



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

Escuela de antropología

**LA VOZ AUSENTE DE LA INFANCIA INMIGRANTE EN EL
CONTEXTO ESCOLAR EN CHILE: ESTUDIO CUALITATIVO EN LA
ESCUELA CAMILO MORI DE INDEPENDENCIA**

Profesora guía: Francisca Fernández Droguett

Estudiantes: Ignacio Cabeza Calderón

Víctor Yáñez Concha

Tesis para optar al grado de Licenciado en antropología

Tesis para optar al título de antropología social

Santiago – 2020

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a todas las personas que hicieron posible la realización de la presente tesis, en especial a Juan Maltés, director de la escuela Camilo Mori de Independencia, por abrirnos las puertas de su establecimiento educacional y poder darnos la oportunidad de conocer las perspectivas de sus estudiantes. Del mismo modo, agradecemos Rosaura Montalvo, la profesora jefa del cuarto básico año 2019 de dicha escuela por brindarnos el apoyo necesario para poder llevar este trabajo adelante. Mención especial para los/as siete estudiantes quienes desde el primer momento se mostraron entusiasmados/as para poder cooperar en la investigación, y que sin ellos/as, nada de esto hubiese sido posible.

De la misma forma, agradecemos a las instituciones de la comuna de Independencia que nos entregaron sus perspectivas en relación al problema de estudio, estas son el Colectivo Sin Fronteras, la Oficina de Protección de Derechos, al Departamento de Administración de Educación Municipal y a la Oficina de Migración.

Para finalizar, agradecemos profundamente a Francisca Fernández, nuestra profesora tutora de tesis que a lo largo del año nos brindó el apoyo incondicional y que junto a su lucidez académica nos orientó en los momentos en que así lo requerimos.

RESUMEN

La infancia, como concepto histórico socialmente construido, ha representado a un estrato etario tremendamente opacado e invisibilizado por el mundo adulto.

Junto a ello, la escuela formal, aparte de ser el espacio institucionalizado común para la transmisión de conocimientos, ha sido para Chile también uno de los ámbitos más utilizados para la creación de políticas públicas de la niñez. Aquí, es también donde niñas y niños pasan gran parte del cotidiano relacionándose con sus pares y asumiendo las normas culturales de sus sociedades y comunidades.

Si a ello le agregamos los fenómenos migratorios internacionales, la escuela asume un rol de una zona donde confluyen encuentros culturales con subjetividades diversas y desafíos en común. Tras ello, hay todo un campo teórico que intenta comprender las representaciones que asumen los conceptos de infancia, migración y educación, y como estos se relacionan entre sí.

Una de las tantas relaciones de poder hegemónico presentes en las sociedades y comunidades humanas es el adultocentrismo, el cual adquiere formas muy diversas, y al estar tremendamente naturalizadas e invisibilizadas, crea las condiciones propicias para su permanencia en el tiempo y la resistencia a su problematización. Si a ello se le añade el que su funcionamiento opere dentro de un sistema educativo precarizado desde lo educacional, este se precariza aún más desde lo relacional, lo que repercute directamente a la infancia como concepto genérico, como más aún a la infancia migrante que posee ciertas particularidades en relación con la infancia local.

El presente trabajo de investigación aborda estas problemáticas y ahonda en los elementos subjetivos desde los cuales la infancia migrante se hace escuchar posicionándose como protagonistas de sus espacios y sus vivencias.

Del mismo modo, la investigación visibiliza los principales elementos discursivos junto a las prácticas y aplicaciones en los cuales operan tratados internacionales en el espacio escolar,

específicamente la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), tratado que pretende desde un enfoque de derechos la protección de niñas y niños.

Ocupando metodologías antropológicas como la etnografía, y especialmente la etnografía en el aula, la observación participante y las entrevistas semi estructuradas o conversacionales, es como se ha realizado la presente investigación, la cual pretende ser un aporte cualitativo para comprender algunas representaciones de la infancia en el espacio educativo institucionalizado, desde la misma infancia, y en especial desde la infancia migrante.

La reformulación y transformación de la escuela desde sus metodologías; sus bases estructurales y hasta sus componentes ontológicos, más el rol que cumplen diversas instituciones locales en materia de infancia; educación y migración, las formas de relacionarse; solucionar los problemas cotidianos en la escuela y las concepciones de ver el mundo esgrimidas desde niñas y niños, junto a los choques culturales y las diversas formas que estos adquieren en el espacio educativo, son algunos de los resultados que se podrán apreciar teniendo como eje central a siete estudiantes inmigrantes de la escuela intercultural Camilo Mori de la comuna de Independencia.

PALABRAS CLAVES

Infancia, educación, migración, interculturalidad, enfoque de derechos.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	9
2.	ANTECEDENTES	11
2.1	Infancia	11
2.1.1.	Contexto histórico nacional.	12
2.1.2.	Educación en Chile.	15
2.2.	Migración	20
2.2.1.	Breve historia de las políticas migratorias en Chile.	21
2.2.2.	Chile y la migración actual.....	22
2.3.	Antecedentes Independencia	28
2.3.1.	Antecedentes demográficos de Independencia.	29
2.3.2.	Antecedentes de la educación formal para Independencia.	32
2.4.	Antecedentes de la escuela Camilo Mori.....	34
3.	PROBLEMATIZACIÓN	36
4.	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	39
5.	JUSTIFICACIÓN E IMPORANCIA	40
6.	OBJETIVO(S) GENERAL(ES) Y ESPECIFICO(S).....	42
6.1.	Objetivo general:.....	42
6.2.	Objetivos específicos:.....	42

7.	HIPÓTESIS	43
8.	MARCO TEÓRICO	45
8.1.	Infancia	45
8.1.1.	Perspectiva histórica sociocultural de la infancia en occidente.	47
8.1.2.	Perspectiva jurídica de la infancia en Latinoamérica.	50
8.1.3.	Los estudios socioculturales de la infancia.	52
8.2.	Migración	56
8.3.	Educación	64
8.4.	Interculturalidad.....	71
9.	MARCO METODOLÓGICO.....	75
9.1.	Enfoque	75
9.2.	Tipo de investigación.....	75
9.3.	Métodos y técnicas de producción de datos	76
9.4.	Muestreo.....	78
9.5.	Criterios muestrales	79
9.6.	Tipo de análisis de la información.....	80
10.	ETNOGRAFÍA ESCOLAR	82
11.	ANÁLISIS, INTERPRETACIONES Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	88
11.1.	Apoderados/as	88
11.1.1.	Motivos De Llegada A Chile Y Redes Familiares.....	89

11.1.2. Contextos Laborales.....	92
11.1.3. Contextos Habitacionales.....	94
11.1.4. Opiniones De Sus Estancias En Chile.....	95
11.1.5. Convivencia Escolar.....	97
11.1.6. Percepciones de la educación en Chile y de la escuela Camilo Mori.....	101
11.2. Estudiantes.....	104
11.2.1. Lo Que Extraño De Mi País Y Mis Sensaciones En Chile.....	106
11.2.2. Camilo Mori Y Diferencias Con Escuelas De Sus Países.....	109
11.2.3. Participación Escolar Y Relación Con Adultos/as.....	112
11.2.4. Relación con compañeros/as.....	115
11.2.5. Actividades fuera de clases.....	118
11.2.6. Asignaturas y Contenidos.....	119
11.3. Docentes.....	124
11.3.1. Transformar La Escuela.....	124
11.3.2. Interculturalidad E Inclusión.....	130
11.3.3. Comunicación con la OPD.....	135
12. DESARROLLO DE LOS OBJETIVOS.....	137
12.1. Describir los contextos socio-económicos y culturales de los estudiantes de la escuela Camilo Mori de Independencia.....	137

12.2. Caracterizar las políticas migratorias hacia la infancia en la comuna de Independencia	138
12.2.1. Oficina de Migración.	139
12.2.2. Oficina de Protección de Derechos OPD.	142
12.2.3. DAEM Independencia.	145
12.2.4. Colectivo Sin Fronteras.	147
12.3. Concordancias y Contradicciones Del Manual De Convivencia De La Escuela Camilo Mori En Relación Con Los Artículos De La Convención De Dos Derechos Del Niño.	152
12.3.1. La No Discriminación.	154
12.3.2. El Derecho A La Participación En Las Situaciones Que Les Afecten.	157
12.3.3. Interculturalidad.	158
13. CONCLUSIONES	159
14. BIBLIOGRAFÍA	165
15. ANEXOS	172
15.1. Pautas de entrevista.	172
15.2. Entrevistas	174

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación, está construida en base a las percepciones de una cantidad determinada de niños/as inmigrantes en un contexto escolar particular, la escuela Camilo Mori de Independencia. Junto a ello, posee visiones de adultos/as como sus apoderados/as y también docentes de dicha comunidad educativa en relación al fenómeno migratorio como tal, junto a concepciones que tengan que ver con el sistema educativo formal actual. Del mismo modo, relaciona estas visiones de los/as estudiantes con los principales mecanismos de acción surgidos desde instituciones que tengan que ver con infancia, migración, y educación en la comuna de Independencia.

La comuna de Independencia ha mutado durante el último tiempo en cuanto a sus índices demográficos, de ser una comuna con una tendencia acelerada al envejecimiento, ha pasado a ser una comuna con gran cantidad de población joven y adulto/a joven, especialmente por el auge de la población migrante. De esta forma, se han tenido que replantear las políticas públicas en relación con la migración actual, y especialmente las escuelas formales de la comuna han tenido que saber recibir la demanda de escolaridad por parte de la infancia inmigrante.

En este sentido, la escuela, al ser una de las principales herramientas por el estado chileno para la generación de políticas públicas en cuanto a la protección de la niñez, es que se indaga en este sentido las formas discursivas y las maneras de aplicación de los principales acuerdos internacionales en especial de los que se desprenden de la Convención de los Derechos del Niño, poniendo el énfasis a los puntos que tengan que ver sobre la discriminación y la participación infantil.

Dicho esto, es que la escuela Camilo Mori se posiciona como el establecimiento educacional con mayor cantidad de matrícula de estudiantes de nacionalidad extranjera, por lo cual, se erige como un lugar idóneo para poder obtener las apreciaciones de sus estudiantes inmigrantes.

La presente investigación, busca ser desde un enfoque de derechos un aporte para la infancia migrante, la cual posee ciertas particularidades en cuanto a sus necesidades en relación con la infancia local.

2. ANTECEDENTES

2.1 Infancia

La infancia es dotada de distintos valores por las diferentes culturas y sociedades. En ámbitos más convencionales se habla de infancia para las personas menores de 18 años, en otras, como en sociedades y comunidades tradicionales las diferencias entre infancia y juventud; o infancia y adultez generalmente están muy poco diferenciadas y constan de algún tipo de rito de paso que perpetúa un cambio generacional, respondiendo así a nociones productivas, sexuales, o de otras índoles. De igual forma, existen construcciones de infancia según los desarrollos fisiológicos y/o psicológicos de cada persona, donde diversas disciplinas han desarrollado sus postulados teóricos referentes al tema.

De esta forma, la infancia como tal es considerada como una categoría emergente por la modernidad, donde se incluyen distintas nociones que variarán según la posición de la persona que las genere, pudiendo ser por ejemplo en relación con la clase socioeconómica o a la migración, situándolas así en contextos históricos distintos.

Por otro lado, el espacio privilegiado dentro de las políticas públicas de la infancia ha sido la educación formal, políticas públicas que han ido cambiando durante el tiempo, estableciendo así prioridades diferentes relacionadas a los contextos históricos particulares.

En este contexto, cabe señalar que uno de los principales instrumentos internacionales en relación con la infancia ha sido la Convención de los Derechos del Niño.

La CDN existe desde 1948 cuando la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, más tarde para el año 1959 Naciones Unidas aprobó la declaración de los derechos del niño la cual consistía en 10 derechos y no constituía obligación legal para los países que la firmasen. En 1978, el gobierno de Polonia sometió a la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas la versión provisional de una Convención sobre los Derechos del Niño, por lo que, en el año 1989 la Convención fue adoptada

por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre. Fue en el año 1990 cuando la Convención entró en vigor, después de ser ratificada por 20 países (UNICEF. 2014)

Pero ¿qué es CDN?

La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado internacional, emanado de las Naciones Unidas y aprobado por su Asamblea General que reconoce los Derechos Humanos de los niños y las niñas. Al aprobar la Convención, la comunidad internacional reconoció que, a diferencia de los adultos, las personas menores de 18 años necesitan una atención y protección especiales como garantes de derecho (UNICEF, 2014).

De igual forma, existen organismos encargados de su aplicación y supervisión para los Estados parte, como lo son el Comité de los Derechos del Niño, donde cada Estado adscrito debe enviar informes periódicos cada cinco años, donde el Comité examina dichos informes, y de igual manera expresa sus preocupaciones y recomendaciones para cada Estado en esta materia; como también la Comisión Permanente Niñ@Sur, quien busca promover el cumplimiento de la CDN en la Región.

