad frente a la falta de habitación” (ibid:123)

Establecimiento de Santiago Centro indican la situación de hacinamiento en el que viven las estudiantes migrantes y sus familias:

“Porque piensas tú, que hay estudiantes que viven en situaciones sumamente precarias. Que comparten una casa con otras cuatro familias. Muchas viven en una habitación sin más que la puerta. Osea, volvemos a los cuartos oscuros de inicio del siglo XX de la migración campo-ciudad, es cómo lo mismo. Las niñas viven hacinadas, viven en cites, viven en conventillos” (Docente 10, Historia, G y CS, Educación Básica)

Esta precariedad, material, social e incluso laboral, está vinculada con la situación de vulnerabilidad en la que los niños, niñas y adolescentes migrantes se encuentran:

“Pero fue difícil, es difícil especialmente en el contexto en que se encuentran, muy vulnerable de, no sólo por temas de vulnerabilidad económica, ¿cierto? Sino que, de todo tipo, drogas, ¿cierto? abandono familiar. También papás que literalmente sino no trabajan, no comen” (Docente 8, Historia, CS y Geografía, Educación Media)

La percepción general de los docentes es que los estudiantes migrantes y sus familias son personas que requieren de ayuda, dada sus necesidades y carencias materiales, las que tiene prioridad por sobre otras medidas que pudiera tomar la escuela. Esta percepción es acompañada de la noción de resguardo de derechos, tales como derechos a la educación y la salud, de los cuáles los niños y adolescentes deben ser conscientes, y deben ser protegidos. Abordar estos temas resulta relevante, e incluso, prioritario frente a otras demandas que implican trabajar desde un enfoque intercultural:

“Eh, a mí me da la impresión de que, en las, así como, interculturalidad, no hay temas. como urgentes desde esa perspectiva. Hay otras temáticas que de alguna manera podrían, como, tangencialmente llevar a eso. Como puede ser, no sé, consumo de droga, eh... problemas más como de, de precariedad de las familias migrante, de problemáticas como de que algunos chiquillos que dejan la escuela para trabajar. Eh, como que son más problemas de los migrantes, que un problema como de... como interculturalidad,” (Docente 6, Lenguaje y Comunicación, Educación media)

A pesar de que la preocupación por las condiciones de precariedad y vulnerabilidad en la que se encuentran los estudiantes migrantes es transversal en los docentes, aparecen discursos de otros actores, que interpelan a los apoderados y apoderadas de los estudiantes migrantes, los cuáles igual tendrían en parte, la responsabilidad de las situaciones en las que se encuentran. Esta interpelación nace de la observación de que no todos realizan los trámites para acceder a salud:

“Esa niña por más que uno les quiera dar una charla de que pueden acceder (a documentación) no pueden los papás acceder a la documentación por la ley de inmigrantes. Y están, indocumentadas como se podría decir. Tienen un número provisorio de educación, se les pide a los papás que saquen un número provisorio

de salud, porque también tienen derecho a salud. Pero no lo hacen (...) Porque dicen," no nos van a querer identificar". Debieran estar todo identificados, aquí hay un montón de gente que no está identificada" (Entrevista Complementaria, Orientadora)

Esta mirada expresa una crítica sobre el no sometimiento a las normas legales y administrativas del país, por parte de los apoderados migrantes, crítica que es compartida por la docente del mismo establecimiento, quien expresa su percepción sobre la actitud de algunos apoderados que se "saltan protocolos" para acceder a cupos en los establecimientos públicos:

"Porque no, no existe una solicitud, sino que de inmediato como que escalan a pedir. Lo sé, la educación es un derecho, pero hemos visto que a veces se privilegia más al extranjero que al chileno y el cupo se pierde. El caso está, por ejemplo, en niñas que son matriculadas y no vienen más a la escuela y no son retiradas" (Docente 10, Historia, G y CS, Educación Media)

Esta ausencia a clases reiterativa es asociada, por otro miembro de la comunidad, a los viajes prolongados que realizan algunas familias, ya sea para la búsqueda de la documentación, como por la intención de migrar a otro país. Esto implica viajar con la menor, pero, frente al miedo al fracaso de dicho proyecto migratorio, deciden mantener la matrícula en el establecimiento, para volver a Chile:

"Sí, nuestra matrícula siempre está con un movimiento, porque los papás, por ejemplo, extranjero, eh, tienen que ir a sacar documentación a su país, vuelven a su país y después quieren volver. Y otros que quieren ir a emigrar a otros países que dicen que está mejor, por ejemplo, Estados Unidos y se van. Eh, no saben si los van a dejar de entrar (...) Pero se van. Sí se van, a mitad de año, de repente (dicen) no, pero déjeme el cupo. Voy, y fuimos como a probar suerte" (Orientadora, Entrevista Complementaria)

Se repite en el discurso la frustración de la docente, con respecto a situaciones donde, en sus palabras, ellos deberían acatar las "**normas chilenas**", pero no lo hacen. Un ejemplo de ello es cuando se relata las vacunaciones que han hecho en el establecimiento, o las charlas sobre sexualidad y afectividad, frente a las cuáles, algunas apoderadas manifestaron su desacuerdo, indicando que harían faltar a las menores:

"Y a mí personalmente me molesta ¿Por qué tengo que pedirle permiso por algo que está en la legislación nuestra? Si aquí estamos, la educación pública es al servicio de las niñas, no al servicio de la mamá que cree otra cosa. Y si estamos en Chile deben ellos aplicarse a nuestras leyes, no al revés" (Docente 10, Historia, G y CS, Educación Media)

Es preciso señalar que en el discurso se señala al apoderado que cuestiona la norma, al que no acata, y también al que, haciendo uso de un derecho, se transforma en un problema para la institución escolar, al burocratizar el proceso. En estas percepciones aparece

claramente, la demanda de un tipo ideal de migrante, que requiere ayuda y recibe pasivamente lo que las instituciones pueden darle, en este caso, la escuela. Así es como cobra relevancia lo expuesto por otros autores, sobre la cercanía de discursos humanitarios, en el cual se construye la imagen del migrante como víctima, y su relación con otros discursos referentes al control migratorio (Stefoni, Bravo & Macaya, 2023) Como requisito, se le exige al migrante, acatar las normas del país de acogida.

La categoría del ser “migrante”, a diferencia de ser “extranjero”, está asociada a la precariedad y vulnerabilidad en la que han llegado y viven las familias en Chile. En tanto que la percepción sobre los estudiantes migrantes se enfoca en la necesidad de dar protección a sus derechos, las miradas en torno a los apoderados, es mucho más compleja, por tanto, persisten miradas que los responsabiliza, e incluso los culpa de no querer acatar las normas legales y administrativas del país.

2. Orientación al estudio, capital cultural, y desescolarización

Hernández (2016) menciona cómo los docentes asocian cualidades positivas a ciertos grupos migrantes, en este caso, se menciona las habilidades para la exposición oral de estudiantes peruanos y colombianos, en tanto otros grupos de estudiantes no son descritos en sus habilidades de su desempeño escolar.

Al momento de referirse a características específicas sobre los estudiantes migrantes, los docentes tienden a agruparlas de acuerdo con sus nacionalidades. En ese sentido, mencionan la forma en que los diferentes grupos de estudiantes valoran el estudio y la disciplina. Los docentes generalizan al momento de hablar de los estudiantes venezolanos y chinos, construyen en base a ellos la imagen de un estudiante metódico, que demuestra respeto tanto por el docente, como por la importancia de la educación:

“Los chilenos son como al lote y es como... muy procrastinador. Los chicos colombianos, venezolanos, chinos, eh, son muy así (gesto con la mano indicando orden) las tareas primero, después juego, y las mamás son muy constantes también, muy comprometidas, eso me encanta. En cambio, el chileno cuesta” (Docente 5, Historia, G y C, Educación Media)

La importancia de estas características está asociada a qué tan “trabajable” son los estudiantes en el aula, o más bien, que tan “colaboradores” son:

“Los estudiantes venezolanos, generalmente, no todos ciertos, son más eh, son más respetuosos, son más proactivo al momento de la clase. Viene con una base en general muy buena. Entonces eso, por decirlo, son más fáciles de trabajar, entre comillas” (Docente 8 , Historia, G y CS, Educación Media)

“y son muy colaboradoras las niñas chinas (...) muy ordenadas, muy educadas (recalca), de verdad, ellos tienen una cultura muy, de mucha educación, muy respetuosas, todo es por favor” (Docente 5, Historia, G y C, Educación Media)

Es importante notar cómo esa imagen del migrante “colaborador” es construida en comparación al estudiante chileno, o bien, con otros colectivos migrantes. Esta comparación también aparece en el relato de un docente al momento de mencionar las cercanías entre las diferentes nacionalidades en base a qué tan bien se apegan a esta imagen del estudiante modelo:

“Y podemos hablar de estudiantes peruanos, pero generalmente sí son muy respetuosos, también tienen una buena actitud durante las clases, la gran mayoría. Pero tal vez no tiene las mismas bases, cierto, que los estudiantes venezolanos, en el nivel académico como de estudio. Y yo creo que tanto estudiantes colombianos como chilenos sí hay ciertas similitudes, en la forma de cómo se abordará clase, de cómo se expresan, por lo menos en este contexto en el cual estamos hablando que es bastante vulnerable” (Docente 8, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

Las características con respecto a la orientación al estudio y la disciplina son atribuidas a la preocupación de las familias y apoderados de los estudiantes, por ende, a rasgos culturales. Esta característica es principalmente atribuida a familias venezolanas, y a familias chinas, como lo muestra este comentario de una docente, quien da su perspectiva como inmigrante venezolana:

“El apego familiar, El ayudar a nuestros hijos con las tareas, el apoyar a las reuniones. Nosotros tenemos muy, muy, muy arraigada esa cultura (...) estoy tranquila porque yo sé que de alguna manera eh... No lo digo de manera discriminatoria ni despectiva, eh, los chicos venezolanos también traen esa cultura, porque tienen el apoyo de sus padres” (Docente 9, Lenguaje y Comunicación, Educación básica)

En el discurso de las y los docentes, las diferencias en torno a los valores sobre el estudio y la disciplina, es una característica positiva que facilita la integración a la escuela de los estudiantes. Sin embargo, como se ha descrito anteriormente, dada la dinámica cambiante de los flujos migratorios, sobre todo aquellos provenientes de Venezuela, surgen matices en las palabras docentes, que dejan ver la existencia de una diferenciación entre los primeros migrantes venezolanos y aquellos que han llegado en los últimos años, los cuáles varios docentes catalogan como “la última ola migrante”:

“A ver, uno puede diferenciar como ahí, cuando yo estuve aquí el 2015 había muchos venezolanos, que eran como de los primeros venezolanos que venían arrancando del régimen. Que por lo general eran chiquillos que venían de escuelas privadas, más o menos, como con recursos, como de niveles educacional, eh, importante. Pero después empezó a llegar más población con mayor precariedad” (Docente 6, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

“Las necesidades de las estudiantes migrantes en un inicio, para hacer el recuento, ellas venían con una muy buena calidad académica. Los primeros años de la ola inmigrante que yo le comentaba. Pero ahora, la calidad académica del estudiantado es deficiente. Yo me he dado cuenta siento profesora de historia que no existe una

base, por ejemplo, geográfica” (Docente 8, Historia, CS y Geografía, Educación Básica)

De acuerdo con Gissi y Alcaraz (2023), a partir del 2020 se presenta “una estratificación interna en disputa de imaginarios en la convivencia con los chilenos(as)” (p.10) generado por la llegada de migrantes con un perfil socioeconómico más precario. Los docentes manifiestan una diferenciación constante entre los “primeros migrantes venezolanos” y aquellos pertenecientes a la “última ola migrante”: El aumento del sentimiento de exclusión en la población venezolanas, ha llevado a que aparezcan relatos sobre discriminación y xenofobia, lo que contrasta con el primer momento de este flujo migratorio reciente (2014-2018) de acuerdo con lo expresado por Gissi y Alcaraz (2023, p.12)

Aquí comienza a surgir la imagen del **estudiante migrante desescolarizado** como una característica que dificulta su integración a la escuela. El elemento causante de esta situación, son las características del propio trayecto migrante.