Uno de estos 20 países que suscribió a la CDN fue Chile con fecha de publicación el 27 de septiembre de 1990. En el decreto, Chile acepta todos los artículos propuesto por la CDN, lo que obliga al gobierno chileno a moldear su estructura gubernamental para cumplir con los derechos fundamentales de Niños Niñas y Adolescente (NNA), es en este contexto en donde nacen instituciones como el Servicio Nacional de Menores (SENAME) y sus derivados como las Oficinas de Protección de Derechos de la Niñez (OPD). Esta adhesión del Estado chileno a la CDN marca otro punto de inflexión en cuanto a las políticas públicas.

2.1.1. Contexto histórico nacional.

Antes de la Convención de los Derechos del Niño, la preocupación por el bienestar de niños y niñas se empieza a establecer y difundir a comienzos del siglo XX. En el año 1912, se promulga la Ley de Protección a la Infancia Desvalida, brindando así nuevas facultades al Estado para los casos de niños y niñas abandonados por sus padres. Posteriormente, impulsada

por el educador Darío Salas, se aprueba la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en el año 1920, ley que es seguida en el ámbito internacional por la ratificación de parte del Estado chileno a la Declaración de Ginebra en el año 1924, dotando al Estado del primer instrumento que velaba por la protección material y espiritual de niños, niñas y adolescentes. Si bien estas primeras políticas públicas de la infancia tenían un carácter asistencialista, se lograron avances en cuanto al bienestar de la niñez. Durante el año 1928, se promulga la Ley de Menores, la cual limitaba la autoridad de los padres, brindándole facultades a los Tribunales de Menores para resolver medidas de niños y niñas (Consejo Nacional de la Infancia, 2015)

Luego, durante los años 50, las políticas públicas estuvieron orientadas en mejorar las condiciones sanitarias y de salud en la población de NNA, situación que, para las décadas de los años 60 y 70, estuvo orientada en la educación como un aspecto relevante en el desarrollo de niños y niñas.

Otro punto de inflexión ocurre en el año 1979, donde se crea el Servicio Nacional de Menores organismo encargado en contribuir, proteger y promover los derechos de niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados/as en sus derechos, como también, encargado de la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley (Ponce, 2018).

Posterior a la ratificación por parte del Estado chileno a la Convención de los Derechos del Niño en el año 1990, se producen una serie de cambios significativos, tanto a nivel legislativo como de políticas públicas, procurando mantener siempre como eje central el enfoque de derechos al cual el Estado se compromete con la firma en el año 1990. Algunos de los avances más significativos en esta materia son los siguientes (Consejo Nacional de la Infancia, 2015):

- Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media (Ley N° 19.876 de 2003).
- Desarrollo de un sistema especializado de justicia en materia de familia que crea los Tribunales de Familia (Ley N° 19.968 de 2004).
- Legislación especial sobre responsabilidad penal adolescente (Ley N°20.084 de 2005).
- Normas de promoción de la buena convivencia escolar y de prevención de toda forma de violencia en las escuelas (Ley N° 20.536 de 2011).

- Modificaciones al Código del Trabajo que establecen regulaciones al trabajo de menores de edad, prohibiendo a los menores de 18 años todo trabajo nocturno en establecimientos industriales y comerciales (Ley N°20.539 de 2011).
- Sanción del acoso sexual infantil, pornografía y posesión de material pornográfico infantil (Ley N° 20.526 de 2011).
- Tipificación del tráfico y trata de personas como delito, estableciendo normas para su prevención y una persecución criminal más efectiva (Ley N°20.507 de 2011).
- Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aporte del Estado (Ley N°20.845 de 2015).

En tanto, para la comuna de Independencia, el principal organismo encargado en la prevención, promoción, y protección de los derechos de la niñez, es la Oficina de Protección de Derechos (OPD).

Como la escuela formal ha sido el instrumento clásico para las políticas públicas de la infancia, las OPD lo han sido también, pero para la infancia popular, la infancia más vulnerable del país.

Las OPD, se instalan como proyecto piloto implementado en 6 oficinas en el año 2001. Posteriormente, y luego de la entrada en vigencia de la Ley 20.032 durante el año 2006, se implementan 102 OPD más, existiendo en la actualidad un total de 126 OPD en todo el país (SENAME, 2015).

Las OPD funcionan a nivel territorial por divisiones comunales, actuando a través de dos componentes metodológicos principales:

1.- Protección de derechos: Donde se acogen y asisten denuncias referidas a algún tipo de vulneración de derechos, evitando así un posible circuito de judicialización del niño/a vulnerado/a en sus derechos.

2.- Gestión comunitaria: Enfocada en la promoción y prevención de los derechos, desarrollando acciones con los/as actores e instituciones de la comunidad local.

Dicho esto, la comuna de Independencia a través del área de gestión comunitaria intersectorial de su OPD se encuentra en estos momentos (2019) en una fase de diagnóstico a nivel territorial, educacional, sector salud, y familiar, identificando las principales vulneraciones de derechos producidas en estos contextos, como también, promoviendo las buenas prácticas surgidas en dichos espacios, para de esta forma, establecer una política local de la infancia. Junto a lo anterior, se han realizado una serie de mesas de trabajo intersectoriales entre los centros de salud, y los centros educacionales a través del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), para promover las buenas prácticas entre los/as diferentes actores de la comuna. Sin embargo y hasta el día de hoy la OPD de la municipalidad de Independencia aún no ha logrado acabar un diagnóstico comunal abarcando en las vulneraciones de derechos y rescatando buenas prácticas, además de no tener un concepto local de infancia. Importante es aclarar que una de las funciones de la OPD, además de atender casos de vulneraciones de derecho es generar de manera constante diagnósticos comunales que abarquen los temas más relevantes de la infancia para la comuna (sala cuna, educación, delitos, salud, entre otras)

2.1.2. Educación en Chile.

La escuela, ha sido el instrumento clásico para la generación de políticas públicas de la infancia. En este sentido, es que se presenta a continuación un panorama histórico general sobre la educación formal en Chile.

Las autoras Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo (2012) en sus textos “La historia de la educación en Chile (1810-2010)” tomos I, II y III, nos entregan una panorámica histórica general de la educación en Chile:

La escolarización estuvo en sus inicios muy ligada a la alfabetización como una motivación política para la formación del estado nación republicano. En tanto, la historia de la educación se remonta desde el siglo XVI cuando no había escuelas, si no una elite letrada como la española que se ve enfrentada a un pueblo con tradiciones orales como la cultura mapuche. Los usos de la escritura no fueron motivación para que los caciques enviaran a sus hijos a las

escuelas que el gobierno quiso establecer, la educación formal fue rechazada por la cultura mapuche, pero si se dio que en la frontera algunos “indios de paz” por el año 1700 fueran alfabetizados y evangelizados con la fundación del Colegio de Naturales. Es en este contexto, donde la escolarización tuvo en sus inicios coloniales una función evangelizadora a la que posteriormente se le agregaría la impronta republicana mediante la alfabetización, no exenta de la resistencia mapuche a las nuevas normas coloniales: “Con la ocupación chilena a finales del siglo XIX, los mapuche pasaron a formar parte de los muchos analfabetos del país. Antes, nunca lo habían sido” (Ponce, Rengifo y Serrano, 2012, p. 44).

Ya con el establecimiento de la primera junta de gobierno en 1810, las autoras indican que mediante el amor a la patria y a sus leyes se comienza a fortalecer la formación moral ciudadana, de esta forma la educación comienza a poseer un vínculo político, por lo que la educación privada carecía de sentidos. “La educación tuvo un claro sentido republicano, es decir público, más que utilitario o individual” (Ponce, 2012, p. 65).

La educación de mujeres cumplía con el mismo propósito político republicano, pero desde sus roles jerárquicos subordinados, debían educarse para educar a sus hijos con las virtudes ciudadanas. “La educación femenina debía transformar el ámbito doméstico, hacer de la familia una pequeña república” (Ponce, 2012, p. 81).

Años más tarde, continúan las autoras, comienza a establecerse un nuevo paradigma pedagógico-político, se comienza a observar de forma masiva la segregación socio-económica de la población, y se comienza a ver a las clases populares como un problema: Como en los primeros siglos, la educación cumplió un rol principalmente alfabetizador, la escritura era la principal herramienta “civilizadora”. Domingo Faustino Sarmientos, principal reformador de la educación popular, relacionaba el salvajismo con la tradición oral, por lo que encontraba en la escritura y los libros la principal base de la civilización. Las escuelas tenían sus bases administrativas en las intendencias y las municipalidades, sin embargo, debido a la debilidad territorial del estado, el gobierno requería de las comunidades para abrir más escuelas, y a la vez las comunidades requerían del estado para sus financiamientos. (Ponce, 2012).

Pero quizás como punto de inflexión para la obligatoriedad del estado para formular en las escuelas una política social, fue la promulgación en el año 1860 de la ley General de

Instrucción Primaria, la cual obligaba al estado a crear escuelas cada dos mil habitantes, la escuela sería pública, fiscal o municipal, y gratuita. A partir de este momento el principal problema fue llevar las escuelas a la ruralidad, donde los censos mostraban que más del 65% de la población vivía en sectores rurales. (Ponce, 2012).

El sentido histórico de las escuelas y la escolarización es difícil de caracterizar sin tomar en cuenta a la familia, por lo que las autoras expresan como la relación entre familia y escuela fue tirante debido al trabajo doméstico de los/as niños/as. La escuela alteraba el cotidiano habitual en los hogares, lo que se veía en las inasistencias y deserciones escolares, tanto en el campo como en la ciudad. En una sociedad agraria preindustrial el trabajo no era visto como un ascenso social, era cuestión de sobrevivencia.

La estigmatización elitista continúa y se comienza a ver el trabajo infantil obrero ligado al “rotaje” y al “vagabunderío”, sobre todo en la ciudad, lo que sumado a las crisis económicas de mediados del siglo XIX hacen que muchos padres abandonen a sus hijos/as en busca de nuevos trabajos, dejándolos al cuidado de sus madres, surgiendo así la figura del niño huacho (Salazar, 2006).

Este proceso idiosincrático chileno del siglo XIX se caracteriza en cuanto a que las elites de la sociedad se afirman en el discurso del modelo familiar cristiano-occidental, monógamo y fundado por la ley del padre, misma situación que reproducen tanto las capas medias como los sectores populares con la figura central materna y un padre ausente (Montecino, 2007).

Las autoras continúan indicando como el tinte civilizatorio estereotipaba a la familia como una institución incapaz de educar a sus niños/as, y ya durante mediados del siglo XIX el discurso de las elites políticas e intelectuales asociaban de forma masiva a la pobreza e ignorancia el no saber leer ni escribir de las familias populares. De igual manera, se comienzan a concebir las aulas de clases en torno a métodos homogéneos que pretendían instaurar un control corporal y de las costumbres muy estricto.

Michel Foucault (2002) se refiere a este disciplinamiento de la siguiente forma:

Vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de

dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas, se ha desarrollado en el curso de los siglos clásicos, en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres: la disciplina. El siglo XIX inventó, sin duda, las libertades: pero les dio un subsuelo profundo y sólido — la sociedad disciplinaria de la que seguimos dependiendo. (p.5)

A comienzos del siglo XX se asoma un nuevo paradigma con la obligatoriedad de la escuela. “No era la escuela modelo, era un nuevo sujeto histórico que pretendía, en un mar de contradicciones con su propia sociedad, establecer un orden para los niños. En realidad, ese era el principal actor que nacía: el niño como alumno” (Ponce, 2012, p. 288).

Las autoras indican como este periodo es marcado por la crisis del estado nacional liberal, por los conflictos sociales internos, y la organización de los sectores obreros, de igual forma, se debatía entre la educación económica y utilitarista versus la educación humanista. Las nociones en torno a la nación hacían de la educación y la escuela pública un espacio donde confluían estudiantes independientes a sus clases sociales para forjar ciudadanos con preponderancias en la educación cívica, la educación física como control del cuerpo, y la historia, la nación era vista como una construcción política y la escuela era la principal herramienta de unión. (Ponce, 2012).

Se discutía sobre las razones de la deserción escolar, si la inasistencia se debía a la pobreza de las familias o a la pobreza de las escuelas. El foco se centró en el analfabetismo y se toma este como causa esencial y relacional con la inasistencia.

Las autoras indican que los niños no iban a la escuela porque eran pobres, aquella rutina diaria afectaba la economía doméstica, por ello el trabajo infantil fue enemigo de la escuela, no de la familia. La primera legislación laboral en el año 1907 reconocía el trabajo infantil, no lo prohibía, más bien estipulaba los descansos dominicales para niños/as y mujeres, mientras que para hombres sería cada 15 días. El debate legislativo en cuanto a la obligatoriedad escolar se centraba en la edad en que los/las niños/as debían ir solamente a la escuela y no trabajar, estableciendo los 13 años como edad obligatoria de la escuela. Esta situación reflejó una concepción de la infancia centrada en una dependencia de la expansión de la escuela y una legislación laboral proteccionista. (Ponce,2012).

La educación formal se afianza con el establecimiento de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) en 1964. La pedagogía reinante hasta los inicios del siglo XX era una concepción de la infancia en la cual los niños debían ser llenados de conocimientos debido a su condición vacías de estos debido a sus edades de adulto incompleto. Esta pedagogía normalista basada en la memoria fue mutando hacia una disciplina científica y enfoca en la lectura. (Ponce, 2012).

De igual forma, se comienzan a instaurar los postulados de la psicología cognitiva de Jean Piaget, estableciendo de esta forma estadios de aprendizaje en la infancia que rompían algo con la concepción vacía de los niños. De igual forma surge el Ministerio de Educación (MINEDUC) en el año 1927, donde se institucionaliza la escuela, se reformulan las aulas, los exámenes, la fijación en el calendario escolar, entre otras cosas. Es en este periodo donde también se crean espacios de educación popular y propaganda política que buscaba la concientización moral de la clase obrera. Los primeros años del siglo XX fueron orientados en cuanto a la educación como una herramienta de progreso social y económico del país donde se debía industrializar, comenzando así la educación técnica y para el trabajo. (Ponce, 2012).

En tanto que la segunda mitad del siglo XX, indican las autoras, surgen nuevas prácticas pedagógicas de individuación y el conocimiento científico, aumenta la demanda educacional y esta comenzó a ser muy segmentada. Como punto de inflexión se instaura la psicología educacional que estudió el aprendizaje sentando una de las bases centrales del actual sistema educacional. Se fortalece el Ministerio de Educación Pública instaurando la educación pública y privada en un mismo sistema educativo, como también surgen los gobiernos estudiantiles en los liceos y se fortalecen como agentes de cambio social. (Ponce,2012).

En este sentido, es que durante el año 2006 surge un movimiento estudiantil a nivel nacional, el cual a partir de este momento se posiciona como uno de los principales agentes de cambio social en el país.

2.2. Migración

La migración externa desde Latinoamérica y Centroamérica hacia Chile no corresponde a un fenómeno aislado, de hecho, autores como Tuirán, Massey, y Skeldon, citados en Castles, 2000, reconocen que. “hablar de migración implica analizar un problema desde varios ángulos” (Navarro, Ayvar, y Zamora, 2016).

Sin embargo, y antes de continuar resulta esencial definir el concepto de “migración”. Castles define migración como: “...el movimiento de población, temporal o definitiva, del lugar de residencia para establecerse o trabajar en otro país o región” (Castles, 2000).

Castles se refiere al fenómeno migratorio desde una óptica moderna en cuanto a los movimientos de personas desde un país o región hacia otro, sin embargo, esta definición deja fuera del análisis el carácter histórico de los movimientos de personas. La migración es un fenómeno que se da desde la prehistoria en donde el hombre y la mujer de entonces se movía desde un lugar a otro por cuestiones de supervivencia y es eso lo que hoy en día nos convierte en seres migratorios. Desde esta perspectiva la migración ya no es un fenómeno aislado y representa en si misma un derecho y condición humana.

Para comprender la amplitud de la migración externa a nivel latino y centroamericano, y en especial, la migración hacia Chile debemos estudiar el flujo migratorio de dichos países y sus causas.

Uno de los principales motivos de los procesos migratorios de Suramérica y el Caribe es la deficiente asignación de recursos por parte de los países que conforman Suramérica y el Caribe, para demostrar esto, los autores hacen un estudio de “análisis envolvente de datos” en donde toman como muestra a 24 países y en base al bienestar social (educación y salud) e ingresos per cápita, calculan la eficiencia en la asignación de recursos, dando como resultado final una pésima asignación de recursos de al menos 20 países de Suramérica y el Caribe. Esto finalmente conllevaría a un alto flujo migratorio externo por parte de los países suramericanos en general, todo esto debido a múltiples factores ya sean de ámbito económico, social, cultural, político, sociopsicológico, etc. (Navarro et al.,2016).

Es importante señalar cual es el significado del concepto de “migración” para el gobierno de Chile, dicho concepto lo tomamos del sitio web de la nueva ley de migración, la cual lo define como:

...una expresión de la libertad y responde a la búsqueda natural de mejores condiciones de vida. Al mismo tiempo, el inmigrante debe asumir, como todos los chilenos, los deberes que le corresponden por haber escogido nuestro país para vivir. Por ello, el Estado promoverá los derechos que le asisten a los extranjeros en Chile, así como también los deberes y obligaciones establecidos en la Constitución Política de la República y las leyes. (Gobierno de Chile, s/f).

2.2.1. Breve historia de las políticas migratorias en Chile.

La historia de la migración en Chile se remonta incluso antes de su fundación como gobierno independiente, sin embargo, remontarnos hasta esa fecha no nos ayuda demasiado a entender hoy en día las políticas migratorias y los giros de acontecimiento que han sufrido. Es más bien desde el año 1845, como mencionan las autoras Aguilera y Bustos (2017) en donde se instaura la Ley de migración selectiva del presidente Manuel Bulnes Prieto, la cual consiste en entregar tierras a pequeños grupos de inmigrantes europeos con el fin de generar empresas, trabajos y poblar territorios que se decían despoblados. Para estos años la llegada migrante era vista con buenos ojos. Posteriormente en 1883 con el fin de la guerra del pacifico en donde se enfrentó Chile con la alianza Perú-Bolivia comienza a verse al extranjero (principalmente peruano y boliviano) como un “invasor” en el ámbito económico para el imaginario colectivo de los chilenos de entonces.

Cabe destacar que este pensamiento perdura hasta el día de hoy en el imaginario de algunos/as.

Damos un importante salto al año 1953, en donde las autoras indican que el presidente de ese entonces Carlos Ibáñez del Campo firma el decreto con fuerza de ley el cual resignifica al inmigrante y se le cataloga como sujeto de productividad, reconociendo su fuerza de trabajo

y valorándola, para ello también crea el Departamento de la Inmigración. Es en este año en donde al inmigrante latino se le resignifica y valora, todo esto con el fin de calmar la crisis económica y el descontento social en torno a esta misma.

Llega el año 1973 y Augusto Pinochet irrumpe la democracia con un bombardeo a la moneda, en donde lamentablemente comienza una dictadura militar de las más duras que ha visto Latinoamérica, todo el país se remeció y la mirada hacia el inmigrante cambia radicalmente, ya no es el invasor desde el punto de vista económico ni mucho menos un agente que aporta fuerza laboral al país, ahora es considerado un peligro y esto se manifiesta en decreto 1094 de la ley de extranjería, decreto que vergonzosamente rige hasta el día de hoy sin mayores cambios.

Para el año 1984 aún en dictadura aparece el nuevo reglamento de extranjería, Decreto Supremo, el Decreto consiste básicamente en los 5 tipos de visas que entrega Chile a los inmigrantes (Residencia temporal sujeta a contrato, residencia temporaria, residencia de estudiante, residencia de refugio y asilo político y, por último, residencia definitiva).

Nuevamente damos un gran salto, ahora al año 2007 en donde se gestaron proyectos de ley referentes a la trata de personas, el cual aún no es aprobado por la cámara de diputados. Para el año 2008 se reconoce a Chile como país receptor de cuota significativa de inmigrantes en el Instructivo presidencial N°9, alcanzando una tasa migratoria del 2.3% de la población total del país.

Luego, durante el gobierno de Sebastián Piñera (2011 – 2014) se busca flexibilizar la llegada inmigrante al país, todo esto mirando el contexto laboral y desde una perspectiva netamente empresarial que busca disminuir el costo de la mano de obra.

2.2.2. Chile y la migración actual.

Estas olas migratorias, y en específico el caso de Chile en la actualidad, el cual ha experimentado una alta cantidad de migración externa desde países como Colombia, Perú, Haití,

Venezuela, entre otros, han generado cambios en todas las esferas de la sociedad, principalmente en lo que a demografía y rangos etarios refiere.

Según el último Censo, para el año 2017 en Chile había 17.574.003 habitantes de los cuales 734.554 son migrantes, lo que corresponde al 4.18% de la población total del país, a esto debemos agregar que la mayoría de migrantes (476.336) vivían hasta ese entonces en la región Metropolitana (R.M.). (Gráfico 1)

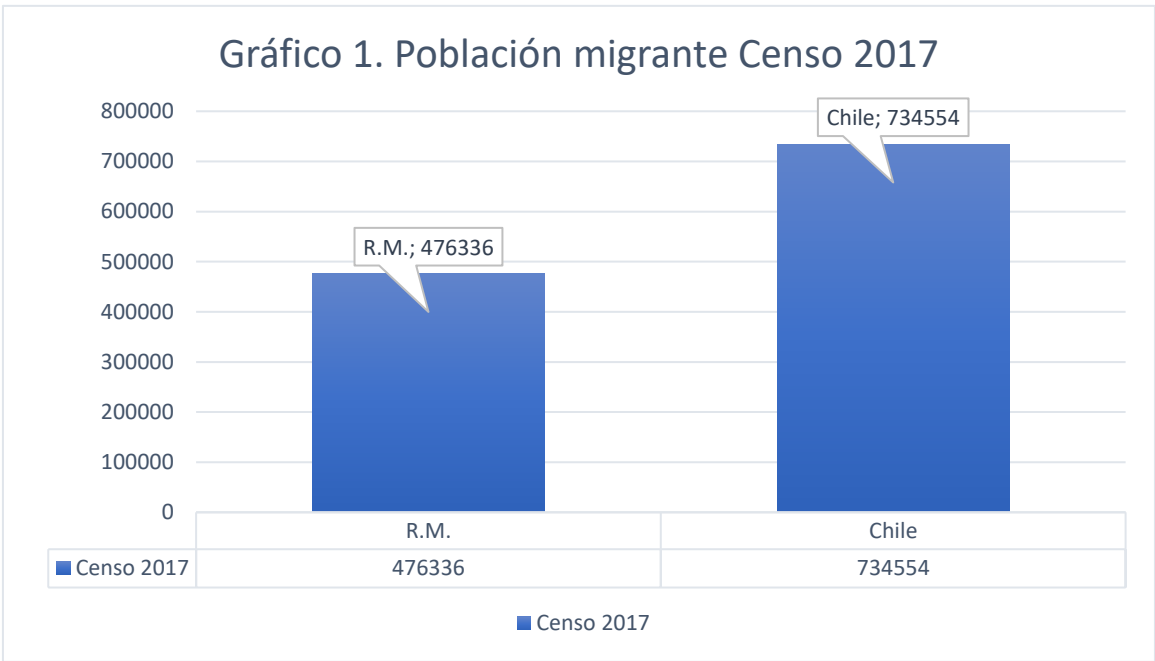


Gráfico 1. Muestra la población migrante de Chile y de la R.M. para el Censo del año 2017. Fuente: Elaboración propia

Para el 2017 según el Censo del mismo año en la R.M. había un total de 7.112.808 habitantes, el porcentaje de migrantes en la R.M. es del 7.6% en comparación con el total de habitantes de la región, siendo la R.M. la más significativa en cantidad de migrantes a lo largo de Chile.

Sin embargo, en los últimos años (desde el 2000 en adelante), el fenómeno de la migración externa con país de destino Chile, posee una nueva característica y esta es el aumento de menores de 18 años o NNA (niños, niñas y adolescentes).

A continuación, el gráfico N°2 muestra la cantidad de casos de NNA llegados a la R.M desde el año 1990 hasta el año 2017, importante es señalar que tomamos el formato de las bases de datos del Censo del año 2017 a la hora de separar en 3 períodos de años, desde 1990 hasta 1999, 2000 a 2009 y 2010 hasta 2017. (Gráfico 2)

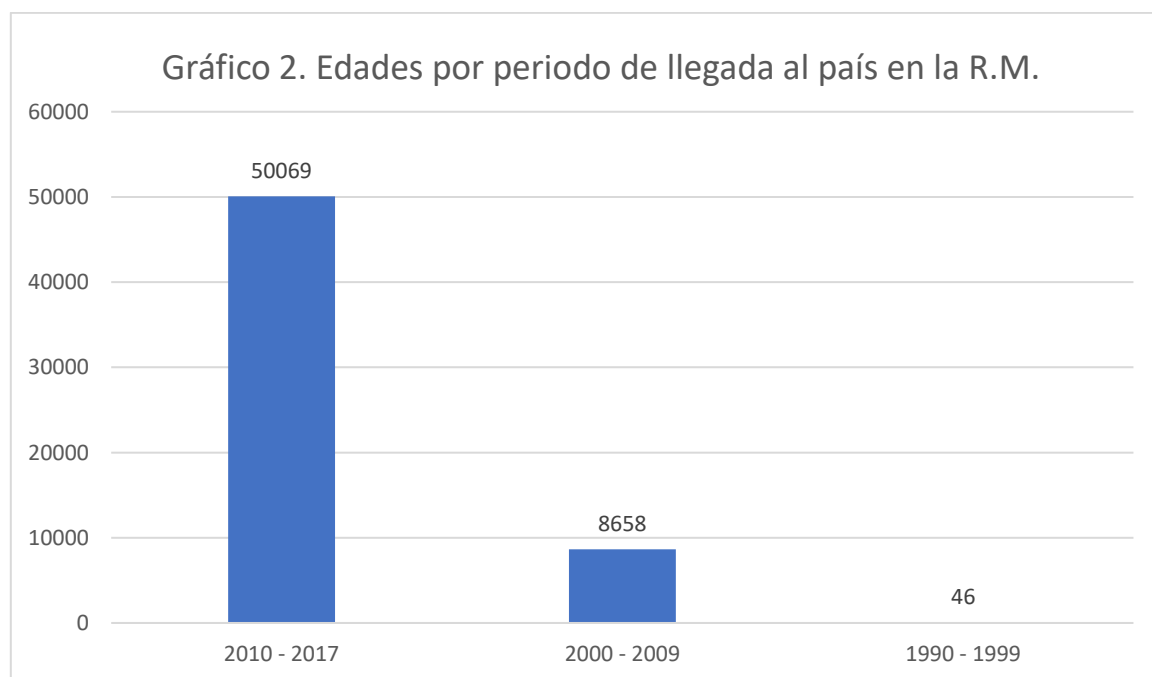


Gráfico 2. Edades por periodo de llegada al país en la R.M. según los datos del Censo del año 2017.