“Muchos vienen con un nivel de desescolarización alta. Como que... tratar de escolarizar desde lo formal, incluso (ha sido difícil) Así como, que tienen que entrar a clase, siempre que suene el timbre tienen que entrar. Que no pueden salir cuando quieren. Que, cuando hay que hacer actividad, no sé, hay que tener cuaderno. O sea, es decir, como bien básicas, que hemos tenido que hacernos cargo, en el último tiempo y que igual, genera como un retroceso, porque como... retomar cosas que supuestamente ya estaban, deberían estar consolidadas” (Docente 6, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

“Porque como muchos de ellos, pasan por pasos ilegales, ¿cierto? y tal vez no se han escolarizado hace un año o un año y medio, o dos años. Y dependiendo de la pandemia, del viaje de todos estos temas. Entonces llega, sin conocer mucho, sin costumbre de estar en una escuela” (Docente 8, Historia, CS y Geografía, Educación Media)

De acuerdo a la literatura, los trayectos de viaje de las inmigrantes pertenecientes a esta última ola efectivamente serían mucho más largos, y muchos de ellos no directos. Entre las causas se encuentra las restricciones cada vez mayores en los países vecinos para la regularización de las situaciones migratorias, sobre todo de venezolanos y haitianos (Stefoni et al 2023) De acuerdo a una encuesta aplicada el año 2021 a migrantes en Iquique y Colchane, arrojó que al cerca del 62% de los encuestados habían salido de su país (principalmente de Venezuela) antes o durante el 2020, lo que refuerza la idea de trayectorias migratorias extensas, incluyendo la residencia temporal en otros países (Stefoni et al 2023)

Si bien, el concepto de desescolarización parece más correcto a la luz de los hechos, no se distancia mucho de la idea de bajo capital cultural, ya que ambos apuntan a una explicación sobre la falta de comportamiento adecuado frente a la sala de clase. Sin embargo, es necesario ser críticos con dicho concepto, ya que parece apuntar a una exteriorización de la responsabilidad de adaptarse hacia los propios migrantes. Esto es más evidente, si se

tiene en cuenta que los docentes no incorporan en sus discursos elementos como, la desmotivación, la presión psicológica del proceso de migrar, la existencia problemas familiares y o factores con más peso, que puedan explicar los comportamientos de los estudiantes en clase.

Para cerrar esta idea, un concepto que aparece en la entrevista complementaria a un docente de Matemática es el de capital cultural. Sin embargo, llama la atención como este tiene un significado cercano a la definición de estudiante con baja escolaridad, refiriéndose a un estudiante que no sabe comportarse en una sala de clase:

“Da la impresión de que **no tuvieron capital cultural**, en sus lugares, y aquí tratan de hacer algo, pero me da la impresión de que, ahí hay un problema, ¿Cómo lo podríamos catalogar? (...)De estructuras sociales, yo creo que el que llegaba hace tres, cuatro años atrás tiene otra estructura social del que está llegando ahora (...) Este año, sobre todo, ha sido duro, en el caso mío, personalmente. Eh, hay grupos, que son como extranjeros, y son... desordenados. Yo no sé si es costumbre de sus países, yo no sé, que hablan a gritos, ellos conversan, a gritos” (Entrevista Complementaria, Docente de Matemática)

Las percepciones que los docentes tienen sobre los estudiantes migrantes son dinámicas, en el sentido de que dependen de las comparaciones que hacen de los estudiantes, ya sea con los estudiantes chilenos, o bien, entre diferentes nacionalidades. En el caso de los estudiantes venezolanos, es interesante notar la existencia de la separación, entre aquellos que llegaron en años anteriores y que han logrado adaptarse exitosamente a la escuela, y aquellos que tienen característica de un estudiante con baja escolarización, el cuál es objeto de diferentes comentarios, ya sea de preocupación, o incluso, rechazo por parte de otros docentes.

3. Modismos, tonos de habla y barrera lingüística.

La diferencia en torno al habla, ya sea con respecto a modismos, entonación, o bien la diferencia lingüística de los estudiantes migrantes, son elementos bastante mencionados por los docentes, al momento de describir a los estudiantes migrantes. En primer lugar, es percibido como algo curioso y llamativo, pero también como elementos disruptivos, que interfieren en la comunicación de los contenidos con los estudiantes. Aquí es donde aparecen comentarios de los docentes sobre interrupciones de las clases por parte de los estudiantes, para preguntar el significado de modismos chilenos, los cuales estaban “invisibilizados” en el habla cotidiana, y, por ende, invisibilizados al interior de la sala de clase.

En cambio, aparecen en las entrevistas con los docentes, otros elementos que acompañan el habla, los cuáles producen un “choque cultural”. Este choque, se relaciona con la sorpresa de notar que no se trata sólo de la diferencia de palabras, sino de formas de relacionarse, de subir o bajar el volumen de la voz, el uso de expresiones corporales, de abrazos, de palmadas, etc.

“Lo que sí también, hay una cierta... también como choque cultural, al principio de este año escolar principalmente, fue que tal vez el estudiante de origen colombiano de Colombia. Porque ahí efectivamente hay un tema de que su tono de voz, su forma de expresarse era mucho más fuerte, mucho más... a veces para nosotros como agresiva, por decirlo” (Docente 8, Historia, G y CS, Educación Media)

Entre los docentes existen visiones diferentes. La primera trata de ver estas formas de expresarse como comunes entre los estudiantes, particularmente, venezolanos y peruanos, a los cuáles los docentes no deben mostrarse sorprendido, sino comprenderlas en su contexto. Independientemente de esto, los docentes mencionan como algunos colegas suyos, ven estas expresiones como otra forma de generar desorden en el aula, las cuales transgreden las normas de las clases y la interacción entre pares.

Algo parecido sucede con el uso de palabras propias de otras regiones, como “marico”; “mamahuevo”; “causa”, etc. Hay una parte de los docentes que consideran que son expresiones llamativas, que intentan aprender. Sin embargo, uno de los docentes expresó ir más allá, intentando comprender los reales contextos de uso de estas palabras, para llegar a un acuerdo entre él y la clase, sobre aquellas que pueden ser usadas, y aquellas que deberían quedar fuera de uso en el aula:

“Entonces yo le digo “Pero como si ustedes me dijeron que mamahuevo no era un insulto” No, profe si es insulto en realidad, pero no es un insulto grave, es como un insulto como el más suave “Ah ya” Y ahí hay unos que dicen “No, pero como ustedes dicen culiao a cada rato” Yo les digo, a ver ¿Han escuchado diciendo a un profe diciendo culiao? “No no, a los profes no”, ya entonces ¿Un profe puede decir mamahuevo? “No no puede decir mamahuevo” Entonces si yo no puedo, ustedes tampoco pueden (...) No es lenguaje para la clase” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)”

La situación de los estudiantes no-hispanohablantes, es diferente. Una percepción común de los docentes con respecto a esta situación es la frustración, ya que esta diferencia se transforma en una barrera lingüística, que impide el diálogo entre docente y estudiante, y también la entrega de los contenidos del curso. La existencia de una barrera lingüística es una característica asociada sobre todo a los estudiantes haitianos, aunque en un par de entrevistas, también aparece aquí la situación de algunos estudiantes chinos. Sin embargo, en el caso de los estudiantes haitianos, esta preocupación es mucho más marcada, en tanto, en los estudiantes chinos, esta preocupación no es manifestada. Con respecto a esto, un miembro de una comunidad educativa manifiesta cómo la familia de los estudiantes chinos suele resolver esta dificultad por sus propios medios:

“Por ejemplo, ellos (estudiantes chinos) transcribían super bien de la pizarra. Los papás eran super pro porque les colocaban tutores para que les enseñaran el idioma, para que leyeran los libros en casa. Entonces tenían como una dedicación porque los niños asiáticos, sus familias tienden a ser familias muy de restaurante, entonces, tienen lucas para pagar, entonces se veía un apoyo de parte de la casa” (Entrevista Complementaria, Establecimiento 4)

Una segunda percepción común en los docentes, sobre los estudiantes haitianos particularmente, es la inquietud con respecto a cómo han estado adquiriendo el idioma. Por lo general, al no existir instancias dentro del establecimiento, la adquisición del español es un enigma para los docentes. La creencia más común entre los docentes es la importancia de la cantidad de tiempo que llevan en el país, o bien, a una actitud excepcional de los estudiantes, para aprender el idioma

“Entonces nos apoyábamos primeramente en alumnos que sí manejan el, el idioma el lenguaje castellano, ¿verdad? Tal vez no con la fluidez que uno quisiera, pero sí podían comprender porque ya tienen años acá en el país, y de alguna manera han aprendido el idioma.” (Docente 9, Lenguaje y Comunicaciones, Educación básica)

Se menciona, por parte de un docente en particular, la posible relación entre el fomento del uso del Creole haitiano y un impacto negativo para el aprendizaje del español.

“Tal vez también discutimos a veces, ¿es lo mejor, o no es lo mejor? ¿no cierto?, porque lo importante es que aprenda español, pero porque tenemos que hacer la clase, pero si le incentivamos mucho a que sus clases pueden ser en su idioma ¿Van a aprender igualmente? (español) Eso ha sido un tema la verdad. (Docente 8, Historia, CS y Geografía, Educación Media)

Sin embargo, se trata más bien de una inseguridad de la institución escolar, ya que la supresión del idioma materno no aparece como opción en ninguno de los discursos docentes. Otra fuente de preocupación de los docentes son las limitaciones sociales de no manejar el idioma español, y como esta dificultad no sólo dificulta la entrega de los contenidos de aprendizaje, si no también, la interacción con sus compañeros. Esto ya ha sido mencionado anteriormente, en los comentarios de otro docente:

“Siempre era, entendían mejor, pero les costaba igual expresarse, por escrito también mucho.” (Docente 5, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

Por último, algunos docentes manifiestan desde esta frustración, el interés por aprender el idioma, de forma que puedan comunicarse mejor con los estudiantes. La necesidad de comprender las conversaciones que desarrollan los estudiantes también surge de la preocupación sobre el aislamiento social y sus consecuencias:

“Obviamente en este caso generalmente se dio, se dio un conflicto de, claro, los mismos estudiantes, que ellos sí hablaban Creole, lo usaban para bromas, ¿cierto? Porque le decían, “Oye has esto, has lo otro” y él lo hacía, ya sabes inocente lo que sea, y se metía en problemas también” (Docente 8, Historia, G y CS, Educación Media)

4. Adaptación, Racismo y xenofobia

De acuerdo con otras investigaciones, existe una perspectiva normativa sobre la adaptación de los estudiantes (Stang et al 2021). En tanto, en los discursos de los docentes, con ciertos

matices, también aparece la idea de aprender de los estudiantes, ya que la adaptación es un proceso de aprendizaje de doble dirección, tanto de los estudiantes migrantes como de la comunidad educativa.

Los y las docentes expresan diferentes percepciones sobre la adaptación de los estudiantes migrantes al contexto escolar. Estas percepciones se refieren tanto a las visiones personales, como aquellas provenientes de la institución, en tanto existen diferentes discursos de los integrantes de la comunidad educativa sobre este proceso.

Por un lado, se expresa una visión crítica sobre la institucionalidad, la cual muchas veces promueve la adaptación, como un proceso de aceptación y sometimiento a las normas de la institución escolar:

“Claro, como que “ellos no se adaptan” o “ellos traen otras normas”, no manejan nuestras costumbres, por lo tanto, no obedecen a lo que tienen que hacer. Yo he escuchado cosas horribles aquí, dichas por adultos, o sea” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)

Este sometimiento, pasa por el abandono de ciertas conductas que no son compatibles con el ambiente escolar, remitiéndose a ciertas características, fuentes de diferenciación, que causan “choques culturales”, sobre todo referentes a los tonos de habla (el volumen de voz, la entonación).

En tanto, la mayoría de los docentes entrevistados expresa una idea de adaptación, donde son los estudiantes migrantes quienes buscan aprender aspectos culturales y sociales de la sociedad receptora. Este aspecto de la adaptación no es visto como algo negativo, en medida que proviene de la necesidad de los mismos estudiantes. Sin embargo, se aprecia también una mirada folclórica sobre la cultura chilena:

“Por ejemplo, en las fiestas patrias, los que piden que haya actos, que hayan bailes nacionales, vestirse de huaso, no sé, son los venezolanos, más que los chilenos” (Docente 6, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

No es transversal la idea de que este proceso de “aprendizaje/adaptación” a la sociedad chilena, puede darse a la par que la conservación de los elementos de sus propias identidades nacionales y /o culturales. Si bien, los docentes expresan preocupación por la conservación de elementos de su propia identidad, el interés proviene de las familias migrantes más que de los estudiantes:

“Hay algunos que vienen como con la idea de... siento yo, el análisis que hago yo... eh, de adaptarse lo más rápido posible a la realidad chilena. Entonces quieren como... ojalá sea todo lo más chileno, por decirlo así, posible, para ello, como aprender a hacer chileno, por decirlo así. Eh, y es la mayoría. Por lo menos de los de los venezolanos, a mí me da la impresión de que esta cosa como de mantener, la identidad de su país de origen lo más posible y como de resguardar eso es un

poco de las generaciones más adultas.” (Docente 6, Lenguaje y Comunicación, Educación Media)

Frente a este punto de vista, los docentes expresan que en realidad, el problema se da cuando se obliga a los estudiantes a adaptarse rápidamente, contrario a la idea de que esta adaptación debe ser al ritmo del propio estudiante. Como menciona una de las docentes, desde su punto de vista como migrante venezolana, la adaptación es algo que “debe pasar”, migrar está asociado a la adaptación. Sin embargo, no existe una visión general entre los docentes, sobre cómo debería darse este proceso desde una perspectiva intercultural, teniendo en cuenta también los intereses de los estudiantes migrantes.

Racismo y xenofobia

La mayoría de los docentes expresaron que la xenofobia, el racismo y la discriminación, no constituyen elementos arraigados en las comunidades donde se desenvuelven. Sin embargo, aparecen excepciones, casos aparentemente aislados, en los que los estudiantes realizan bromas, o en que un apoderado ha expresado comentarios racistas. Es así como se da una aparente minimización de los incidentes. A continuación, se describen algunos ejemplos de estas situaciones.

La primera situación común, es diferenciar las bromas, de los comentarios racistas, donde estos últimos tienen la intención de insultar. Racismo sería cuando alguien llama “negro” con intencionalidad de insultar, pero no cuando hace constantemente comentarios sobre la corporalidad, como por ejemplo, el pelo, las facciones del rostro, el color de la piel, a manera de broma durante la clase.

“(…) para ellos (estudiantes) no era con la intención de ser racista, sino que era como que, por reírse de algo, y era desde y hacia (los estudiantes migrantes). Les daba risa, entonces igual, yo no veía por ejemplo que al niño le afectara que le dijeran tal cosa, todos se reían entonces” (Docente 1, Inglés, Educación Básica)

Otro docente comentó al respecto sobre la tendencia de los estudiantes venezolanos y colombianos a aceptar pasivamente chistes que remiten a la estigmatización de las condiciones del viaje. Esta actitud, de acuerdo con el docente, puede darse debido a que los estudiantes no saben cómo afrontar estas situaciones, lo cual no significa que no les afecte, o que consientan ciertas bromas. Más si pensamos que de acuerdo con el mismo relato del docente existe un discurso antiinmigrante, reproducido por los mismos estudiantes.

La mirada de una docente de Historia (Docente 4) es diferente. Indica la necesidad de intervenir los comentarios de los estudiantes que se refieren a otro por su color de piel, o su apariencia, a manera de burla, recurriendo a medidas disciplinarias. Sin embargo, como se expresa en el mismo relato, este abordaje es difícil.

Aparte de la necesidad de la intencionalidad, otra característica asociada a situaciones de racismo y xenofobia es que se alimentan en gran parte del ambiente familiar de los estudiantes. Esto ya había sido mencionado en el apartado respecto a la importancia de los

Apoderados y Familias Migrantes (Capítulo 3, apartado 4) En este caso, la docente relata que el estudiante, a pesar del trabajo en la escuela sobre su comportamiento, sigue repitiendo las mismas conductas.

“Ahora, no te voy a decir no tenga problemas de vez en cuando, con este tema del color, con este tema de que “porque eres negro, de porque eres haitiano, porque eres colombiano, porque tú no eres chileno ¿Qué haces acá?” Repetía las mismas palabras, ¿Ya me entiendes? Y, y nos ha costado un montón.” (Docente 9, Lenguaje y Comunicación, Educación Básica)

Los docentes expresan que si bien, existen comentarios racistas, chistes, bromas, e incluso incidentes producto de la discriminación entre estudiantes, estas serían más bien reflejo de las mentalidades adultas que de opiniones propias. Expresan que los niños no son intencionalmente racistas, por lo que se trabaja de manera focalizada en ese estudiante, tratando el tema de manera disciplinar. Sin embargo, justamente la reproducción de discursos racistas es lo que debe ser tratado.

Una tercera percepción de los docentes acerca de este tema es la relación entre ser minoría, y las posibilidades de ser discriminados. Es decir, en medida que en el colegio existe una cantidad de estudiantes migrantes importante, las posibilidades de ser víctima de xenofobia serían menores:

“Entonces, más bien yo creo que hay algo que, se ha dado, que es tan tan tan alta, el nivel de estudiantes extranjeros, (por eso) también nosotros no hemos tenido los problemas de otros colegios, donde efectivamente los extranjeros son minoría, y al ser minoría, cierto, se genera un bullying, y una xenofobia muy marcada hacia ello” (Docente 8, Historia, G y Cs, Educación Media)

Otro docente menciona que la migración ya no es un tema nuevo para los estudiantes de los establecimientos, lo que sería beneficioso para la convivencia y la aceptación del otro. Esta afirmación se dirige a reafirmar nuevamente, que son las mentalidades adultas, las que ocasionan y reproducen los discursos xenófobos.

“Yo creo que para ellos está mucho más normalizado, eh, tener compañeros migrante, tener compañeros de diferentes nacionalidades, y como que ellos lo han sabido llevar de manera más o menos normal. Donde yo veo más resistencia, son desde el mundo adulto, desde los profes, y desde los apoderados” (Docente 3, Filosofía, Educación Media)

Más allá de lo expuesto anteriormente, en todos los relatos aparecen mencionados comentarios y situaciones de discriminación. El contenido de las bromas en el aula se relaciona con los rasgos físicos, el color de la piel así como la textura del pelo o la ausencia de él. Cabe mencionar que los estudiantes que más sufren de estas bromas son estudiantes afrodescendientes y con rasgos indígenas, sobre todo haitianos y peruanos.

“Lo ven tan normalizado decir comentarios racistas, esto era siempre dirigido hacia los alumnos haitianos hombres, pero a los que más se le molestaban, más que nada porque eran negros. Porque tenían por ejemplo muy poco pelo, el pelo bien característico que tienen ellos. Y hacia las niñas eran muy pocos los incidentes, pero también eran por un tema de cómo era su pelo, y, y por el color de piel, pero sí vi varios incidentes, ” (Docente 1, Inglés, Educación Básica)

Frente a esta situación, es relevante nuevamente acotar, que sólo una docente menciona la importancia de la reconceptualización la idea de raza, asociados a color de piel y a determinadas nacionalidades:

“(…) y hubo ahí una situación ahí de una compañera que trabajó la cultura guaraní, y el otro dice “Ay, el (nombre estudiante) es un guaraní, porque tiene la piel morena, no sé”, Y yo así como “ Salga de la sala” Eso es lo que más (le afecta)” (Docente 5, Historia, G y Cs, Educación Media)

El trabajo en torno a la autoestima del cuerpo tampoco aparece presente. Los docentes no establecen diferencias de acuerdo con las características físicas de sus estudiantes en sus discursos. Sin embargo, es evidente, que la diferencia de los rasgos físicos les hace prestar atención a ciertos estudiantes, sobre todo haitianos, como posibles víctimas de comentarios racistas. Cabe mencionar que los estudiantes asiáticos, sobre todo chinos, también son objeto de bromas racistas en el espacio escolar, de acuerdo con lo mencionado por las docentes (Docente 1 y Docente 5) Este aspecto no fue mayormente tratado en las entrevistas, pero es necesario mencionarlo, como antecedente para comprender se dan estas dinámicas con respecto a otros grupos de estudiantes migrantes.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presenta la discusión de los resultados de la investigación, estableciendo enlaces con los antecedentes y el marco teórico presentado. También se incorporan nuevos autores, en medida que existen aspectos del trabajo docente, que no fueron considerados previamente, los cuáles permiten comprender mejor los resultados. Finalmente se establecen algunas preguntas nuevas, así como perspectivas para investigaciones futuras sobre las prácticas docentes interculturales en el trabajo con estudiantes migrantes.

Límites del contexto escolar

El contexto escolar presenta límites, así como oportunidades para la reformulación de las prácticas docentes. Entre los elementos que los docentes identifican de manera positiva, se encuentran los mecanismos de integración y los espacios de visibilización de la diversidad cultural.

En el caso de los mecanismos de integración, los docentes expresan poca participación en ellos. Sin embargo, su relevancia radica en las posibilidades de integración que ofrecen, en términos administrativos y sociales para los estudiantes y sus familias. La importancia de estos elementos ha sido descritos en otras investigaciones (Valdés, Jiménez, Hernández &

Fardella, 2019) Lo relevante del discurso presente entre los docentes, es la apreciación positiva de estos, así como de los actores de la comunidad educativa involucrada, a pesar de las restricciones presentes. Además hay que tener presente como estos mecanismos responden a una estrategia territorial de los gobiernos locales (Colocho, 2019) lo que incide en las diferentes experiencias de los establecimientos, de acuerdo con su vinculación con la municipalidad.

Sobre los espacios como “Ferias Costumbristas” o la “Peña Intercultural”, entre otros, ya se ha mencionado la tendencia a una folclorización de las identidades nacionales (Catalán, 2020) así como al nacionalismo subyacente, que busca equiparar nación con cultura, lo cual no se relaciona con un enfoque intercultural (Stefoni et al, 2019). Los docentes reconocen la potencialidad que tienen como espacios de convivencia y sociabilidad, algunos con miradas más críticas que otros. De acuerdo con lo relatado por los docentes y miembros de la comunidad educativa, estos espacios tienen diferentes perspectivas, siendo algunas incorporadas como parte del desarrollo del currículum del establecimiento, o como actividad familiar extraprogramática. En último caso, también aparece la necesidad de escuchar las demandas de los estudiantes con respecto a espacios festivos, y cómo pueden dar lugar a experiencias interesantes, como la celebración de la “Navidad Caribeña”.

Las miradas de la comunidad educativa sobre estos espacios son dispares. Se aprecian diferentes conceptos, tales como el latinoamericanismo, nacionalismos, la asociación a identidades institucionales, etc. Pero también existen miradas críticas, que buscan reformular las lógicas de los espacios para mantenerlos, defendiendo su importancia como **espacios de socialización**, consecuentes con un enfoque educativo intercultural. Los docentes y miembros de la comunidad educativa hacen énfasis en que estas instancias se hacen con los recursos disponibles, tanto materiales, como de tiempo, así como de conocimientos.

Es necesario indicar que tanto los mecanismos institucionales de integración, como los espacios de expresión de la diversidad, son espacios dados por la Escuela, donde los docentes no manifiestan una mayor intervención, sino más bien una valoración, ya sea positiva o crítica. Tanto los mecanismos de integración administrativos como los espacios de visibilización parecen remitir a una escuela multicultural. Para los docentes, son oportunidades, ayudas positivas para la integración, pero no responden a una escuela propiamente intercultural, sino más bien a un abordaje necesario, desde la perspectiva del derecho. Dichos mecanismos implican la sensibilización sobre la situación migrante para la comunidad, lo que también es positivo, para los docentes.

Espacios de discusión: autonomía y control directivo

El contexto escolar se concibe como el espacio privilegiado donde se formulan las prácticas docentes. Teniendo en cuenta la teoría de Bourdieu (1980) sobre los campos sociales, la escuela se define como el espacio donde diferentes actores colocan en juego su capital simbólico, y sus propios intereses. Más que un espacio dado, la escuela está definida por

los límites y oportunidades que los docentes perciben, de acuerdo con su posición en el campo institucional.