Fuente: Elaboración propia en base al INE

Nuestra hipótesis en relación con este aumento en la llegada de NNA migrantes responde a una migración sin retorno, en donde primero viaja la familia del niño/a, trabaja en Chile, envía dinero, etc. Todo esto con la finalidad de retornar con más dinero a su país de origen, sin embargo, cambian los planes con el tiempo debido a motivos económicos, familiares, etc. y se toma la decisión de quedarse en el país, una vez tomada esta decisión deciden traer a sus hijos/as o familiares.

Con respecto a la comuna de Independencia, según el Censo de año 2017 para esa fecha la comuna tenía a 100.281 habitantes de los cuales 30.591 son migrantes, esto quiere decir que el 30.51% de la población total de la comuna de Independencia es migrante. (Gráfico 3)

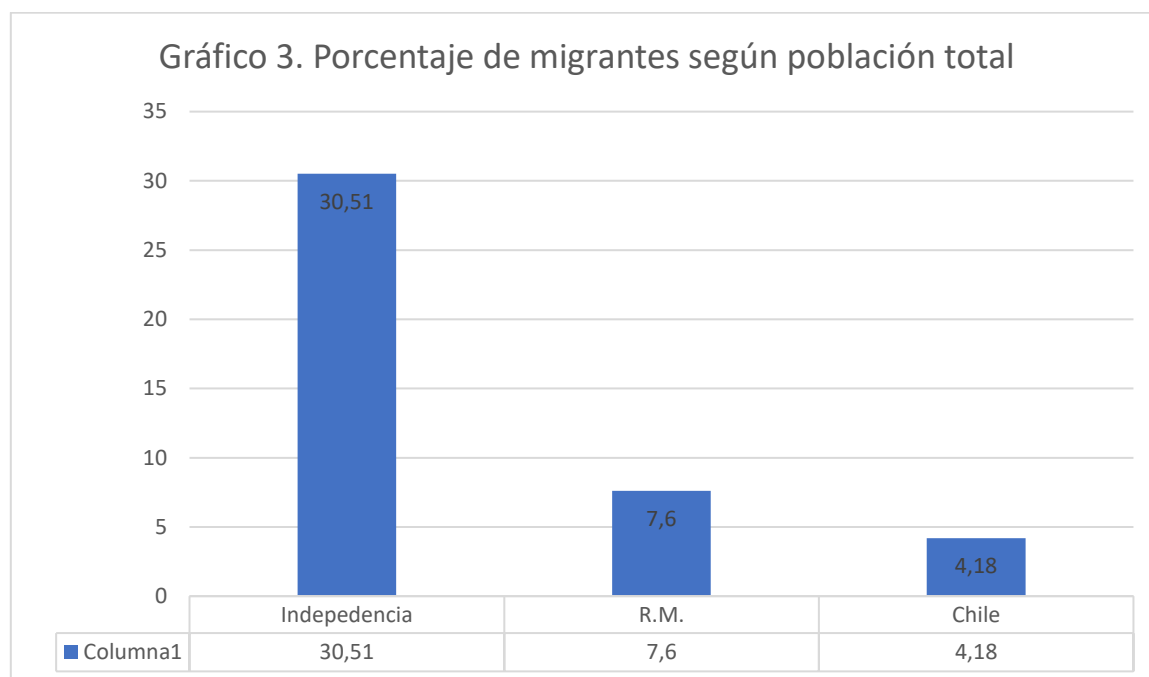


Gráfico 3. El porcentaje de migrantes según la población total de la comuna de Independencia, R.M. y Chile. Fuente: Elaboración propia en base al INE.

La importancia en el cambio demográfico y etario de la comuna de Independencia se entiende si analizamos el Censo del año 2002, en donde Independencia tenía un porcentaje acumulado de NNA del 23,26%, por debajo del promedio regional el cual es de 29,9%, en lo que respecta a la categoría de “adulto joven” que va desde los 18 hasta los 40 años (edad mayoritariamente reproductiva) la comuna de Independencia tenía un 34,96%. nuevamente por debajo del índice regional que alcanza un 37,84%. Es desde la categoría “Adultez” (desde los 41 a 65 años) en donde la comuna supera el índice promedio regional con un 28,1%, mientras que la R.M. tiene un 25,07%.

Por último, ya en la categoría de adulto mayor (desde los 66 en adelante) Independencia sube mayoritariamente por encima de la R.M. con un 13,65%, mientras que la presente región alcanza apenas el 7,19%. En este sentido la llegada migrante, en el caso de Independencia ayudó a rejuvenecer a la población, sin embargo, esta masiva llegada a la comuna en cuestión genera problemas a nivel logístico y comunal desde el punto de vista de la salud (colapso de consultorios, hospitales, etc.), educacionales (falta de matrículas en diferentes niveles educacionales, problemas logísticos para la familia a la hora de trasladar a sus hijos por las mañanas a otras comunas de Santiago, falta de sala cunas, etc.) (Tabla 1).

Tabla 1. Rangos etarios 2002/2017								
	Independencia				R.M.			
	2002		2017		2002		2017	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
NNA	15.223	23,26	19.844	19,8	1.812.343	29,9	1.662.216	23,4
Adulto Joven	22.910	34,96	43.744	43,6	2.293.421	37,84	2.606.894	36,6
Adultez	18.395	28,1	26.384	26,3	1.519.920	25,07	2.130.782	30
Adulto mayor	8.941	13,65	10.309	10,3	435.501	7,19	712.916	10
Total	65.479	100	100.281	100	6.061.185	100	7.112.808	100

Tabla 1. Rangos etarios para el Censo del año 2002/2017 en la comuna de Independencia y en la R.M. Fuente:

Elaboración propia en base al INE

Ahora bien, en relación con los NNA migrantes de la comuna de Independencia estos son, nuevamente según el Censo del año 2017, 3.605 NNA los cuales representan el 3.59% de la población total de Independencia. A continuación, el desglose de los NNA de la comuna de Independencia para el Censo del año 2017. (Gráfico 4)

Gráfico 4. Edad por periodo de llegada al país
Independencia Censo 2017

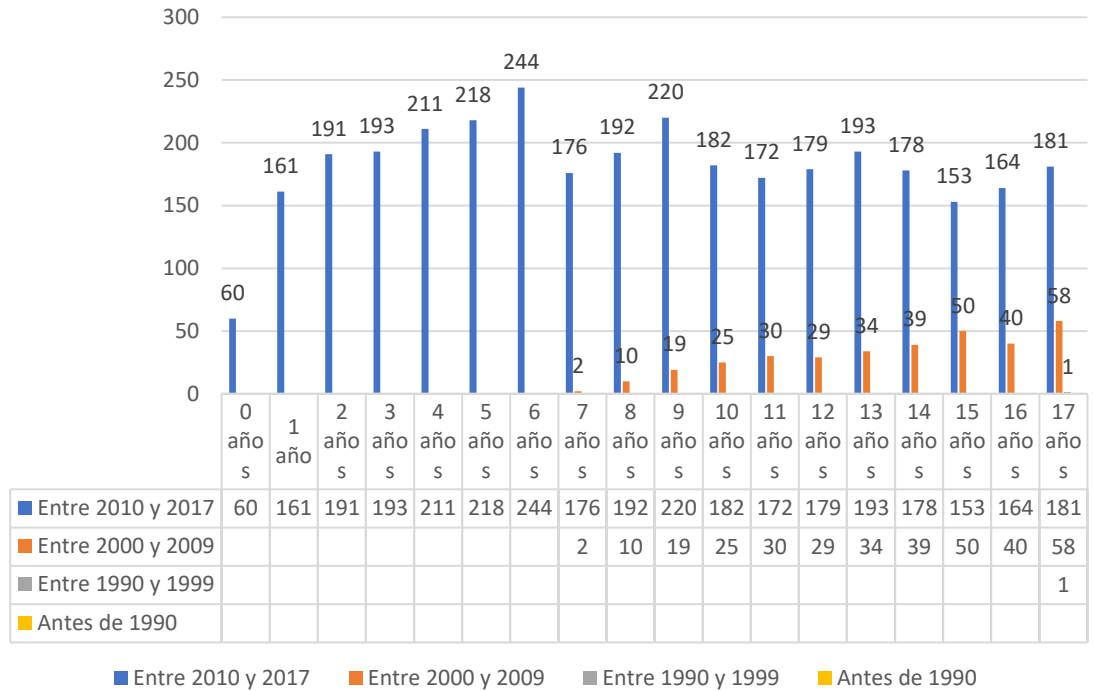


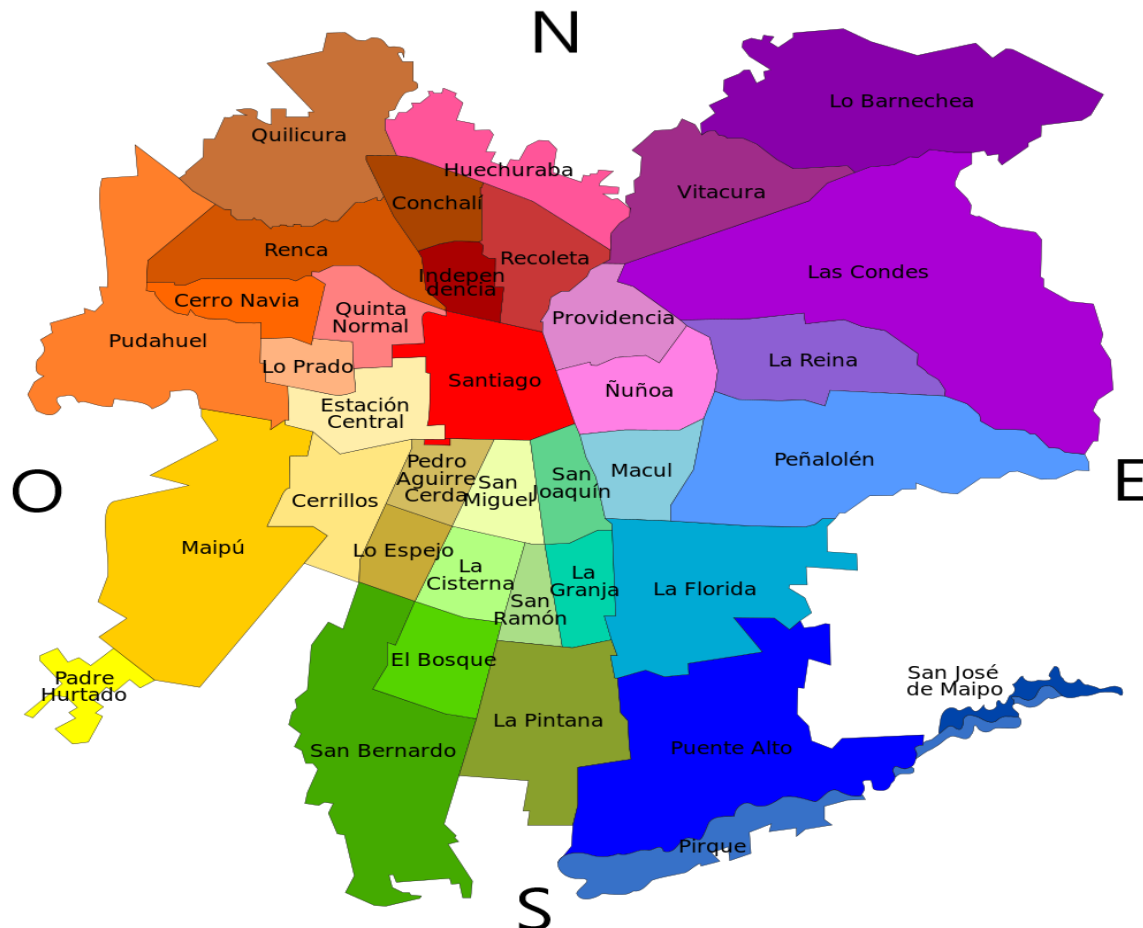
Gráfico 4. Cruce de datos entre edad y periodo de llegada al país en la comuna de Independencia para el Censo del año 2017. Fuente: Elaboración propia en base al INE

En la actualidad, se encuentra en Independencia el Colectivo “Sin Fronteras”, que desde el año 2003 viene trabajando y desarrollando programas, seminarios y talleres hacia los/as diferentes agentes de la comuna, promoviendo la interculturalidad, la inclusión social, y los Derechos de niños, niñas y familias que son parte de los movimientos migratorios, especialmente aquellos/as que se encuentran en un nivel socioeconómico más vulnerable. Entre sus actividades destacan el “Carnaval sin fronteras”, actividad cultural que se desarrolla anualmente en el barrio “La Chimba” desde el año 2007, en alianza con instituciones como Fundación Anide, Fondart, Municipalidad de Independencia, Kindernothilfe y Fosis. Esta actividad busca revalorizar la diversidad cultural y promover la convivencia intercultural entre los/as vecinos/as de la comuna.