Entre los aspectos del contexto escolar que tensionan el quehacer de los docentes, se encuentran los procesos de control directivo. Los límites sobre la autonomía docente inciden en la formulación de prácticas acordes a la realidad escolar. Dicha reformulación debe tender puentes entre los saberes y experiencias de los docentes, y la contingencia del aula. Cuando existe una relación tensa entre el docente, y aquello exigido por las esferas directivas del establecimiento, es más difícil este proceso, ya que se exige que el docente sea un mero reproductor de un discurso fundamentado institucionalmente, reduciendo la capacidad creativa de dichas prácticas. Uno de los relatos, se refiere a una experiencia con respecto a la falta de conexión con el contexto escolar, ocasionado en parte, por los límites impuestos por el establecimiento. Esta limitación fue más evidente para la docente, al momento de trasladarse a otro establecimiento:

“Yo creo que fue un impacto tanto personal más que profesional, así, yo, todos los días me cuestionaba porque yo sigo en este colegio, por qué no me voy si es un colegio malo (...) Pero claro, era mi intención de generar un cambio. Y cuando llegue a este nuevo colegio, claro, llegue con el miedo de que fuera algo similar, de que me fuera a pasar lo mismo. Pero ahora me doy cuenta de que todos los cambios que quise generar en el colegio anterior, ahora si los puedo hacer, porque ahora tengo apoyo, tengo apoyo tanto de la parte administrativa, como de los propios alumnos, porque están dispuestos a participar activamente en estos cambios”
(Docente 1, Inglés, Educación Básica)

Es importante ver que hay intereses externos en el cumplimiento de lineamientos, así también existen otros actores, tales como directivos, sostenedores, miembros de las áreas psicosociales, orientadores, convivencia escolar, apoderados, etc. Cada uno con intereses y posiciones afines, o no afines, con respecto al campo institucional. Teniendo presente esto, se entiende la importancia del control directivo, las asimetrías entre los miembros de la comunidad escolar, así como las características de los espacios de discusión designados.

Una segunda característica del espacio escolar que se transforma en obstáculo para la reformulación de prácticas docentes interculturales es la ausencia de tiempos para espacios de discusión y conversación al interior de la Escuela. Como consecuencia, también existe una carencia de trabajo colaborativo, entendiendo que los desafíos a los que se enfrentan los docentes, dada la llegada de estudiantes con características y necesidades diversas, requiere de un abordaje conjunto al interior de la comunidad educativa.

A nivel institucional, las estructuras tanto del tiempo como del espacio limitan el surgimiento de esta colaboración. La búsqueda de generar estrategias conjuntas, además, apunta que a diferencia de la visión tradicional de la labor docente (Sagredo y Lillo et al 2020) la necesidad de vincular saberes y experiencias es una demanda de los docentes. El surgimiento de instancias fuera de la jornada escolar y de los tiempos institucionales, da cuenta de una necesidad de los docentes por intentar mantener un espacio de

horizontalidad, que permita el diálogo, vinculando las prácticas docentes como una práctica social necesaria de ser compartida.

Sin embargo, de acuerdo con lo expresado por varios docentes, es común que finalmente esto se transforme en un esfuerzo bastante solitario. La autonomía supone libertad al interior del aula, pero también acarrea la sensación de cargar con demasiada responsabilidad. Sagredo-Lillo et al (2020) indica que la gestión de tiempo es insuficiente para generar colaboración entre docentes. Este es un problema estructural, que no sólo afecta la generación de prácticas interculturales, sino que también, sobre el diagnóstico de problema de estudiantes con necesidades educativas específicas (Sagredo-Lillo et al 2020)

En este aspecto, podría servir considerar las características del sistema educativo chileno, el cuál en las últimas décadas ha estado marcado por las lógicas provenientes del modelo “Nueva Administración Pública” trasladando aspectos de las empresas privadas a la administración de organizaciones “tradicionalmente públicas” (Oyarzun y Soto, 2021; Assaél et al, 2018) Como consecuencia, este modelo en el ámbito educativo:

“(…) ha fortalecido la aplicación de consecuencias en forma de incentivos y amenazas de despido o cierre ante el no cumplimiento de las prácticas y los resultados estandarizados” (Oyarzun y Soto 2021, p. 108)

Este modelo se basa en la exigencia de resultados estandarizados, los cuáles, junto con otros aspectos de la educación chilena basados en este modelo, implican una pérdida de las instancias colaborativas entre los docentes (Assaél et al, 2014) Se hace necesario ahondar en las características del sistema educativo chileno, y cómo entendemos desde ahí los conceptos de **control y autonomía docente en el espacio escolar**. Esto es necesario, teniendo presente, el vínculo de transformación histórica que existe entre el contexto institucional escolar, y las prácticas de los docentes que han pasado por ella (Mercado y Rockwell, 1988)

En base a lo expuesto, el peso de la reformulación de las prácticas pedagógicas, no sólo se da por la falta de directrices a nivel nacional, sino también por características propias de la estructura escolar, de la distribución de tiempos y de sus espacios, así como de las lógicas sociales implicadas en ellos. Por una parte hay elementos del contexto escolar que admiten la necesidad de dar cabida a estos estudiantes migrantes, y por otro lado, los docentes expresan una falta de los espacios de conversación, por ende, una falta de trabajo colaborativo. Teniendo presentes los elementos del contexto escolar, las prácticas pedagógicas son limitadas, muchas veces orientadas a dar una respuesta inmediata, emergente e individual. No por ello están ausentes prácticas planificadas e incorporadas a la asignatura, existiendo experiencias positivas, pero es relevante mencionar que muchas de ellas son prácticas limitadas al espacio del aula.

Prácticas docentes, currículum e interculturalidad

Dentro de las prácticas docentes descritas, aparecen adecuaciones, flexibilidades y reformulaciones, que pueden ser entendidas como parte del filtro docente (Rockwell y Mercado, 1988) que opera sobre los contenidos del currículum nacional de cada asignatura.

Los docentes describen sus prácticas, advirtiendo que la capacidad de involucrar estos elementos en el aula depende de la flexibilidad de los contenidos. Es así como en asignaturas como Lenguaje y Comunicación, y Filosofía, los docentes involucran constantemente las voces de los estudiantes. En tanto, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales presenta mayores dificultades asociadas al ritmo con el que se deben pasar los contenidos. Aquí nuevamente aparece la necesidad de adecuar las prácticas a los tiempos de la institución, pero también con respecto al ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Esto parece relacionarse con las características de un currículum aditivo, poco flexible, y con muchas dificultades de ser contextualizado (Assaél et al 2018)

La rigidez curricular es un obstáculo para avanzar hacia una escuela intercultural (Stefoni et al 2016) Debido a las características del currículum nacional, como menciona Ovando (2018) en su investigación, los docentes incorporan contenido pertinente, de acuerdo con su propia búsqueda y sistematización de información. Esta decisión de los docentes se asocia con las diferencias entre el currículum prescrito y el aplicado (Hernández, 2016) a pesar de que los contenidos de este también pueden entenderse como un “punto de tensión que limita el diálogo intercultural” (Hernández, 2016, p. 153):

“A nivel de asignaturas, en Historia, geografía y ciencias sociales se suscitan tensiones interculturales más evidentes, porque en su red de contenidos predominan temáticas nacionales y locales que son desconocidas para gran parte de los estudiantes migrantes” (Hernández, 2016, p. 162)

La potencialidad de manejar contenidos flexibles, como en el caso de las asignaturas ya mencionadas, reafirman la necesidad de un currículum descentralizado, como lo menciona la investigación de Stefoni et al 2016. En el caso de la asignatura de lenguaje y comunicación, en uno de los casos, su planificación viene acompañada de un PEI asociado a la interculturalidad, por lo que es necesario profundizar en las experiencias de contextualización curricular en otros establecimientos, o bien, con otros docentes de la asignatura.

Sobre la asignatura de Filosofía, es necesario contextualizar su incorporación reciente al establecimiento, por lo que la potencialidad que menciona el docente resulta novedosa, en tanto la flexibilidad temática y metodológica es bastante amplia. Entre los elementos de tensión del currículum, en el caso de la asignatura de Historia, los docentes mencionan preocupación por la falta de sentido de ciertos contenidos, el espacio limitado que se le da a los pueblos indígenas, entre otras características.

Sobre la docente de Inglés, si bien, no se dieron mayores reformulaciones en el contenido del currículum, sí se expresó interés en vincular experiencias de sus estudiantes. Más allá de esto, dada la incorporación de una metodología de enseñanza consciente de la diversidad

lingüística del aula, se podría vincular la experiencia de la docente como una incipiente práctica intercultural, dada la sensibilidad con respecto a la enseñanza de un segundo idioma en un contexto plurilingüe (Cenoz, 2021)

Por otra parte, Kumaravadivelu (2016 citado en Muñoz 2020) sugiere a los educadores de Inglés no nativo, una serie de acciones tales como “investigar la realidad local que favorezca la enseñanza situada del idioma; diseñar estrategias y material de enseñanza que responda al contexto social, histórico y cultural de los estudiantes” (p.10) Estas apreciaciones sólo pretenden abrir la discusión en torno a una asignatura poco trabajada desde las prácticas pedagógicas interculturales. A pesar de que existen experiencias, como la mencionada por Huenchullán et al (2018) acerca de actividades que involucran tanto la enseñanza del Inglés como del Aymara.

Metodología y didáctica integradas a las prácticas docentes

De acuerdo con Huenchullán (2018), las prácticas pedagógicas formuladas desde un enfoque intercultural deberían estar basadas en “interacciones pedagógicas” que fomenten el “intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula” (ibid., p. 30) En este aspecto, la mayoría de los docentes expresaron buscar un diálogo respetuoso en el aula. Los docentes logran realizar cambios a nivel de contenido, en tanto que a nivel de metodologías, es más difícil encontrar prácticas concretas.

Las innovaciones metodológicas son productos de situaciones difíciles, formulándose estrategias de comunicación y evaluación basadas en la contingencia de estas. El ejemplo más claro de una reformulación sobre el uso de material didáctico cercano a los estudiantes, tales como películas, documentales, videos musicales y canciones.

Más allá de esto, una parte de los docentes manifestó consciencia con respecto a los límites de abordar la interculturalidad como una temática, y la necesidad de incorporar un enfoque intercultural, en temas de metodología, como de didáctica. A pesar de esto, los docentes que describieron alguna adecuación metodológica con respecto al trabajo con estudiantes migrantes fueron puntuales, en su mayoría motivados por la existencia de una barrera idiomática, sobre todo con estudiantes haitianos. Cabe mencionar que estas adecuaciones metodológicas no se hacen desde un enfoque intercultural, y tampoco son constantes a lo largo del tiempo.

Los docentes manifiestan inquietudes, en términos pedagógicos, sobre la eficacia de estas prácticas. Pero a la vez se reafirma que es la escasez de recursos la que condiciona las medidas, además de la necesidad inmediata de integrar a los estudiantes al trabajo en el aula. Tal como menciona Stefoni et al (2016), las comunidades, al carecer de herramientas que les permitan evaluar sus propias prácticas, trabajan sin certeza sobre estar haciendo lo apropiado.

Diferencia lingüística e interculturalidad

La diferencia lingüística aparece en el discurso de los docentes como un elemento disruptivo, que genera “choque” o bien, llega a transformarse en una barrera para la comunicación. En el caso de la diversidad de acentos de los estudiantes hispanohablantes, la diversidad de vocabulario muchas veces pasa a ser un elemento más de la didáctica. Incluso, esta diferencia es abordada en instancias de reflexión sobre la lengua, así como de los contextos sociales y culturales vinculados a ella.

En tanto, la situación de los estudiantes no hispanohablantes se transforma en un punto de inflexión, ya que la barrera lingüística interfiere en la transmisión de los contenidos, por lo que los docentes se ven enfrentados a una situación mucho más compleja. Por otro lado, la enseñanza del español al interior del establecimiento surge como una propuesta de abordar esta tarea de manera conjunta, desde la comunidad. En este proceso aparecen percepciones más complejas sobre los estudiantes migrantes y sus necesidades, dudas sobre la integración, así como sobre los obstáculos y los desafíos de la escuela en esta tarea.

Dada la falta de experiencia de los establecimientos, incorporando la enseñanza del Español como segunda lengua, no hay certeza entre los docentes sobre aquello que realmente funciona, atribuyendo el aprendizaje del español a la cantidad de años que llevan viviendo en Chile, o bien, gracias a sus contextos familiares. A la vez, persiste la idea de que el refuerzo del español es realizado en sus hogares, lo cual cuestiona de sea suficiente el contexto escolar para su aprendizaje. Esto se relaciona con que los docentes no parecen tener una expectativa clara de los aprendizajes de estos estudiantes, sino más bien expresan la necesidad de “ayudar en lo que se pueda”.