2.3. Antecedentes Independencia

Debido a que la presente investigación se realiza en la comuna de Independencia, es de suma importancia exponer algunos de los aspectos más importantes que a la comuna la caracterizan como tal, y que servirán de antecedentes a la problemática a exponer.

La comuna de Independencia es una de las comunas que se encuentran ubicadas en la Provincia de Santiago, perteneciente a la Región Metropolitana. Se encuentra ubicada en el sector norte de la ciudad, donde sus comunas limítrofes son: Conchalí al norte, Santiago al sur, Renca al oeste, y Recoleta al este (mapa 1).



Mapa 1: Comunas de la Provincia de Santiago. Fuente: Ministerio del Interior y Seguridad Pública.

La comuna de Independencia surge en el año 1991 debido a una reorganización administrativa, por lo que se forma a partir de la unión de sectores de las comunas de Santiago, Conchalí, y Renca. Su historia se remonta al antiguo barrio de La Chimba, el cual se fue configurando en la ribera norte del río Mapocho desde los primeros años de la conquista. La comuna se estructura alrededor de su principal eje vial, la Avenida Independencia, que le da el nombre a la comuna. Por esta avenida pasaba el antiguo camino del Inca en su ingreso a Santiago de Nueva Extremadura configurando el acceso norte a la ciudad.

Las actividades económicas de Independencia están ligadas al sector secundario de la economía, donde el comercio minorista se presenta como la principal actividad económica de la comuna.

2.3.1. Antecedentes demográficos de Independencia.

Los resultados del censo del año 2017 en Independencia arrojan una población total para la comuna de 100.281 habitantes, de los cuales 49.186 son hombres, lo que equivale al 49,05% de la población de Independencia, mientras que las mujeres son 51.095, esto equivale al 50,95% (tabla 3).

<i>Tabla 3. Población nacional según Censo 2002 - 2017</i>				
	Censo 2002		Censo 2017	
	Casos	%	Casos	%
Hombres	7.447.695	49.27	8.601.989	48.95
Mujeres	7.668.740	50.73	8.972.014	51.05
Total	15.116.435	100	17.574.003	100

Tabla 3: Población total por sexos Independencia. Fuente: Elaboración propia en base al INE.

En cuanto al detalle etario de la población total de Independencia, se ha dividido a esta en 4 grupos, el primero de ellos contempla a la población NNA¹ desde 0 a los 17 años, el segundo grupo se compone de la población llamada “adulto joven” de 18 a 40 años, el tercer grupo está compuesto por la población “adultez” desde los 41 hasta los 65 años, mientras que el último grupo está compuesto por personas de 66 años en adelante quienes corresponden al grupo de adulto mayor (tabla 4).

<i>Tabla 4. División etaria Independencia 2017</i>		
División Etaria	Casos	Porcentaje
NNA	19.844	19,8
Adulto/a joven	43.744	43,6
Adultez	26.384	26,3
Adulto/a mayor	10.309	10,3
Total	100.281	100

Tabla 4: Población por división etaria Independencia. Fuente: Elaboración propia en base al Censo 2017.

A continuación, se muestran los valores de la cantidad de personas migrantes tanto en la comuna de Independencia como en la Región Metropolitana.

<i>Tabla 5. Cantidades de población migrante por año</i>		
	Independencia	R.M.
Antes de 1960	41	4.738
1961 - 1970	23	2.641
1971 - 1980	38	5.319

¹ NNA: Niños, niñas y adolescentes

1981	-		
1990		115	11.749
1991	-		
2000		1.432	34.494
2001	-		
2010		5.496	81.331
2011	-		
2017		20.476	291.438

Tabla 5: Cantidad de población migrante por años.

Fuente. Elaboración propia en base al Censo 2017.

La siguiente tabla, muestra las principales nacionalidades por sexo de la población migrante para la comuna de Independencia censadas en el año 2017 (Tabla 6).

<i>Tabla 6. Nacionalidades por sexo de la población migrante para Independencia</i>			
País	Hombre	Mujer	Total
Perú	7.166	7.478	14.644
Colombia	2.668	2.796	5.464
Venezuela	2.405	1.454	4.413
Haití	1.234	753	1.987
República Dominicana	455	686	1.141
Otros	1.485	1.454	2.942

Tabla 6: Nacionalidades por sexo de la población migrante para Independencia 2017.

Fuente: Elaboración propia en base al Censo 2017.

Los resultados muestran que la nacionalidad extranjera con mayor representatividad en la comuna de Independencia es Perú, le sigue Colombia y Venezuela.

2.3.2. Antecedentes de la educación formal para Independencia.

Según los datos del MINEDUC, la comuna de Independencia contaba para el año 2018 con una cantidad total de 19.691 estudiantes. El total de establecimientos educacionales formales para la educación básica y media es de 32 establecimientos, donde según sus dependencias administrativas, 8 de ellos son Municipal DAEM, 21 son particular subvencionado, mientras que 3 son particulares no subvencionados. A continuación, el detalle de las cantidades de estudiantes según dependencia administrativa (Tabla 7).

<i>Tabla 7. Total estudiantes según dependencia administrativa. Independencia 2018</i>			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Municipal DAEM	5.216	26,5	26,5
Particular subvencionado	13.453	68,3	94,8
Particular no subvencionado	1.022	5,2	100
Total	19.691	100	100

Tabla 7: Total estudiantes según dependencia administrativa del Establecimiento. Independencia 2018.

Fuente: Elaboración propia en base al MINEDUC.

Los resultados muestran una mayor cantidad de estudiantes en los establecimientos educacionales particular subvencionados. Esto debido a la mayor cantidad de establecimientos de este tipo en la comuna.

La cantidad de matrícula por estudiante ha aumentado paulatinamente desde el año 2016, donde la población chilena ha bajado sus índices, mientras que la población extranjera los ha subido representando para el año 2018 el 23% de estudiantes de nacionalidad extranjera en Independencia en relación con el total de estudiantes (Tabla 8).

<i>Tabla 8. Matrícula por estudiante según nacionalidad 2016 a 2018. Independencia</i>						
Nacionalidad estudiante	2.018	Porcentaje	2017	Porcentaje	2016	Porcentaje
Chileno/a	15.162	77	15.770	82,4	15.843	85,6
Extranjera/o	4.529	23	3.361	17,6	2.662	14,4
Total	19.691	100	19.081	100	18.505	100

Tabla 8: Matrícula por estudiante según nacionalidad, años 2016 a 2018.

Fuente: Elaboración propia en base al MINEDUC.

En cuanto a la deserción escolar, las cifras muestran para el año 2018 en Independencia un total de 583 desertores/as, los/as cuales se encontraban matriculados/as en algún establecimiento educacional formal durante el año 2017 (Tabla 9).

<i>Tabla 9. Índices de deserción total para Independencia 2018</i>			
Sistema regular			
Comuna	Desertores 2017	Matrícula teórica 2018	Tasa de incidencia ²
Independencia	583	17.198	3,4

Tabla 9: Índices de deserción escolar para Independencia 2018.

Fuente: MINEDUC.

² Porcentaje de deserción.

2.4. Antecedentes de la escuela Camilo Mori

La Escuela básica Camilo Mori es una de las ocho escuelas públicas de la comuna de Independencia. Sus cursos van desde el prekínder al octavo básico, caracterizándose por ser una escuela multicultural con un 63% de matrícula de estudiantes con nacionalidad extranjera. Desde su proyecto educativo, se pone el énfasis en ser una escuela inclusiva, buscar un desarrollo integral y artístico de sus estudiantes, junto con comprometerse a aprender a vivir desde la interculturalidad.



Imagen 2: Frontis de la escuela Camilo Mori.

Elaboración propia



Imagen 3: Escuela Camilo Mori. Elaboración propia.

Los murales del interior de la escuela pintados por sus propios estudiantes relatan como esta fue creada.

La escuela nace en el año 1938, con el nombre de Escuela de Hombres N° 42. En el año 1962 la escuela se traslada a su ubicación actual, en calle Baldomero Flores 2046, Independencia, en medio de dos importantes asentamientos, las poblaciones Juan Antonio Ríos y Manuel Montt, atendiendo preferentemente a estudiantes del entorno, y también de otras comunas cercanas.

Es recién en el año 1989 en donde se renombra la Escuela F N° 26 por “Escuela Básica Camilo Mori” en honor al pintor chileno del mismo nombre.

Los murales exponen que la “Camilo Mori” tiene sus antecedentes en la década de 1930, una trayectoria de más de 80 años de funcionamiento estrechamente ligada a la población, pues su creación respondió a la gestión de los/as vecinos/as de este conjunto habitacional -choferes de taxi y tranviarios en un inicio- que querían dar solución a la escolarización de sus hijos e hijas.

3. PROBLEMATIZACIÓN

El objetivo central de esta investigación es indagar sobre cuáles son los principales elementos socio-culturales que viven los/as estudiantes inmigrantes en sus contextos espaciales y relacionales cotidianos, en especial la escuela.

Los índices de inmigración en Chile se han elevado en grandes cantidades desde el año 2000. En el año 2008 el instructivo presidencial N°9 reconoce a Chile como país receptor de cuota significativa de migrantes, alcanzando en ese momento un 2.3% de la población total chilena. En la actualidad el índice de población inmigrante en relación con la chilena es cercana a un 7%, población mayoritariamente Latinoamericana y caribeña. Además, existe un nuevo tipo de migración que considera a niños, niñas y adolescentes y que choca muchas veces con las nuevas políticas migratorias, dejándoles en una posición de irregularidad debido a sus visados temporales y las dificultades para obtener visados permanentes por sus condiciones de niños/as.

Tal fenómeno, exige reformular las políticas públicas nacionales en cuanto a la migración en post de una convivencia sana e igualitaria entre las diferentes culturas, y de igual forma, surge la necesidad de establecer políticas locales que refuercen la interculturalidad en sus contextos generales, como también, en los espacios escolares donde los/as estudiantes pasan gran parte del día.

Chile, posee ciertas características históricas que le hacen posicionarse como un país receptor de población migrante, pero a la vez, esta receptividad posee características de racialización propiciando y promoviendo la inmigración de población del hemisferio norte del globo, y por consiguiente invisibilizando las que vengan del hemisferio sur. Tal fenómeno, repercute en las personas y/o comunidades inmigrantes sufriendo diferentes grados de discriminación en sus llegadas al país, discriminaciones que adquieren formas variadas, algunas ya naturalizadas por la población local.

De igual forma, la escuela y la escolarización formal se desarrollan en la actualidad mediante contextos hegemónicos orientados en post de una preparación constante y autoritaria hacia niños/as y jóvenes, los cuales son preparados para entrar en el mundo laboral de una economía que históricamente ha tenido consecuencias como la segregación social y el deterioro

progresivo de los recursos naturales, invisibilizando de esta forma sus necesidades inmediatas, dinámicas por lo demás, y siendo concebidos desde una cultura adultocéntrica como objetos sociales pasivos más que como sujetos sociales activos/as.

El adultocentrismo se establece a partir de como en cada sociedad se imponen a las personas consideradas menores, unas ciertas posiciones en la estructura productiva, reproductiva e institucional y se construyen unos imaginarios que legitiman dichas posiciones en base a una cierta concepción de las edades y sus tareas. Estas imposiciones tienen una doble composición: material y simbólica. (Duarte, 2015, p.91).

Esta precarización relacional naturalizada del adultocentrismo, es potenciada por la precarización educativa institucionalizada; la cual se refleja en altos índices de deserción escolar potenciados por la segregación social; ya que la educación formal varía mucho dependiendo de la administración de cada escuela (particular-particular subvencionada-municipal), metodologías educativas cuestionadas, y contenidos jerarquizados que impiden el desarrollo de las diferentes potencialidades de los/as estudiantes.

Dicho esto, es que la infancia inmigrante vive una serie de obstáculos compartidos con la infancia local, y además de ello, debe sortear otras series de inconvenientes desde sus particularidades como población inmigrante.

El posicionarse desde un enfoque de derechos, exige concebir a niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales activos creadores/as de la realidad en que están inmersos/as, como también brinda las opciones para visibilizar el modo discursivo junto a las prácticas y aplicaciones de la CDN, y específicamente en el espacio escolar, donde durante los últimos años las instituciones que supervisan estos tratados internacionales en Chile como las OPD y el SENAME han sido tremendamente cuestionados y denunciadas como posibles vulneradoras de derechos.

El derecho a la libre opinión y a la participación activa y protagónica de NNA como sujetos/as autónomos/as, es uno de los principales ejes de la Convención a la que Chile está suscrita.

Es así, como el auge migratorio en Chile; y específicamente en la comuna de Independencia; donde en la escuela Camilo Mori la cantidad de estudiantes extranjeros/as es mayor a la cantidad de estudiantes chilenos/as, es una oportunidad para poder obtener las subjetividades de sus estudiantes inmigrantes.

La comuna de Independencia, en su Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) 2019-2020, indica que, como visión primordial, está “Entregar una Educación Pública de calidad, plural, inclusiva, equitativa, respetuosa de su historia, con énfasis en la promoción de la interculturalidad y con foco en el desarrollo humano de los y las estudiantes a lo largo de su trayectoria educacional” (PADEM, 2018).

El tomar en cuenta las percepciones que niños, niñas y adolescentes tienen de su entorno, es contribuir al conocimiento en general, conocimiento que es necesario poner al servicio de la comunidad.

Es en este contexto, donde se pretende realizar un estudio cualitativo que describa las formas en que estudiantes inmigrantes conciben la realidad en la que están inmersos/as.

4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las prácticas y discursos de niños/as inmigrantes de la escuela intercultural Camilo Mori de la comuna de Independencia vinculados al espacio educativo? Considerando a siete de sus estudiantes

5. JUSTIFICACIÓN E IMPORANCIA

En primera instancia, uno de los principales motivos para llevar a cabo la presente investigación, fue que durante el año 2019 realizamos nuestra práctica profesional en la Oficina de Protección de Derechos de la Niñez de Independencia, alcanzando a realizar una parte del diagnóstico comunal de los derechos de la niñez en las escuelas públicas de la comuna.

De esta forma, nos ha interesado continuar esa misma línea, enfocándonos ahora en la escuela Camilo Mori que posee cierta particularidad que la distingue a las otras escuelas de la comuna. Al tener mayor cantidad de estudiantes inmigrantes por sobre los/as estudiantes chilenos/as, la escuela Camilo Mori ha tenido que saber desarrollar la interculturalidad como eje principal dentro de sus pilares.

Sumado a lo anterior, el enfocarnos en estudiantes inmigrantes busca de igual forma poder escuchar las necesidades y percepciones que estos/as tengan de su realidad social, al ser un estrato de la población históricamente segregado, la niñez migrante busca tener una voz propia.

Del mismo modo, la investigación pretende visibilizar el modo discursivo junto a las prácticas y aplicaciones de la CDN en un espacio cotidiano como lo es la escuela formal, como también, busca el ser un aporte de la infancia para la generación de políticas públicas, tomando en cuenta las características socio e interculturales presentes tanto en el ámbito escolar, como también las que pudiesen surgir fuera de este espacio a partir de las visiones subjetivas de los/as mismos/as niños/as.

En tanto, consideramos que la infancia como concepto genérico necesita mayor profundidad y desarrollo desde la antropología, entregando así perspectivas que permitan futuros trabajo inter y multidisciplinarios con otras disciplinas que han desarrollado más estos temas, especialmente desde las ciencias humanas como la sociología y la psicología.

De la misma forma, el enfocarse en niñas y niños pretende equilibrar algo la balanza en contraste con estudios socioculturales hacia otros estratos etarios especialmente la población adulta, por lo cual, se pretende incitar a la reflexión para poder co-crear mecanismos que faciliten cambios culturales en cuanto a las formas que tenemos de concebir a niñas y niños,

pudiendo obtener de este modo mejoras desde los aspectos relacionales, educacionales, y de políticas públicas.

6. OBJETIVO(S) GENERAL(ES) Y ESPECIFICO(S)

6.1. Objetivo general:

Describir cuáles son las prácticas y discursos de niños/as inmigrantes de la escuela intercultural Camilo Mori de la comuna de Independencia vinculados al espacio educativo. Considerando a siete de sus estudiantes

6.2. Objetivos específicos:

- Describir los contextos socio-económicos y culturales de los estudiantes de la escuela Camilo Mori de Independencia.
- Caracterizar las políticas migratorias hacia la infancia en la comuna de Independencia
- Analizar las concordancias y contradicciones del manual de convivencia de la escuela Camilo Mori, en relación con los artículos de la Convención de los Derechos del Niño.

7. HIPÓTESIS

A modo de hipótesis, planteamos que los/as estudiantes inmigrantes de la escuela Camilo Mori de Independencia deben sortear una serie de problemáticas extras desde sus condiciones de migrantes que los/as estudiantes chilenos/as.

Creemos que comparten con la infancia local las prácticas y visiones adultocéntricas esgrimidas desde los/as adultos/as inmediatos/as a ellos/as, es decir, familiares, docentes, y otros/as. Este adultocentrismo, en muchas ocasiones puede estar muy camuflado o naturalizado tanto por adultos/as como por niños/as, es una práctica sociocultural muy arraigada y que ha perdurado en el tiempo.

De igual forma, creemos que los/as estudiantes inmigrantes, y sobre todo aquellos/as que lleven menos tiempo en Chile, al estar fuera de sus países de origen, llevan consigo una serie de cargas emocionales al extrañar tanto a familiares, amistades, cosas, residencias, etc., es decir, deben reacomodar por completo sus círculos sociales y sus rutinas cotidianas acostumbradas con anterioridad.

Del mismo modo, y al ser Chile un país receptor de población migrante, pero institucional y culturalmente muy racializador, estos/as estudiantes inmigrantes pueden haber sufrido una serie de estigmatizaciones a lo largo de sus estancias en Chile, específicamente aquellos/as de origen Latinoamericano y/o caribeño, ya que mediante los mismos engranajes de poder en los cuales se desarrolla el adultocentrismo, es que se estos/as niños/as se pueden haber visto enfrentados a situaciones de racismo o xenofobia en sus cotidianidades, tanto por parte de los/as adultos/as, como también por parte de otros/as niños/as quienes pudiesen estar basando sus discriminaciones en discursos del inconsciente colectivo adulto

En tanto, desde los aspectos educacionales, creemos que la escuela Camilo Mori posee los mismos mecanismos y metodologías de la educación formal institucionalizada, asignaturas y contenidos homogéneos jerarquizados que invisibilizan las diferentes potencialidades de sus estudiantes. Si bien, esto responde a ciertas políticas educativas esgrimidas de instituciones mandantes como el MIDENUC, nos queda poder observar si existen o no formas de llevar la

educación que brinden resistencia y generen formas diferentes a las surgidas por instituciones mandantes.

De la misma manera, consideramos que, dentro de los pilares fundamentales de la CDN los concernientes a la no discriminación y a la participación infantil, se ven cuartados debido a estructuras tanto relacionales como educativas.

8. MARCO TEÓRICO

El presente trabajo de investigación posee tres grandes ejes temáticos desde los cuales se abordará el problema. En primera instancia, se trabajará el concepto de infancia, sus contextos históricos, jurídicos, como también sus particularidades en cuanto a los estudios desde las ciencias sociales. Del mismo modo, se abordará el concepto de infancia o niñez migrante, el cual, de alguna u otra forma pudiese tener ciertas características particulares que la hagan diferenciarse de la infancia autóctona.

En segundo lugar, abordaremos el concepto de migración. Sus principales debates teóricos conceptuales, sus causas y efectos, sus bases epistemológicas, sus organizaciones afines, junto con sus perspectivas generales.

Luego de esto, se caracterizará el concepto de educación. Al ser la escuela el espacio principal de las políticas públicas en relación a la infancia, como del mismo modo, ser este el lugar desde donde se problematizará la investigación, se mostrarán las principales definiciones en torno a la educación en general, a la educación formal institucionalizada junto al concepto de escuela, se debatirá en cuanto a las diferentes metodologías de aprendizaje, las relaciones entre pedagogía y cultura, como también, se mostrarán diferentes perspectivas de la educación sobre todo Latinoamericana.

Para finalizar, se debatirá en torno al concepto de interculturalidad para establecer nexos entre infancia, migración, educación y cultura. Se mostrarán sus principales características teórico conceptuales, sus principales diferencias con conceptos afines, como también sus vinculaciones con la pedagogía, crítica especialmente.

8.1. Infancia

Las definiciones conceptuales para la infancia, en muchas ocasiones se confunden con las que son generadas para la niñez, expresando en muchos casos la misma idea, y en otras

ocasiones, sobre todo con los conceptos surgidos desde la psicología, la niñez estaría en una fase intermedia entre la infancia y la adolescencia.

Luego de la Convención sobre los Derechos del Niño realizada en el año 1989, a la cual Chile se adhiere en el año 1990, se establece en su artículo 1, que se entiende por niño/a todo ser humano menor a 18 años de edad (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018). De esta forma, la infancia es entendida como la condición experimentada en niños/as o personas no adultas.

Para algunos/as autores/as, la infancia como concepto fue “inventada o descubierta” entre fines del siglo XVII e inicios del XVIII. En esta época, habría comenzado una secularización de la visión en torno a la infancia y un cambio significativo en el trato que se debía dispensar hacia los/as niños/as, como entidades diferenciadas de los/as adultos/as. Es necesario recalcar que estas conceptualizaciones son construcciones culturales emanadas desde occidente, cuestión muy diferente son las formas en que otras culturas, como los pueblos indígenas, han concebido la adultez o la infancia. (UNICEF, 2014)

Es sabida la categorización occidental etaria que se realiza en cada persona o grupos de personas: la infancia (niñez), adolescencia, (juventud), adultez y tercera edad; pero tales categorizaciones no están presentes en sociedades tradicionales, donde el salto de la infancia a la adultez consta de un salto generalmente mediante un rito de paso. Esto responde a nociones productivas, sexuales, o de otra índole para cada cultura y/o sociedad.

Las principales definiciones conceptuales occidentales de la infancia han sido construcciones biologicistas y/o psicologistas. En su teoría del desarrollo cognitivo, Jean Piaget (1991), quizás uno de los psicólogos más influyentes del siglo XX, entrega nociones desde la genética y la psicopedagogía del aprendizaje, para establecer las diferencias fisiológicas de lo que es la infancia diferenciada de la adultez. En su libro “Seis estudios de psicología” publicado originalmente en el año 1964, establece cuatro estadios primordiales que se desarrollan a nivel genético y cognoscitivo en los/as niños/as. Estos estadios son los siguientes: 1.-Periodo sensorio-motor o sensorio motriz (0 a 2 años de edad), caracterizado por el surgimiento de los reflejos; la organización de las percepciones y las costumbres; la adquisición del lenguaje; y la inteligencia sensorio-motriz. 2.-Estadio preoperatorio o preoperacional (2 a 7 años de edad),

caracterizado por la génesis del pensamiento; la intuición; la vida afectiva y la socialización de la acción 3.- Estadio de las operaciones concretas (7 a 12 años de edad), caracterizado por nuevos progresos de conducta, socialización y pensamiento; y la presencia de los sentimientos morales. 4.- Estadio de las operaciones formales (12 años en adelante), caracterizado por el surgimiento de la adolescencia; el pensamiento para sus operaciones; y la afectividad en el mundo social de los adultos una vez integrado a este (Piaget, 1991).

De esta forma, el autor genera subdivisiones para la infancia a partir de las etapas del desarrollo cognitivo en los/as niños/as.

Misma situación ocurre con las disciplinas especializadas en niños/as como la pediatría y el psicoanálisis.

8.1.1. Perspectiva histórica sociocultural de la infancia en occidente.

La infancia no ha poseído siempre las mismas definiciones ni características para las sociedades humanas. En occidente, esta ha estado presente de diferentes formas en distintos periodos de la historia.

Como plantea Jenks (citado en Alfageme, Cantos, Matínez, 2003), la infancia no radica solo en las definiciones que posee como un fenómeno natural derivado del desarrollo físico, esta es sobre todo un constructo social incorporado en una estructura social que se manifiesta en ciertas formas de conducta relacionadas con ciertos elementos culturales concretos

Philippe Ariès en su texto “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen” realiza una recapitulación histórica para establecer como se ha entendido a la infancia, y si ha estado presente como se entiende en la modernidad, analizando periodos históricos como la antigua Roma y la edad media para occidente. Su metodología ha sido establecer relaciones de como las familias han concebido la infancia a partir de retratos, aspectos fúnebres, como también el vocabulario empleado en fuentes históricas para referirse a los/as niños/as. La influencia de la familia, la iglesia católica, y los sistemas educativos son preponderantes.

En las sociedades tradicionales era muy difícil representar a los/as niños/as, estos/as solo eran infantes en sus periodos de mayores fragilidades cuando no podían desenvolverse por sí mismos/as, y en el momento que lo lograban hacer, pasaban a formar parte inmediatamente del mundo adulto compartiendo y realizando las mismas actividades. La educación, era obra del aprendizaje que se obtenía en las relaciones y actividades cotidianas con los/as adultos/as. Este sistema familiar tenía como finalidad la preservación de bienes a través del trabajo y la ayuda mutua. Aquí la familia no reconocía una relación afectiva (Ariès, s/f).