En esta investigación, el caso de un establecimiento con un Taller de Español resulta paradigmático, ya que presenta una reorganización del trabajo de aula y de sus contenidos establecidos. Se establece la pregunta acerca de cómo abordar la interculturalidad en la enseñanza del español. Un acercamiento interesante de analizar es la propuesta del enfoque plurilingüe, el cual señala que, enseñar una segunda, o incluso, una tercera lengua, implica ser consciente de la existencia de la primera lengua (Cenoz, 2021) La idea de este enfoque es trabajar desde una metodología basada en el translingüismo, donde se permite la realización de actividades que impliquen el uso de ambas lenguas (aquella que es familiar, o materna, junto con la segunda lengua)

Aún persisten las preguntas, por ejemplo ¿Qué sucede con el vínculo que el estudiante mantiene con su lengua materna? Es relevante mencionar cómo la reflexión sobre el vínculo de los estudiantes migrantes y su lengua materna puede dialogar con las experiencias de las investigaciones de la Educación Intercultural Bilingüe Indígena.

Formación docentes y experiencias prácticas

La formación docente es deficiente en aspectos relacionados a la diversidad cultural, y aún más con perspectiva intercultural. Es relevante mencionar la experiencia de una de las

docentes, sobre el carácter electivo de asignaturas referentes a temas interculturales, lo que genera una mayor dependencia de la motivación de los estudiantes de pedagogía, el hacerse parte de estos espacios formativos. Entre la desmotivación de sus compañeros, se menciona la carga académica extra, así como el desinterés formativo, dado que, en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, los estudiantes optan por menciones. Desde la perspectiva de la docente, desde su vínculo con la especialidad de Historia, era necesario optar por estos electivos, pero para otras especialidades la necesidad de abordar la diversidad cultural era menor.

Las carencias en la formación se asocian a la falta de experiencias prácticas, dada la importancia del “aprender haciendo” asociado al manejo del aula. Entre los docentes más jóvenes, esto se demuestra en inseguridades al momento de enfrentarse a sus primeras experiencias laborales. En tanto, entre los docentes con más años de trayectoria, se expresa en el sentimiento de las limitaciones, derivadas del haberse acostumbrado a trabajar bajo ciertos contextos. Es ilustrativa la situación de la Docente 2, quien tras años de haber ejercido como docente de Enseñanza Media, le fue asignado cursos de 5° y 6° básico:

“Bueno, al principio yo estaba con una carga así emocional. Porque decía ¿cómo, cómo, cómo mido la dificultad de entregar el contenido y la actividad de aprendizaje que finalmente es lo que más importa, ¿Cómo logro que se concrete lo que yo quiero, el objetivo?. Digo, entonces decía, a lo mejor voy a estar o muy alta o voy a irme muy abajo porque no tengo la experiencia. Pero no, no ha sido tan difícil y ya como que ya me acostumbré” (Docente 2, Lenguaje y Comunicación, Educación Básica)

Para comprender la importancia de los saberes y experiencias prácticas, en la construcción de prácticas docentes interculturales, es relevante analizar el lugar que ocupan las diferentes experiencias vividas por los docentes a lo largo de su trayectoria, y cómo se vinculan en el discurso, con decisiones tomadas en el aula. El saber por enseñar se transmite en instancias prácticas, como lo menciona Guevara (2018) La construcción de dichas prácticas se da en parte, por la resignificación de las experiencias vividas (Leguizamón, 2013) Esa resignificación trae al presente elementos de la trayectoria escolar, de la biografía del docentes, experiencias en otras aulas, experiencias pedagógicas fuera del aula, conflictos no resueltos, entre otros.

Las experiencias de la trayectoria escolar sensibilizan a los docentes sobre aspectos interesantes del trabajo con estudiantes migrantes, como la importancia de la representación de la identidad, el trabajo en torno a conceptos o palabras usadas para describir a los demás compañeros, o la relevancia de generar un ambiente donde los estudiantes puedan sentirse parte de la comunidad.

La mayoría de las prácticas docentes descritas tenían como contraparte, alguna experiencia práctica, ya sea en el mismo establecimiento, como en otro contexto (laboral o social) al cual el o la docente, remitió dicho conocimiento. En el caso de la Docente 1 (Inglés), vincula sus prácticas a las experiencias en un voluntariado enseñando español a inmigrantes

haitianos, así como en las primeras experiencias pedagógicas con estudiantes no lectores. El docente 3 (Filosofía) en tanto, realizaba el enlace entre su experiencia anterior en un establecimiento con una matrícula de estudiantes migrantes mayor, y cómo dicha experiencia le sirvió de base para encontrar temas en base a los cuáles establecer diálogo. La docente 5 (Historia) también vinculó una experiencia en voluntariado, así como clases particulares a un estudiante TEA, para resignificar la importancia de la emocionalidad en el trabajo pedagógico.

En el caso del docente 6 (Lenguaje) y docente 7 (Francés), ambos pertenecientes al mismo establecimiento, se referencia la experiencia de los años anteriores, trabajando en un establecimiento con un sello intercultural. Esto, con el propósito de contrastar cómo se incorporó en un inicio la interculturalidad como contenido, a diferencia del proyecto actual, donde se vincula la interculturalidad como un enfoque transversal.

Con esto se muestra la gran importancia que tiene para los docentes las experiencias prácticas, como motores del aprendizaje. Estas experiencias se relacionan a su vez, con el conocer tanto a sus estudiantes como el contexto en el que se desarrollan, transformándose en una preocupación fundamental de los docentes.

De acuerdo con lo que expresan autores como Perrenoud (1994), Leguizamón (2014) y Ripamontti et al (2016), las experiencias prácticas y los saberes que de ellas derivan, adquieren una importancia formativa en la trayectoria de los y las profesoras. Por ello, estos autores proponen ejercicios de flexibilidad, tales como la escritura, y la conversación en torno a estos relatos. Esto se vincula fuertemente con la necesidad de los docentes de contar con espacios de conversación. Yendo más allá, con la aparente necesidad de recuperar el carácter social de las prácticas docentes, las cuáles no sólo deberían ser prácticas solitarias, sino una práctica que es necesaria compartir con otros colegas, y con otros miembros de la comunidad escolar.

Experiencias trabajando con estudiantes migrantes

El primer aspecto abordado en las experiencias trabajando con estudiantes migrantes, es la importancia de trabajar la emocionalidad. Es interesante observar cómo la emocionalidad también comienza a ser foco de las políticas educativas del MINEDUC a propósito de la Pandemia del COVID-19 y los efectos del distanciamiento social. En el caso de los estudiantes migrantes, los docentes expresan que el abordaje de lo emocional es importante para que los estudiantes puedan desarrollar su aprendizaje. Sin embargo, abordar lo emocional es complejo, y muchas veces imposible en el transcurso de las clases. En este aspecto, es evidente la necesidad de ahondar en las estrategias emocionales que los docentes han desarrollado para abordar estos temas en el aula.

Una investigación llevada a cabo sobre la vinculación entre trabajo emocional y trabajo docente describió una gran cantidad de actividades emocionales por parte de docentes, en su trabajo cotidiano. Estas actividades emocionales, derivarían de una "(...) rápida lectura de las emociones presentes en la interacción y de la intencionalidad de los/as estudiantes"

(Cornejo et al., 2021, p.19) Es importante mencionar, que a pesar de que los docentes indiquen las dificultades para abordar la emocionalidad de sus estudiantes, es probable que estas estrategias sí están presentes, sólo que sean difíciles de verbalizar, por ende, para investigar este aspecto, se hace necesario involucrar otro enfoque investigativo.

Otro aspecto que se repite, son los relatos que vinculan la emocionalidad a los trayectos de viajes, específicamente al duelo migrante, y la complejidad de los procesos migratorios. También existe una vinculación desde las emociones de los docentes, ya sea de sorpresa o de miedo a afrontar estos temas. A la vez se menciona la relevancia de estos elementos para comprender aspectos sociales del proceso de migración.

Representativo de estas experiencias, es el comentario de uno de los docentes, sobre cómo los estudiantes migrantes “nunca dejan de llegar”, asociado a las dificultades administrativas en la regularización de su situación migratoria, pero que también se vincula con los lazos familiares que mantienen aún con sus países de orígenes.

Este comentario, permite analizar algunos elementos de la perspectiva transnacional de los flujos migratorios en países del Sur Global (Mora, 2022). Esta perspectiva permite comprender las complejidades de los procesos de arraigo de las familias migrantes, así como la relación con el país de origen, los lazos familiares y afectivos, sus proyectos de vida, entre otros. Frente a esta situación, uno de los docentes enfatiza en lo importante de trabajar de mano con las familias y sus saberes, tarea pendiente por lo demás, en muchos aspectos.

Por otra parte, la posición de uno de los integrantes de la Dupla Psicosocial es que estos relatos no deben transformar en víctimas a la comunidad de estudiantes inmigrantes. Esta posición permite identificar discursos estigmatizadores en la comunidad educativa sobre las diferentes situaciones en las que se encuentran.

Durante el proceso de investigación surgen dos preguntas, siendo la primera de ellas, ¿Cómo se puede vincular las complejidades del duelo migrante en los niños y adolescentes migrantes con un enfoque educativo intercultural? ¿La comunidad es su conjunto, debe hacerse cargo de este aspecto? Por ende ¿Cuál es el rol del docente respecto a este proceso? Aparece la necesidad de abordar este proceso de manera respetuosa, involucrando a los niños y adolescentes como sujetos activos en sus historias de vida.

Otro aspecto relevante mencionado por una de las docentes es la necesidad de generar experiencias positivas para que los estudiantes puedan sentir un “cariño por el país”, lo que se puede vincular con la necesidad de generar un sentimiento de arraigo. Si bien los docentes no mencionan la relación, Mora-Olate(2021) y Gissi y Álvarez (2023) en sus investigaciones sobre procesos de arraigo de migrantes venezolanos y colombianos en Chile, y cómo se vinculan con sus proyectos de vida.

En segundo lugar, aparece la preocupación de los docentes por la segregación en base a las nacionalidades que se genera en el espacio escolar. Tal como se expresó en el apartado sobre las ferias costumbristas u otras dinámicas de socialización, los docentes expresan la

potencialidad de dinámicas que inviten a compartir. Aquí surge el relato de dos establecimientos, donde se realizaron actividades enmarcadas en los Juegos Panamericanos.

La potencialidad del juego y del deporte, como parte de una didáctica intercultural es un elemento emergente, que es necesario discutir en investigaciones futuras. Cabe mencionar además a autores como Mendoza y Gañán (2022) quienes enfatizan en las posibilidades de mejorar la convivencia intercultural mediante el fútbol. Se tratan de prácticas emergentes, basadas en las experiencias de las comunidades escolares, que sería interesante trabajar a futuro.

Siguiendo con las experiencias prácticas en el trabajo con estudiantes migrantes, se describen elementos que tensionan la relación entre los apoderados y el establecimiento, lo que a la vez demuestra la necesidad de generar vínculos positivos con las familias. Si bien los docentes no expresaron una posición homogénea sobre cómo vincular a los apoderados y a las familias a la escuela, aparecen elementos interesantes para el análisis. Cabe mencionar además que estas visiones heterogéneas ya han sido investigadas por Mora-Olate (2021)

Los docentes asocian la situación laboral de los apoderados, como uno de los elementos que dificultan la comunicación entre las familias y los establecimientos. La situación laboral de muchas personas inmigrantes en Chile es bastante precaria, donde es común que tengan jornadas extensas, poca flexibilidad, e incluso recurren a buscar una segunda fuente de ingresos. Una posición que se deriva de las entrevistas es la responsabilidad de los apoderados de encontrar los momentos para vincularse con la institución. Sin embargo, desde la perspectiva de otro docente, se expone la necesidad de flexibilizar los tiempos de atención de la institución a este vínculo. La comunicación, la escucha activa se transforma en un elemento importante para un trabajo con perspectiva intercultural.

Otra de las tensiones derivadas de la relación apoderados-escuela, se relaciona con la pautas de crianza de familias inmigrantes, con respecto a las cuáles aparecen en comentarios tanto negativos, aunque también positivos, tanto de los docentes como de la comunidad educativa.

El elemento más difícil de abordar, que aparece en las entrevistas se relaciona con el uso de castigos físicos como medidas disciplinarias. De acuerdo con la investigación realizada por Grau (2022) con madres inmigrantes, evidencia la normalización de estos castigos, así como percepciones afines al uso de la disciplina. Frente a esta situación, los docentes expresan la necesidad de establecer un diálogo en el cual se pueda llegar a comprender la dinámica de estos estilos de crianza, ya que, sin dicho puente de comunicación, es difícil poder abordarlo.

Este es un tema ampliamente abordado desde investigaciones sobre educación inicial, o en áreas de salud, pero que parece surgir como un tema relevante también al interior del sistema escolar. Debido a las tensiones que ocasionan, surge la necesidad de mantener

una postura constructiva, y no sólo punitiva sobre aspectos que pueden estar relacionados con saberes arraigados de las familias:

“(…) podría esperarse que se tome en consideración que estos niños(as) están siendo criados desde una cultura distinta, que, aunque puede haber incorporado aspectos de la cultura chilena, tiene concepciones, saberes y pareceres diferentes” (Grau, 2022, p.194)

El autor enfatiza en la importancia de comunicar el sentido de las pautas de crianza dadas por la institucionalidad (en el caso de la investigación, sobre el programa Chile Crece Contigo) En ese mismo sentido, podrían ser bastante relevantes perspectivas interculturales en los talleres de habilidades parentales, los cuáles quieren ser impulsados por uno de los establecimientos.

En las investigaciones sobre crianza y migración, se indica la importancia de tener presente la relación entre la situación de precarización en la que se encuentran las familias, sobre todo de las madres migrantes, quienes son las que muchas veces cargan con toda la responsabilidad. Estas situaciones inciden en las prácticas de crianza, en tanto que la integración laboral de las madres “(…) dibuja prácticas de crianza a partir de una negociación permanente entre la subsistencia y la mantención de los vínculos y los acervos culturales” (Castillo, 2023, p.1) Finalmente, cabe mencionar que esta misma situación de precariedad, puede incidir en que las madres migrantes sientan que no pueden cumplir con las expectativas de crianza de sus países de origen (Ugarte, 2021 citado en Catillo 2023) Es necesario abordar cuál es el rol de la institución escolar, con respecto a las pautas de crianza, en el trabajo de estudiantes migrantes. Dado que la relación con los apoderados es relevante para los docentes, abordar las tensiones, ayudaría a mejorar la comunicación.

Un tercer elemento que aparece como relevante, es el género. En los relatos de los docentes, tanto el género como la sexualidad, son temáticas abordadas en clases, las cuáles parecen tensionar creencias y percepciones de los estudiantes. Esta tensión derivaría, de acuerdo a los relatos, de diferentes maneras de comprender el feminismo, el machismo y la violencia de género.

En al menos dos experiencias relatadas por los docentes aparece también el tema de la sexualidad, vinculada a la orientación sexual. Para los docentes, estas diferencias no parecen ser un problema en el aula, más bien expresa la necesidad de dialogar desde las diferentes vivencias de los estudiantes. Sin embargo, estos temas también tensionan la relación con los apoderados y familia, debido a una concepción más conservadora, sobre todo de familias provenientes de Venezuela y Colombia. Esta tensión se asocia respecto a una concepción cristiana - conservadora, que exige a la institución actuar de la misma forma, reprimiendo estas conductas, lo cual no es compartido por los docentes.

Lo cierto es que el lugar que tiene la institución escolar sobre los temas de género y sexualidad es un campo de investigación que ha avanzado por una ruta diferente a la que seguía esta investigación. Sin embargo, existen menciones sobre la necesidad de abordar el género cuando se aborda temas sobre migración y educación (Acuña et al 2018) Frente

a los relatos de los docentes queda claro, además, la necesidad de avanzar en un enfoque intercultural que dialogue con la interseccionalidad (Stefoni et al 2016) Los docentes expresaron problemas para abordar estos temas, por lo que la pregunta que surge es cómo los docentes podrían abordar estos temas con pertinencia cultural. Se hace necesario establecer un diálogo con los estudiantes y familias, que vincule sus experiencias de vida con estos temas, y no posicionarse desde una mirada exclusivamente curricular.

Las percepciones sobre la otredad inmigrante

Una tesis relevante en las investigaciones sobre disposición de los docentes con respecto al trabajo con estudiantes migrantes, es que, dado la ausencia de directrices ministeriales claras, y de una formación acorde, con pertinencia intercultural, existe un mayor peso de las percepciones personales de los docentes con respecto a la migración, en la formulación de prácticas pedagógicas (Aranda & Castro 2007; Navaz y Sánchez 2010; Poblete 2018; Jiménez et al 2018) Es por esto que en esta investigación, se identificaron algunas percepciones y valoraciones, que los docentes expresan en sus discursos sobre el trabajo con estudiantes migrantes.

De acuerdo con lo expuesto en el desarrollo de esta investigación, se sustentan ideas ya expuestas en otros trabajos, sobre la tendencia a vincular nacionalidad y cultura, como equivalentes:

“Por una parte, tenemos el reconocimiento institucional de niños y niñas migrantes a partir de sus nacionalidades (a través de la presencia de banderas, himnos nacionales, fiestas con bailes y comida típica) y, por otra, dichas nacionalidades terminan siendo asociadas a formas culturales de ser de quienes participan de ella, lo que se traduce en una lectura de la diversidad a partir de la equivalencia entre nacionalidades y culturas.” (Stefoni et al, 2019, p.245)

Es relevante aportar a la descripción de las transformaciones de estas percepciones, puesto que ello brinda elementos importantes para entender cómo se está construyendo la imagen del “estudiante migrante” en los establecimientos en la actualidad.

Las percepciones de los docentes sobre la diversidad de los estudiantes migrantes, se ancla en gran medida en la valoración positiva de las **diferencias culturales** en torno a aspectos como el lenguaje, la lengua y los valores con respecto al estudio. Por otra parte, aparecen fuentes de diferenciación que son más difíciles de comprender, frente a lo cual los docentes se posicionan desde la aceptación, o bien, buscando puntos de equilibrios. Entre estas fuentes de diferenciación se encuentra el tono de habla, las expresiones corporales de afecto y otras apreciaciones sobre la conducta de los estudiantes, como el ser “más brusco”. Persiste la asociación de estas diferencias a ciertas nacionalidades, generando una mirada que tiende a homogeneizar el comportamiento de los estudiantes.

Sobre las características asociadas a los estudiantes migrantes, aparecen la precariedad material y estructural en la que se encuentran. Se relatan principalmente una precariedad derivada de la situación migratoria en el país, el no tener documentación y encontrarse de

forma irregular. Dentro de esta percepción, se concibe a la niñez migrante, como una niñez vulnerable, que requiere de protección. En tanto, la visión hacia los adultos es más heterogénea, puesto que existe una mirada hacia apoderados de los estudiantes, mucho más crítica, en medida que se les responsabiliza sobre sus situaciones, ya sea de manera indirecta, o abiertamente. La mirada sobre el sujeto migrante se relaciona con un discurso humanitario, pero a la vez, que exige el acatamiento de las normas legales, lo que puede vincularse con un discursos de control migratorio (Stefoni, Bravo & Macaya, 2023) Cabe decir que este discurso no era el predominante, pero es relevante mencionar su existencia, y su posible relación con un cambio en las perspectivas de integración en las escuelas.

Con respecto a las diferencias que los docentes establecen entre los estudiantes migrantes, cabe mencionar la percepción sobre la relación entre la orientación al estudio, y el ambiente cultural/familiar de los estudiantes migrantes. Se observa la tendencia a representar positivamente a ciertas nacionalidades de países como China, Venezuela y Colombia, de manera homogénea. Específicamente, aparecen la figura del estudiante chino y el venezolano como estudiantes ejemplares. En el caso del estudiante chino, se representa como un estudiante metódico, disciplinado y respetuoso, en tanto que el estudiante venezolano es representado como un estudiante aplicado, con un manejo de contenidos por encima del estudiante chileno.

Es interesante ver cómo el modelo de estudiante venezolano se ve tensionado con la llegada de estudiantes en situaciones cada vez más precarias y con trayectorias escolares fragmentadas por el proceso de migración. Dado esta situación, se advierte un desplazamiento de la imagen de un estudiante modelo, hacia un estudiante problemático, difícil de integrar al aula, conviviendo ambas percepciones, en un mismo discurso, sin ser excluyentes.

Sobre los estudiantes asiáticos (chinos y coreanos principalmente) no se establecen apreciaciones distintivas, más allá de las características antes mencionadas. Los docentes no mencionan problemas para integrarse en el aula, pero sí mencionan que son víctimas de burlas, las que suelen ser minimizadas. A diferencia de las percepciones sobre los estudiantes venezolanos, la mirada que los docentes establecen sobre los estudiantes chinos es mucho más limitada y estereotipada, en medida de que no existen menciones a variaciones en sus comportamientos, asociado a un cierto desapego “emocional”.

Las percepciones sobre los modismos y los tonos de habla, es posiblemente, uno de los aspectos que los docentes más manifiestan sorpresa, acerca del “choque cultural” que generan en el aula, o bien, por la dificultad para acostumbrarse a las dinámicas. Esta percepción parece asociarse a que existen ciertos comportamientos que deben limitarse en el espacio del aula, y por ende, para los docentes es difícil de manejar.

“Las conductas, expresiones y signos corporales de los estudiantes de sectores subalternos entran en conflicto con el orden establecido, desbordando los modelos de juventud aceptados en otros ámbitos” (Kaplan & Szapu, 2019, p.109)

Frente a esto, son interesantes los relatos de los docentes donde aparentemente “negocian” con sus estudiantes, para llegar a acuerdos sobre el uso de ciertas palabras, o bien, expresan que son los mismos estudiantes los que con el pasar del tiempo “bajan sus niveles”, como parte de la adaptación al contexto escolar. Por otra parte, se evidencia la existencia de un discurso violento por parte de ciertos miembros de la comunidad educativa. En un establecimiento en particular, los comportamientos y tonos de habla de estudiantes migrantes, sobre todo venezolanos y colombianos, son asociados a la necesidad de la disciplina para abordar esta diferencia.

Es importante mencionar que estas diferenciaciones, son vinculadas a aspectos del comportamiento, que desbordan la escolaridad, es decir, son elementos conflictivos. Se percibe una tendencia a asociar estos aspectos a una determinada crianza, por lo que toma relevancia la influencia de estas percepciones, en las situaciones de tensión generadas entre las familias y la escuela, relatadas en el apartado de desarrollo.

Más allá de las diferencias en los tonos de habla, la diferencia lingüística que presenta la llegada de estudiantes haitianos se transforma en uno de los aspectos que más dificultades representa para los docentes en el aula. De acuerdo con Toledo-Vega et al (2020) la situación de los estudiantes haitianos no hispanohablantes es compleja, en tanto no existiría una conciencia sobre cómo afecta a su integración, el no manejo del español. A diferencia de lo que menciona el autor, los docentes que participaron en esta investigación sí expresan preocupación por estas problemáticas, aun así, persiste la ausencia de un abordaje real de esta situación.

Entre las prácticas docentes referentes a la enseñanza del español, existen diferentes creencias sobre los procesos de adquisición del español, las cuáles podrían incidir en la fijación de expectativas irreales sobre los procesos de aprendizaje de estudiantes haitianos.

El abordar estas creencias podría ayudar a desestigmatizar el rendimiento académico de los estudiantes, ya que los docentes suelen atribuir el aprendizaje del español o el manejo de otras lenguas (Francés e Inglés principalmente) como una característica individual, atribuida a la inteligencia de ciertos niños. Por otra parte, el conocimiento de las características sociolingüísticas de las sociedades de origen podría dar cuenta de cómo estos estudiantes se relacionan en un entorno donde su lengua materna ya no es un vehículo para su aprendizaje en las escuelas.