“La familia tradicional, sirve, ante todo, para asegurar la transmisión de un patrimonio. Los casamientos se arreglan entre los padres sin tomar en cuenta la vida sexual y afectiva de los futuros esposos, unidos a una edad precoz” (Roudinesco, 2003, p. 19).

En este periodo, la vida social estaba inmiscuida con un gran sentido público, relacionándose con sus entornos y personas inmediatas.

En cuanto a la época clásica, el autor expone como en la antigua Roma, el padre del/la niño/a elegía si quería criarlo y aceptarlo como su hijo/a si es que al nacer lo levantaba del suelo, si esto no sucedía, el/la niño/a era abandonado/a tal como los/as hijos/as de esclavos/as que no querían ser aceptados/as. Aquí primaban más los vínculos afectivos que los lazos sanguíneos (Ariès, s/f).

Durante el siglo VI, el poder de una persona ya no dependía ni de su rango ni del cargo que ocupaba, más bien, se establecía por la cantidad y lealtad de su clientela, confundida con la familia, sumado a las alianzas que surgieran entre redes de clientela. Esta situación tiene como consecuencia la revalorización que se le asigna a la fecundidad, lo que se traducía en familias poderosas y numerosas. En este mismo periodo, se convierten en delito el infanticidio y el abandono de niños/as, los cuales se encontraban tutelados por las leyes de la iglesia católica y el estado. A lo largo de la alta edad media, la infancia comienza a perder la particularidad que poseía en los siglos anteriores, aquí se veía al/la niño/a como una persona pequeña e incompleta (Alzate, 2002).

Estas visiones de la infancia estigmatizaban a los/as niños/as, la infancia era de esta forma invisibilizada tras el velo adulto centrista.

Esta situación comienza a cambiar durante el siglo XII hacia adelante durante la época de la cultura escrita y la aparición occidental de las primeras escuelas, aquí se comienzan a reivindicar los derechos adquiridos en tiempos anteriores (Alzate, 2002).

El panorama comienza a cambiar finales del siglo XVII con la figura ya masificada de la escuela, la que sustituye en definitiva el aprendizaje que se realizaba con el contacto directo con los/as adultos/as. “Comienza entonces un largo periodo de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas), que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama escolarización” (Ariès, s/f, p. 12). Situación que es interpretada como parte de la moralización influenciada por la iglesia católica, el estado, y la complicidad de la familia caracterizada por la autoridad paterna.

Esta polarización de la sociabilidad comienza a orientarse más al ámbito privado que al público característico de años anteriores.

De igual forma, durante los siglos XVII y XVIII se puede observar en los retratos la vestimenta especial y diferenciada que se representaba para los/as niños/as, distinguiéndose así de la que vestían los/as adultos/as. En este instante, los retratos muestran que la familia comienza a orientarse en torno a los/as niños/as. Lo mismo ocurría con las tumbas, donde muchas inscripciones funerarias se referían a niños/as de forma independiente a los/as adultos/as, las cuales estaban presentes hasta el siglo VI, pero que desaparecen en los siglos posteriores (Ariès, s/f).

El descubrimiento de la infancia comienza en el siglo XVIII, donde existe una preocupación por sus juegos, sus formas de ser, y su lenguaje.

En cuanto al siglo XX, este se caracteriza por la relación entre infancia y primitivismo-irrationalismo debido a la inocencia por la cual se relaciona a los/as niños/, situación diferente a la edad media donde inocencia y razón no eran contradictorias. Ariès explica esta situación tomando como ejemplo a la literatura (echa por adultos), donde es fácilmente reconocer cuales libros son realizados para los/as niños/as y cuales para los/as adultos/as.

En tanto, la modernidad, se caracteriza por el Pacto social surgido desde la revolución francesa y su declaración de los derechos del hombre y el ciudadano. Estos derechos humanos

se reconocen solo a quienes cumplen su calidad de ciudadanos, lo que evidencia la confusión de esta declaración. Aquí se incluyen los sectores históricamente excluidos del ámbito público, entre ellos/as a los/as niños/as, pero solo desde la teoría y no como sujetos sociales encontrándose condicionados por una disciplina constante (Fernández, 2007).

Las mujeres y los niños serán incluidos como categorías sociales que reproducen condiciones de exclusión, o incluidos en condición de objeto de protección por parte del Estado. Los varones, los blancos, los propietarios pasan a ser ciudadanos, y únicamente en el papel y en el discurso formal, (pero no en la práctica) las mujeres, los pueblos indígenas y los niños, quienes fueron considerados vulnerables, frágiles y en el caso de los pueblos indígenas como los diferentes y desiguales por su origen no occidental. (Fernández, 2007, p. 33)

En la actualidad, se puede apreciar cómo se reproduce en el trato y en las concepciones culturales el adultocentrismo hacia los/as niños/as, los discursos son construcciones generadas desde el mundo adulto, e instituciones como la familia y la escuela reproducen condiciones de autoridad hegemónica más un militarismo disciplinario permanente hacia la condición “incompleta” de la niñez.

8.1.2. Perspectiva jurídica de la infancia en Latinoamérica.

Los aspectos jurídicos de la infancia son de vital importancia para la construcción de políticas públicas, como también muestran las principales concepciones culturales que se conciben alrededor de la niñez. Para esta investigación, lo jurídico en torno a la CDN evidenciará si este tratado firmado por Chile cumple con las necesidades actuales de la niñez, y de igual forma, se tensionará su verdadera y real aplicación en el ámbito judicial chileno a partir de las experiencias surgidas por niños/as en el ámbito escolar.

En este contexto, Emilio García realiza un repaso a los modelos y las tendencias en cuanto a las legislaciones infanto juveniles en América Latina.

El tratamiento jurídico especializado en la infancia se remonta al año 1919 en Argentina con la promulgación de la ley Agote, y termina en Venezuela en el año 1939 como forma masificada en Latinoamérica. Los aspectos generales de estos tratamientos jurídicos reducían las penas de infracciones de ley cometidas por personas menores de 18 años de edad. Hasta ese entonces niños/as y adultos/as eran indiscriminadamente sometidos a los mismos centros penitenciarios y cumpliendo las mismas penas. De igual forma, el carácter tutelar-penal dota al juez de un paternalismo donde resuelve las deficiencias individuales del sistema. Este primer marco jurídico diferenciado de la infancia se caracteriza por ser un modelo basado en la exclusión debido a la incapacidad política del sistema de garantizar universalmente los servicios básicos como la salud y la educación (García, 2004). Del mismo modo, se forma un discurso de piedad asistencial junto a una exigencia de orden y control social.

Estas leyes entran en vigencia en un contexto de una economía agro exportadora, donde a través de la crisis del modelo económico de 1930 evidencia la condición subordinada pero privilegiada de Latinoamérica a nivel mundial. Desde la crisis se evidencian las segregaciones sociales donde los/as incluidos/as a la salud y a la educación eran vistos como niños/as y adolescentes, mientras que los/as excluidos/as serían tratados como “menores”. La inexistencia de recursos para resolver los problemas de los/as excluidos/as evidencia un poco voluntad desde el sector político, problema que se sustituye con la judicialización (García, 2004).

Estos marcos jurídicos son conceptualizados como la doctrina de la situación irregular y la criminalización de la pobreza, más el carácter general de protección a la infancia como principales características de las políticas judiciales antes de la CDN. “En pocas palabras, esta doctrina no significa otra cosa que legitimar una potencial acción judicial indiscriminada sobre aquellos niños y adolescentes en situación de dificultad” (García, 2004, p. 5).

Con la llevada de la CDN en el año 1989 surgen cambios sustanciales tanto en el marco jurídico: del “menor” de compasión-represión a la infancia como sujeto pleno de derechos; como en las políticas gubernamentales: obligan a un replanteo en cuanto a estas políticas ya que los/as niños/as son sujetos/as de derecho y tienen la libertad de expresar sus opiniones. De esta forma con la CDN surge la doctrina de la Protección Integral, donde sus principales características son que, sin ignorar las diferencias sociales, se pretende agrupar a la infancia

como categoría universal; se desvinculan las patologías de carácter individual por deficiencias de las políticas sociales básicas responsabilizando a personas o instituciones por sus acciones u omisiones; y se concibe a la infancia como categoría sujeta plena de derechos (García, 2004).

En este contexto es cuando se evidencia una profunda contradicción en cuanto a los marcos jurídicos de la doctrina de la situación irregular con la doctrina de la protección integral, ambas presentes, y contradictorias por lo demás, en Chile.

Una de las principales cuestiones que se tensionarán en esta investigación son las relacionadas con la participación infantil en situaciones en las que se ven involucrados los/as niños/as, como también a la libertad de expresión, que estos/as posean en sus espacios y especialmente en la escuela. Ambos aspectos evocados en su artículo 12.

Estos aspectos son tensionados debidos a la cultura adultocentrista que invisibiliza la real aplicación jurídica de los estados, y cotidiana en las relaciones sociales del protagonismo-participación, y la libertad de expresión infantil.

Consideramos que la propuesta de la promoción del protagonismo apunta más realistamente a contribuir a que los niños desarrollen, y no obstante sus situaciones reales de la vida, su condición protagónica, es decir, el desarrollo de su autonomía, como para todo ser humano, siempre relativa, su identidad, su personalidad protagónica, no autoritaria. (Castro, Cussiánovich, Figueroa, Tejada, Valencia, 2009, p. 8)

8.1.3. Los estudios socioculturales de la infancia.

Históricamente, el campo de la infancia ha sido poco explorado en las ciencias sociales. Sus principales desarrollos teóricos y prácticos han venido desde la psicología, la biomedicina, la pedagogía, y posteriormente desde el psicoanálisis; todo ello basado en el test, en contextos experimentales, y con tintes deterministas y evolucionistas.

Las perspectivas socioculturales de la infancia comienzan a emerger con el surgimiento de la escuela Cultura y Personalidad, conjugándose de este modo perspectivas tanto psicológicas, psicoanalíticas, como también, antropológicas, con referentes como Franz Boas, Margaret Mead, y Ruth Benedict, cuya finalidad eran demostrar el papel que juega la cultura en las sociedades, y de igual forma, romper con los determinismos biológicos imperantes. (Pachón, 2009). Es a partir de este momento donde la infancia es pensada y analizada desde un espectro cultural:

El desarrollo de esta escuela de pensamiento llevo a focalizar la atención en los niños, dado el interés que tenían la antropología y la psicología de la época por establecer como la cultura moldeaba a los individuos desde el momento de su nacimiento, como los niños devenían en “seres culturales” y cuál era el impacto que las primeras experiencias de la infancia tenían tanto en la personalidad adulta como en el conjunto de la cultura de la sociedad a la que pertenecían. (Pachón, 2009, p.442)

Ximena Pachón, por palabras de Montgomery (2009), indica como en los principios de los estudios sociales sistemáticos muy ligados al evolucionismo, los/as niños/as eran comparados con el hombre salvaje o primitivo:

Antes que el trabajo de campo sistemático empezara a aportar información empírica sobre las diversas sociedades y culturas, el niño, al igual que el hombre salvaje o primitivo, era visto en oposición al mundo civilizado europeo y norteamericano. En los inicios de la antropología británica, los niños representaban el vínculo entre el salvajismo y la civilización. (Pachón, 2009, p.436)

Dicha situación, el temor al resurgimiento de estos antecedentes evolucionistas, sería la causa de que muchos/as investigadores/as hayan querido evadir el tema y no realizar estudios de, con, y/o para los/as niños/as (Pachón, 2009), lo que vendría acompañado junto a las visiones adultocéntricas incrustadas en el inconsciente colectivo occidental.

La autora indica, por palabras de Schwartzman (2001), como estas visiones adultocéntricas han moldeado los estudios socioculturales de la infancia surgidos durante el

siglo XX, debido a que los/as investigadores/as han realizado trabajos en los cuales se describe lo que adultos/as e instituciones hacen respecto a los/as niños/as, como los/as adultos/as moldean; disciplinan; castigan,; y controlan a los/as niños/as, de igual forma, se han realizado estudios donde se describen sus comportamientos; sus juegos; sus objetos, como también se han aplicado test en cuanto a sus dibujos e historias, pero aclara y pone en tensión los aspectos relacionados al poder adultocéntrico poco visualizados:

Sin embargo, la gran mayoría de estas investigaciones no deja ver y aun oscurece el poder que el adulto ejerce sobre el niño y la dominación que estructura y caracteriza estas relaciones. Desde esta perspectiva, se asumen los niños como “objetivos” de entrenamiento: pasivos, imitativos y conservadores que aceptan las prácticas de socialización adulta. Lo que no vemos y, por lo tanto, desconocemos en gran medida, escribe Schwartzman, es la forma como los niños actúan en cuanto creadores activos e intérpretes de su mundo social; tampoco vemos su respuesta a ese mundo, ni el hecho de que resisten y experimentan la socialización y los esfuerzos de entrenamiento del mundo de los adultos. (Pachón, 2009, p.462)

Las investigaciones socioculturales centradas en la infancia se acentúan tras la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en el año 1989, haciendo énfasis en este grupo minoritario y segregado tras el mundo adulto (Gaitán, 2006).