Es relevante mencionar que el Creole es la lengua materna de cerca del 95% de la población en Haití (Waliceck, 2021) Aun así, es común que primero sean alfabetizados en el Francés, lo que genera otros problemas, que no abordaremos en esta investigación. Sin embargo, sí es relevante para comprender una situación que se dio en uno de los establecimientos, donde un estudiante de primero básico no sabía escribir en Creole, lo cual, desde la mirada del docente, es un caso “particular”. Sin embargo, teniendo presente lo anterior, no sería extraño que varios estudiantes haitianos, no estén alfabetizados en su lengua materna, lo que hace necesario otras estrategias, que sean conscientes de esta situación. A continuación, una descripción sobre el lugar del Creole en la sociedad haitiana:

“El aprendizaje de los estudiantes se ve gravemente socavado por los estigmas asociados con el Kreyòl, así como por un sistema educativo que todavía enseña a los estudiantes en Francés a pesar de que el Francés y el Kreyòl no son mutuamente inteligibles. Esto significa que un número significativo de personas no tiene la oportunidad de alfabetizarse plenamente en su lengua materna” (Waliceck, 2021, p. 94)¹⁰

Por otra parte, estudios como los de Pávez et al (2018) dan cuenta que, dada la ausencia de una enseñanza formal del español como segunda lengua, los estudiantes aprenden en otros contextos, ajenos al escolar. Además, no aparecen referencias claras sobre la situación de los estudiantes haitianos, o de otras nacionalidades, como estudiantes bilingües. De acuerdo con una guía elaborada por el MINEDUC sobre la comunicación con personas no hispanohablantes (MINEDUC, 2021) la mayor dificultad por la que pasan los estudiantes no hispanohablantes es el desconocimiento de ser bilingües emergentes. Existen numerosos estudios sobre la situación lingüística de los migrantes haitianos en Chile que dan cuenta de procesos de duelo lingüístico (Pozo, 2018), aculturación, estrés y aislamiento social (Stefonie et al, 2019) Aun así, los docentes se muestran conscientes de varios de estos aspectos, y en ese sentido, expresan la necesidad de avanzar en estrategias más elaboradas para acoger a los estudiantes haitianos.

Discursos racistas

En la literatura sobre educación y migración se suele señalar la tendencia de las Escuelas a invisibilizar el racismo y la discriminación, normalizándose ciertas formas de relacionarse entre los estudiantes (Poblete y Galaz, 2017) En las entrevistas realizadas, aparece esta tendencia a minimizar estos acontecimientos, asociándolos a bromas realizadas entre los mismos estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con Hernández (2016) la nacionalidad, así como la corporalidad pueden transformarse en objeto de burla, lo cual define las relaciones entre los estudiantes en el espacio escolar. Los estudiantes más frecuentemente afectados por estas bromas, de acuerdo con los docentes, son los estudiantes haitianos, seguidos por los colombianos, y peruanos, donde las bromas se refieren al color de piel, rasgos faciales y a las características del pelo o la ausencia de este. La relevancia de estos comentarios y formas de relacionarse, tienen su vinculación con la reproducción de discursos:

“El prejuicio y el racismo pueden reproducirse en el discurso con los otros y, también, acerca de los otros. Y las formas en que los miembros de un grupo étnico hablan entre sí se relacionan, sin duda, con su posición en la sociedad y con el modo como los miembros de los grupos dominantes hablan con ellos y acerca de ellos.” (Van Dijk et al 2000, p.215)

¹⁰ “Student learning is severely undermined by stigmas associated with Kreyòl, as well as by an educational system that still teaches students in French even though French and Kreyòl are not mutually intelligible. This means that a significant number of people do not have the opportunity to become fully literate in their native language” (Original)

La forma en que estos discursos se reproducen constantemente en el aula da lugar a conflictos, los cuáles, tal como menciona Pávez et al (2018), suelen ser asociados a problemas puntuales de estudiantes problemáticos. Dada las nociones que los docentes manejan sobre el racismo y la xenofobia, es imposible no vincular la influencia de esta percepción en la no generación de prácticas acordes a trabajar estos temas. Sólo una docente manifestó una estrategia en el aula acorde a esta temática. Es necesario generar estrategias para abordar la forma en que los estudiantes interactúan entre ellos, teniendo presente que el racismo “abarca múltiples dimensiones” (Stefoni et al 2019)

Para una educación con enfoque intercultural, los procesos de racialización y la discriminación son obstáculos para la integración, el respeto, y la apreciación de las diferencias al interior del aula.

Cuestionamientos a la práctica y desafíos

Los incidentes son puntos reflexivos críticos, cuestionan prácticas, enfoques, y motivan cambios, así como necesidad de respuestas. Las experiencias de conflictos al interior de las comunidades, vuelve a reforzar la idea de la necesidad de abordar transversalmente los temas referentes al racismo y a la xenofobia. Aparece aquí, la internalización de discursos antiinmigrantes, y la relación entre nacionalismo y política, que podría estar en medio de conflictos más grandes entre estudiantes chilenos e inmigrantes.

La discriminación es algo que se da cotidianamente en los espacios, sobre todo en los espacios escolares, teniendo en cuenta, como menciona uno de los docentes entrevistados, que “la escuela es permeable” a los discursos públicos (Docente 4 Orientación Valórica) Como mencionan Mercado y Rockwell (1988) el aula siempre remite a cosas externas. Los docentes que relatan estos incidentes intentan aportar una mirada crítica sobre los acontecimientos. En el primer relato, surge la necesidad de fomentar el uso de la reflexión crítica con respecto al discurso, para ayudar al estudiante a no asociarse a un discurso que atenta contra su integridad.

En tanto, en el caso de las disputas políticas secundarias es más complejo. El docente expresa un análisis crítico sobre el nacionalismo que se oculta tras los discursos políticos, pero también, la responsabilidad de un discurso pedagógico que busca “transformar al sujeto”,, sin tomar en cuenta que ese sujeto, el estudiante migrante, también tiene opiniones y experiencias a partir de las cuáles posicionarse. El intento de “pedagogizar” al migrante para que esté apto de opinar, tiene una carga colonizadora muy fuerte, lo que genera el cuestionamiento del docente sobre las posturas críticas que no incorporan políticamente a los migrantes, por el hecho de ser “ajenos” a la historia del país. Surgen varios elementos de esta experiencia, que sin duda son necesarios de abordar, como lo es la identidad política juvenil y la reproducción de discursos xenófobos en la política.

Los docentes expresan que el seguimiento que hicieron a estas situaciones de conflicto se vio afectado por la interrupción de clases del año 2020, así como las clases híbridas del año 2021. Tras el llamado “retorno a clases”, estos discursos parecen haberse agudizado,

lo que se relaciona con un aumento de la violencia escolar. A cuatro años del inicio de la Pandemia en Chile, todavía no se sabe con certeza los efectos que tuvieron estos años en la educación, y más aún, en los diferentes procesos y proyectos que estaban llevando las escuelas con respecto a proyectos educativos interculturales.

La Pandemia y las clases virtuales son vistos como elementos disruptores, que detuvieron procesos institucionales. También, la carencia del aula como espacio físico, y su traslado a la virtualidad, implicó que fuera mucho más evidente la dependencia existente entre el desarrollo de una clase con respecto dinámicas sociales determinadas (Docente 5), así como la disposición de los estudiantes y la necesidad de aprender a manejarse con las nuevas tecnologías de los docentes (Docente 2) Queda por desarrollar una discusión sobre la importancia de los espacios de sociabilidad, y lo que su pérdida puede generar, así como las reflexiones que se pudieron haber generado postpandemia en las comunidades educativas.

V. CONCLUSIONES Y PALABRAS FINALES

La pregunta que oriento esta investigación, se formula desde la convicción de que las prácticas docentes no son sólo reproducciones del currículum y los contenidos dados por las directrices del sistema escolar. Ante todo, las prácticas docentes, son prácticas sociales, las cuáles son cuestionadas, reformuladas y sostenidas a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes. Por ello, la necesidad de abordar las prácticas docentes desde la teoría de Pierre Bourdieu (1980) acerca de la generación de *habitus* y de esquemas de percepción, y cómo dicha teoría, permite entender el lugar que ocupan las experiencias y saberes prácticos, como parte formativa del quehacer docentes (Perrenoud, 2001)

Por otra parte, la Escuela, como contexto espacial, asociado al ejercicio de las prácticas docentes, se guía por las lógicas de un campo institucional, donde diferentes actores con sus respectivos intereses despliegan sus propias prácticas. Conocer los elementos del contexto escolar, permite vincular la investigación de las prácticas docentes interculturales con la necesidad de comprender las lógicas de las interacciones que se desarrollan en la Escuela, y cómo estas pueden limitar o potenciar la reformulación de prácticas pedagógicas. Es necesario reflexionar también sobre las dificultades de desarrollar un programa educativo con enfoque intercultural, en un contexto nacional, donde las lógicas del modelo de nueva administración pública limitan la autonomía docente , y la proliferación de espacios de colaboración y discusión pedagógica. Estos aspectos inciden en que el trabajo en torno a la diversidad y la llegada de estudiantes migrantes se realice de manera bastante solitaria en la mayoría de los casos.

Es importante que se puedan realizar investigaciones futuras que aporten a nuevas perspectivas sobre la relación entre el contexto escolar, con sus límites y posibilidades, para la reformulación de las prácticas docentes.

En las descripciones de las prácticas, persiste el abordaje de la interculturalidad como contenido, o bien, como una manera de abordar el currículum. Más allá de eso, las reformulaciones metodológicas, didácticas y evaluativas, siguen siendo restringidas. Las

prácticas referentes a metodología son formuladas más bien como planes contingentes de abordar la **comunicación de los contenidos** con los estudiantes migrantes, en gran parte por la diferencia lingüística, tanto con estudiantes hispanoparlantes, como no-hispanohablantes. La comunicación es un aspecto que atraviesa las relaciones interculturales, la mayoría de los “choques culturales” que describen los docentes provienen de los tonos de habla, las palabras regionales, los modismos, y la diferencia de lengua. La comunicación es vital en el proceso de entrega de contenido, por lo que estas prácticas requieren de un análisis especial, al que pueden aportar mucho investigaciones desde áreas relacionada con la didáctica de lenguas en contextos plurilingües (Cenoz, 2021)

Las prácticas pueden o no encajar en un modelo intercultural, ya que a veces es difícil diferenciar la intencionalidad, la formulación inicial, de los resultados, o la ejecución. El caso más ilustrativo de esta situación es el de un docente, que a la par que expresa una posición férrea a no flexibilizar sus prácticas por la llegada de estudiantes migrantes, también relata una situación en el aula, donde se tomó el tiempo de aprender la forma en que los estudiantes migrantes realizan cálculos matemáticos. Esta intención surge de la necesidad de entender y evaluar a sus estudiantes, pero no necesariamente nace desde una intencionalidad o formulación pedagógica con perspectiva intercultural.

Las prácticas docentes dependen de la eficacia de la comunicación, del establecimiento de dinámicas, donde hay una negociación. Quien se impone como negociador sin duda es el docente, pero no por ello los estudiantes dejan de ser partícipes activos. Así se entienden expresiones valorativas de los docentes con respecto a su vínculo con los estudiantes, en medida que logran dinámicas de conversación y compartir de saberes. El éxito de la práctica aparentemente se vincula más con las características de la dinámica de la clase, con el grado de involucramiento en la actividad, o con el cambio de comportamiento o pensamiento de un estudiante, lo cual no es un proceso visible. Es relevante la vinculación de este aspecto de la profesión docente con las posibilidades que brinda una perspectiva intercultural.

Sobre la importancia de los saberes y las experiencias prácticas, los docentes expresan que más allá de la formación, son sus propias experiencias y los saberes los que motivan y aportan las herramientas para poder abordar la diversidad cultural. El habitus (Bourdieu, 1980) se estructura a lo largo de la trayectoria personal y profesional de los docentes, se tensiona frente a la práctica, y se reformula. La importancia de la experiencia práctica en el aula es un aspecto al que los programas educativos de las universidades aún están al debe. Las experiencias vividas por los docentes portan significados, y logran subsanar muchas veces, la falta de herramientas formales, por lo que se plantea reconocer esto, como parte de la formación docente.

Volviendo al primer punto, muchos saberes encuentran como límite, las lógicas institucionales, así como el poco apoyo de las comunidades educativas. Así también, la falta de espacios de reflexividad donde colocar estos temas. No parece casualidad que la mayoría de las reflexiones sobre los retos de la interculturalidad, tales como el abordaje de lo conflictivo, o los saberes familiares, provienen justamente de uno de los Establecimientos que ha tenido la experiencia de un Comité dedicado a la Interculturalidad. Aun así, esta

experiencia ha pasado por situaciones diversas, reformulándose con los años, de acuerdo a la trayectoria de su comunidad.

Si bien muchas experiencias prácticas de los docentes logran dar una fuerza inicial para la formulación de prácticas interculturales, los mismos expresan la necesidad de mayores herramientas técnicas y teóricas para lograr reformulaciones efectivas. Sería importante que estos saberes pudieran ser sistematizados y compartidos, rescatando nuevamente, lo enriquecedor de compartir las experiencias por su valor formativo en el quehacer pedagógico. Un ejemplo claro, y que sirvió de guía para la formulación de este proyecto, es la recopilación hecha por Huenchullán (2018) La pedagogía requiere trabajar sobre el sentido, por lo que abordar las trayectorias personales como ejercicio reflexivo, parece sumamente efectivo, como es el caso del uso de la narrativa y los talleres de reflexión docente relatados en Alliaud et al (2016)

Los saberes vinculados al trabajo con estudiantes migrantes expresan la necesidad de abordar la emocionalidad, así como las historias de sus trayectos de migración. A la vez, los saberes provenientes de la relación apoderado-establecimiento, establecen la necesidad de vincular a las familias, intentando buscar puntos de encuentro y comunicación. Cabe mencionar también, que los saberes no aparecen siempre vinculados a prácticas concretas. Más bien, se vinculan con el cotidiano, con cosas frente a las cuáles los docentes se muestran más alerta, sobre lecturas del aula que le permiten generar dinámicas acordes.

Las experiencias de tensión, sobre referentes a la relación entre apoderados y Escuela, parecen estar vinculadas con percepciones arraigadas en la comunidad educativa y en los docentes, sobre aspectos como la crianza, el género, y la responsabilidad de los adultos en el proceso de escolarización de los estudiantes. Aquí es donde se pueden vincular las percepciones sobre la otredad inmigrante, y cómo influencia en la perspectiva que los docentes se hacen de las necesidades de los estudiantes. La identificación de cómo se construye esta imagen del “estudiante venezolano”; del “estudiante colombiano” o del “estudiante haitiano” o “estudiante chino”, indica la importancia de abordar, como parte de la formación docente, y como parte de un proyecto educativo intercultural, los estereotipos, las dinámicas racializadas, y los discursos xenófobos.

Finalmente, es necesario enfatizar en la necesidad de trabajar estas temáticas en conjunto con la comunidad escolar. Este proyecto se plantea como una reflexión inicial, que es necesaria de ser socializadas y completada en procesos de reflexión colectivos. A futuro, me gustaría vincular estas experiencias con otros aspectos de la relación entre la inmigración y el contexto escolar, como lo es el discurso que se genera dentro de la comunidad, y que se reproduce o bien, es tensionado, por los discursos públicos, así como aquellos presentes en el entorno familiar y cercano de los estudiantes.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, M. E., Cerda, R. D., Del Río Gómez, T., & Ibieta, F. E. (2018). «Nosotras y las otras»: Estereotipos y negociaciones identitarias en un liceo público con matrícula migrante de la comuna de Santiago. *Castalia: Revista de Psicología de la Academia*, (30), 23-37.
- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., & Vezub, L. (2016). El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 19(2), 92-108.
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo [ANID] (2021) Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades. Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación.
- Aninat, I., y Vergara, R. (2020). *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*. Fondo de Cultura Económica.
- Aranda, V. y Castro, F. (2007). Representaciones del imaginario racial en pedagogía. *Revista electrónica diálogos educativos*, 7(13), 1-19.
- Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educacao unisinos*, 22(1), 83-90.
- Assaél, J., Acuña, M., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 7-26.
- Azúa R., X. (2018) ¿Buenas prácticas interculturales? Una mirada desde el currículum en C. Huenchullán (Ed.). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. (75-89) Salesianos Impresores SA.
- Ayuda Mineduc (2024) "Aprendo por Proyecto". Extraído el 28 de Junio del 2024 desde: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/aprendo-por-proyecto>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (20 de Abril de 2021) Ley de Migración y Extranjería N°21.325. Consultado el 29 de Noviembre de 2022 de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1158549>
- Bourdieu, P. (1980) *El sentido práctico*. Siglo veintiuno
- Castillo Lobos, L. (2023). "Criar como si no trabajáramos y trabajar como si no tuviéramos hijos", reflexiones sobre la integración laboral de las madres migrantes que crían en Chile. *Población y Salud en Mesoamérica*, 21(1)
- Catalán P., R. (2021). Feria intercultural y representaciones de lo migrante en una escuela urbana en Santiago de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 371-387.

- Cavalcanti, L. y S. Parella (2013), "El retorno desde una perspectiva transnacional", REMHU, Retorno e circularidade, Brasilia DF, CSEM, año XXI, 41. 9-20.
- Cenoz, J. (2021). La enseñanza del español desde una perspectiva multilingüe. *Internacionalización y enseñanza de español como LE/L2*. 2, 21-31.
- Colocho, D. (2019). Interculturalidad en municipalidades de la Región Metropolitana. Desafíos y buenas prácticas de los gobiernos locales en torno al trabajo con población migrantes.
- Córdoba, C., Altamirano, C., y Rojas, K. (2020). Elementos para comprender la concentración de estudiantes extranjeros en escuelas chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 87-108.
- Córdoba, C. y Miranda, P. (2018). Incorporación de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: ¿Una nueva forma de segregación escolar? *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*, 43(1), 43-54.
- Cornejo Chávez, R., Etcheberrigaray Torres, G. R., Vargas Pérez, S. A., Assaél Budnik, J., Araya Moreno, R. A., & Redondo Rojo, J. M. (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia* 23(1), 1-26
- Díaz Sacco, A., López González, D., Salas Aguayo, M., y Carrasco Ogaz, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles educativos*, 43(172), 42-59.
- Dietz, G. (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, M. P. (2018). Documento de trabajo 12: Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). MINEDUC
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (Vol. 1). Gedisa.
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, (48), 127-139.
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 9–26.
- Gissi, E. N. G., Suárez, G. G., & Dittborn, C. A. S. (2019). Diáspora, integración social y arraigo de migrantes en Santiago de Chile: Imaginarios de futuro en la comunidad venezolana. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (47), 61-88.
- Gissi, N. G., & Alcaraz, A. O. (2023). Migración, experiencias interculturales y arraigo: venezolanos (as) y colombianos (as) residentes en Santiago de Chile (2017-2022). *Sociedade e Estado*, 38(03), 1-24.

- Grau Rengifo, M. O., de Toro Consuagra, X., & Cárdenas Sánchez, M. E. (2022). Significados de crianza respetuosa en familias migrantes vinculadas al sistema Chile Crece Contigo. *Universum (Talca)*, 37(1), 183-201.
- Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.
- Gutiérrez, A (2005) Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu. Ferreyra Editor: Buenos Aires.
- Eyzaguirre, S., Aguirre, J., Blanco, N., Aninat, I., y Vergara, R. (2019). Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*, 149-189
- INE (2021) Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Instituto Nacional de Estadísticas [INE] Departamento de Extranjería y Migración (DEM)
- INE (2023) Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile. Instituto Nacimiento de Estadísticas [INE] Departamento de Estudios Unidad de Estudios Servicio Nacional Migraciones.
- Jiménez, F., y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 419-441.
- Jiménez-Vargas, F., Valdés-Morales, R., y Aguilera-Valdivia, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 173-191.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173.
- Hernández Yulcerán, Arnaldo. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151-169.
- Huenchullán, C. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Salesianos Impresores SA.
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento psicológico*, 17(2), 107-119.
- Lagos, P. S., & Zapata, B. R. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, (56).

- Leguizamón, G. (2013). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.12(1), 35-54.
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe* (pp. 382–406). UNESCO.
- Martínez Pizarro, J., & Orrego Rivera, C. F. (2016). Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe.
- Memoria Chilena (2024) “Peña” en “La Nueva Canción Chilena”. Extraído el 28 de Junio del 2024 desde: <https://www.memoriachilena.gob.cl>.
- Mercado, R., y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*. 4, 65-78.
- Ministerio de Educación. (2024) Apoyos para la contención socioemocional. Extraído el 05 de Agosto de 2024 desde: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación (2023) Actualización de la Priorización Curricular para la reactivación integral de aprendizajes. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2021). Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas.
- Olate, M. L. M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis. Revista Latinoamericana*, (49).p. 231-257
- Mora, M. S. (2022). Trayectorias migratorias transnacionales en el contexto de la migración sur-sur en la ciudad de Temuco, Chile. *Revista Temas Sociológicos*, (31), 293-324.
- Mora-Olate, M. L. (2021). Visiones docentes sobre la participación de familias migrantes en la escuela chilena. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 19-31.
- Muñoz, D. A. (2020). *Formación Inicial Docente para una Educación Intercultural: Un Estudio de Caso en Pedagogía en Inglés* (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile))
- Navas, L., Holgado, F. y Sánchez, A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos*, 14, 37-47
- Olmos Alcaraz, A. (2009). La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz [Tesis Doctoral, Universidad de Granada] <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2591/18323856.pdf?sequence=1>
- Ovando L.,M (2018) “Capítulo XI: Cuando la diversidad cultural interpela a la educación tradicional: experiencias de persistencia y de cambio en la Región Metropolitana” en Huenchullán, C.

(Ed.). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Salesianos Impresores SA.

Oyarzún-Maldonado, C., & Soto-González, R. (2021). La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: Un análisis desde Chile. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 105-116.

Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olgún, C., & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*, (11), 71-97.

Pérez Serrano G (2012). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos* (6ª Ed.). La Muralla S.A

Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. En *Compte-rendu des travaux de séminaire des formateurs de l'IUFM*. Grenoble: IUFM.

Perrenoud, P (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. En *Revista de Tecnología Educativa*. 14(3), 503-523.

Pino Vásquez, Andrea, & Ojeda Ledesma, Lautaro. (2013). Ciudad y hábitat informal: Las tomas de terreno y la autoconstrucción en las quebradas de Valparaíso. *Revista INVI*, 28(78), 109-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582013000200004>

Poblete Melis, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65.

Poblete Melis, R., & Galaz Valderrama, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 43(3), 239-257.

Pozo Pérez, V. (2018). El "duelo lingüístico" del migrante: caracterización de la situación de contacto/conflicto lingüístico experimentada por la población migrante de origen haitiano en la comuna de Quilicura en Santiago de Chile: estudio exploratorio desde la antropología lingüística.

Ripamontti, P., Lizana, P., y Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 1, 1-23.

Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *I Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Ed. Paidós.

Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 11, 437-473.

- Sagredo-Lillo, E. J., Bizarría Muñoz, M. P., & Careaga Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista colombiana de educación*, (78), 343-360.
- Stang, M. F., Fuentes, A. R., Stefoni, C., & Rodríguez, J. C. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14(1), 1-32.
- Servicio Jesuita a Migrantes, SJM y Educación 2020 (2021). Casen y Migración: Educación, Formación y Acceso a oportunidades: desafíos aún pendientes (Informe N°2). Santiago, Chile
- Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJM (2019) Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe N°2). Santiago, Chile. Recuperado de [https://www. migracionenchile.cl/publicaciones](https://www.migracionenchile.cl/publicaciones).
- Stefoni, C., y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 201-215.
- Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A., & Aguirre, T. (2019). Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural.
- Stefoni, C., y Stang, F. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182.
- Stefoni, C., Jaramillo, M., Bravo, A. & Macaya-Aguirre, G. (2023). Colchane. La construcción de una crisis humanitaria en la zona fronteriza del norte de Chile [Colchane. The construction of a humanitarian crisis in the border area of northern Chile]. *Estudios Fronterizos*, 24.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Texidó, E., & Gurrieri, J. (2017). *Panorama migratorio de América del Sur*. Alap-Asociación Latinoamericana de población
- Toledo-Vega, G., Quilodrán, F., Olivares, M., & Silva, J. (2020). Perspectivas actuales para el fomento del aula transcultural en Chile. *Nueva revista del Pacífico*, (73), 164-185.
- Valdés Morales, R., Jiménez Vargas, F., Hernández Yáñez, M. T., & Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 261-278
- Valledor, L., Garcés, L., & Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la Educación*, (52), 49-80.
- Van Dijk, T., Ting-Toomey, S., Smitherman, G., & Troutman, D. (2000). Discurso, filiación étnica, cultura y racismo. Van Dijk, T.(Comp.) *El Discurso como Interacción Social*, 213-262.

- Vargas Melgarejo, L. María (1994) Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, vol. 4, núm. 8, pp. 47-53 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México
- Walicek, D. (2021). Creating Interdisciplinary Knowledge about Haiti's Creole Language. *Teaching Haiti: Strategies for Creating New Narratives*, 92-228.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Wasiliew, A., & Montero, M. (2022). El autismo en la escuela desde una perspectiva de aceptación y valoración: Guía Breve.