De esta forma, se empiezan a crear diferentes categorías de análisis en cuanto a los estudios sobre la infancia, y de igual manera, se revalorizan algunas ya planteadas con anterioridad a la Convención sobre los Derechos del Niño. Es pertinente destacar las categorías que Margaret Mead planteaba en su libro “Cultura y compromiso” en el año 1971:

Las distinciones que marco entre tres tipos diferentes de cultura- *postfigurativa*, en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores, *configurativa*, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares, y *prefigurativa*, en la que los adultos también aprenden de los niños. (Mead, 1971, p.35)

Dichas categorías de análisis han sido tomadas por variados/as autores/as, uno de ellos es Jerry Chacón, donde en un estudio en una comunidad agrícola de Venezuela se da cuenta que estas tres formas de transmisión estaban presentes en las relaciones sociales, pero solo se entendía como válida la postfigurativa, con cierta aceptación la configurativa, pero totalmente invisibilizada la prefigurativa. Esto, debido a nociones adultocéntricas que imposibilitaban el conocimiento de la interpretación de los/as niños/as, como también, el control y la represión que vivían en cuanto a sus construcciones como sujetos (Chacón, 2015).

En tanto que, el autor explicita por palabras de Marques (1982) y Gianini (1992), que no existe la categoría homogénea de infancia en las construcciones socioculturales, sino que esta está en función de los “rituales” que establezcan los procesos culturales a partir de las formas en que se divide y se segrega una sociedad determinada (Chacón, 2015).

En esta misma línea, Lourdes Gaitán (2006) plantea desde la sociología tres categorías para poder desarrollar los estudios socioculturales de la infancia:

<i>Tabla 11. Categorización para los estudios de la infancia.</i>		
ESTRUCTURAL	CONSTRUCCIONISTA	RELACIONAL
Especialmente cuantitativa: Búsqueda a través de fuentes secundarias, explotaciones específicas de datos estadísticos comunes, demandas de datos específicos sobre los niños en estadísticas corrientes.	Enfoque etnográfico o antropológico, con sus herramientas correspondientes, en especial la observación participante. Conexión con estudios culturales.	Especialmente cualitativa, entrevistas individuales o grupales con niños, así como madres y profesionales, y en los propios entornos donde se desarrolla su vida cotidiana.

Tabla 11: Estudios de la infancia. Elaboración propia en base a Lourdes Gaitán Muñoz, 2006.

8.2. Migración

Con respecto al concepto migración, y al enfocarse el presente estudio en la niñez migrante, es pertinente describir y caracterizar sus principales ejes teóricos conceptuales, sus causas y efectos, sus bases epistemológicas, sus organizaciones afines y sus perspectivas generales. Del mismo modo, se describirán las principales definiciones de la niñez migrante y algunas de sus principales instituciones afines.

Primeramente, se tiene a Castles (2000) que como ya se mencionó, define a la migración de forma general como el movimiento de población, temporal o definitiva, del lugar de residencia para establecerse o trabajar en otro país o región. El concepto planteado por Castles es de índole más bien económica y deja de lado la condición humana detrás de la migración, al igual que ignora su carácter histórico.

Del mismo modo, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) indica que no existe una concepción universal para definir al migrante, a lo cual desprenden la siguiente definición:

Término genérico no definido en el derecho internacional que, por uso común, designa a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones. (Organización Internacional para las Migraciones, 2019).

Las migraciones han sido habituales y características desde los comienzos de la especie humana: “La movilidad es inseparable de la condición humana, quizá una precondition a la forma en la que el homo sapiens pudo desarrollar su capacidad adaptativa y simbólica en todas las zonas geográficas del planeta” (Sanz, 2018, p.20).

El concepto de migración ha sido trabajado por variados/as autores/as a lo largo del tiempo. A modo general y como una forma de clasificación del concepto, las migraciones humanas se pueden dividir en migraciones internas, donde aquí entran las migraciones campo-ciudad, ciudad-campo, y las migraciones externas o internacionales, donde aquí se dan los flujos

migratorios entre diferentes países. En este último tipo de migración es en el que se enfocará principalmente esta investigación.

Las principales teorías conceptuales en cuanto a la migración internacional vienen de la economía clásica, y como dice Jaime Gómez (2010), principalmente están enfocadas a las causas y no a los efectos, donde agrega: "...ninguna teoría por si misma puede explicar el fenómeno, por lo tanto, se debe recurrir a todas ellas para extraer los elementos centrales que puedan servir para el tratamiento particular dentro de cada contexto y su dinámica". (p.83)

El autor define la migración internacional como el desplazamiento de personas de un país a otro para ejercer su residencia, indicando que no existe un consenso para establecer el tiempo de estadía que se debe cumplir en el país receptor para que se cumpla esta condición, pero que si existen instituciones como el Banco Mundial que fijan un año como fecha mínima. (Gómez, 2010).

Del mismo modo, repasa en cuanto a las redes de migración, las cuales define como: "Los emigrantes con experiencia y arraigo transmiten información, proporcionan ayuda económica, alojamiento, comida, avituallamiento, les consiguen los primeros trabajos, y ofrecen apoyo de distintas maneras. Las formas de cooperación mediante redes reducen costos, disminuyen la incertidumbre y generan confianza" (Gómez, 2010, p.96).

Siguiendo esta misma línea, la autora Juliana Carpinetti (2017) realiza un trabajo para establecer las condiciones epistemológicas junto a los criterios científicos desde donde han surgido las principales definiciones de las migraciones humanas en las ciencias sociales. Para ello, desglosa su análisis en tres grandes momentos históricos: El primer momento fue a finales del siglo XIX, desde donde surgen los primeros trabajos académicos enfocados en caracterizar los flujos migratorios; este momento estuvo caracterizado por el paradigma positivista, por lo cual, estos primeros trabajos teóricos estuvieron enfocados en establecer para las migraciones internacionales leyes y regularidades eternas e inmutables siempre dentro de los marcos de la demografía. Este primer momento según la autora encuadra por palabras de Eric Hobsbawn (2009) como "la era del imperio", periodo histórico en el cual la economía cambia de ritmo, por lo que los desplazamientos humanos responderían a causas económicas de reacomodo industrial para la gente que vio en la agricultura principalmente un potencial empobrecimiento. Este

primer momento del contexto migracional también responde al tinte “civilizatorio” desde las principales economías con el fin de industrializar sectores mundiales que se encontraban atrás, por lo que estas migraciones según la autora tuvieron el siguiente carácter:

Las migraciones de ultramar fueron pensadas no solo como oportunidades para abrazar la senda del progreso económico, sino también de europeizar esas regiones que se encontraban aún en estado de barbarie a través de la asimilación de los elementos civilizatorios que acompañarían la llegada del hombre blanco. (Carpinetti, 2017, p.65)

En cuanto al segundo momento caracterizado por Carpinetti (2017), la autora indica que este surge tras el término de la segunda guerra mundial, siendo en este momento donde los flujos migratorios son conceptualizados mayoritariamente desde la disciplina económica, específicamente desde el paradigma neo clásico, donde por palabras de Arango (2003), este paradigma explica las migraciones como: la libre movilidad de factores productivos, diferencias salariales, maximización de utilidades, rendimientos netos esperados y elección racional. A diferencia del primer momento en el cual se hablaba de leyes inmutables, aquí estas pasan a ser relativas. Las principales teorizaciones desde este paradigma fueron realizadas desde el Círculo de Viena, desde donde variados/as autores/as comienzan a interpretar los movimientos migratorios y los hechos sociales en general, como la sumatoria de decisiones individuales. Mientras tanto, el tercer y último momento durante los últimos años de la década de 1960, es donde se comienzan a teorizar las migraciones desde concepciones sociológicas. El paradigma predominante en este momento es el paradigma dialéctico socio-crítico, tomando las realidades no como punto de partida, sino más bien como resultado de procesos históricos. Es aquí donde las migraciones son entendidas principalmente debido a la distribución espacial desigual de los factores de producción, aferrándose a teorías como las del sistema mundo y la teoría de la dependencia. De esta forma, la autora expone los movimientos migratorios por palabras de Sassen (1990) como consecuencia de los desequilibrios estructurales de las relaciones de producción capitalistas, reflexionando así sobre las causas sistémicas y objetivas de estos procesos. De igual forma, desde este paradigma se estudian las condiciones de los/as inmigrantes agregando aspectos como sus condiciones de trabajo, características habitacionales, la educación, los prejuicios raciales, y la violencia institucional. De igual manera, las

consideraciones teórico conceptuales desde este paradigma para las migraciones, se preocupan de las condiciones de irregularidad de muchos/as inmigrantes, ya sea por políticas estatales, como también desde las condiciones planteadas desde sus empleadores en sus lugares de trabajo.

Una categorización semejante para las investigaciones de los flujos migratorios realiza Juan Ortín (2013), esta vez desde una visión “modernizante” donde desglosa el análisis en 3 paradigmas: 1.- El paradigma cientificista: Desde donde se realizan investigaciones de orden cuantitativo y cualitativo, y que, por sus metodologías, resultan en la contrastación o verificación empírica. Para el autor, las investigaciones realizadas desde este paradigma ven a los movimientos migratorios como flujos de orden socio-económicos potenciados por las comunicaciones y redes informales, los trabajos adquiridos por la población inmigrante por lo general apuntarían hacia empleos intensivos y/o irregularizados. 2.- El paradigma general de la globalización: Caracterizado por ser un sistema interconectado especialmente en cuanto a los mercados monetarios, aludiendo a las Teorías de la Dependencia o del Codesarrollo para explicar los flujos migratorios como sistemas de reserva de mano de obra de las economías mundiales. 3.- Los paradigmas conceptuales de la Transnacionalización y del Codesarrollo: Donde la Transnacionalización es debido a las interconexiones de origen-destino que implican una doble participación política a través del voto y los derechos cívicos, mientras que el Codesarrollo debido al envío de remesas por la población migrante, explicarían los flujos migratorios como tendencias laborales hacia las economías de desarrollo, haciendo de este modo coparticipe a la sociedad de origen en los procesos económicos.

La justificación que el autor da para recurrir al análisis desde estos dos paradigmas teóricos conceptuales, más que teorías en sí mismas para explicar los flujos migratorios es la siguiente:

Las razones son dos: las migraciones son procesos sociales totales (afectan a todas las dimensiones espaciotemporales, socio-culturales, económicas, etc., del proceso como tal); y, consecuentemente, los marcos teórico- conceptuales con los que contamos raramente resuelven la plena inserción micro-macro de los procesos sociales en su totalidad. Referencian la realidad investigada, suponen conceptualizaciones que marcan la senda y la agenda de las investigaciones,

simplifican la descripción de las generalizaciones y significaciones sobre los procesos investigados, etc., pero no pueden contemplar la totalidad del hecho procesual como tal. (Ortín, 2013, p.168)

En los niveles micro de los estudios, Ortín (2013) señala que se han realizado investigaciones relacionadas con: la situación socio económica y cultural del migrante, las redes sociales de migración y asentamientos, características demográficas de origen y destino del migrante, ubicación territorial y caracterización socio-laboral, las políticas migratorias existentes, los procesos de segregación social y laboral junto con los problemas interculturales e intergeneracionales, caracterizaciones de los colectivos inmigratorios, entre otros. Mientras tanto, para el nivel macro los procesos migratorios se han insertado en marcos teóricos generales como: la mundialización económica y de los mercados internacionales de producción y trabajo, las Teorías de la Dependencia, la Globalización, etc. (p.166-167)

Arabi y Vázquez (2016) reparan como en la era postmoderna el uso de la tecnología ha facilitado los flujos migratorios reflexionando sobre una posible identidad planetaria recuperando el hecho de una existencia concreta de lo común, y como la historia de las civilizaciones es la historia de la coexistencia entre gentes socioculturalmente distintas.

Para el caso de las migraciones internacionales, Arabi y Vázquez (2016) señalan la direccionalidad como una de las características de estas migraciones, la cual puede ser muy variada, y desde donde se desprende el concepto de transmigración que hace alusión al paso de un extranjero por un tercer Estado de forma transitoria. Diversos estudios realizados en las fronteras han mostrado irregularidades en estos procesos, ya que en muchas ocasiones se da la trata de personas para los/as transmigrantes. Los autores indican que estas irregularidades en los cruces fronterizos se producen por las dificultades que los/as transmigrantes encuentran para la emisión de los permisos legales de parte de los Estados receptores, como también, se produce el desconocimiento de parte de la población transmigrante para estos trámites legales, donde en muchas ocasiones debido a las redes migratorias, las personas que ya han logrado establecerse en el territorio por estas vías, impulsan a los/as demás migrantes a hacerlo de la misma forma.

De igual manera, los autores indican como desde los años 80 con la llegada de la globalización y la teoría del sistema mundo, las migraciones internacionales han ido adquiriendo

motivaciones principalmente económicas, aunque se añaden otras motivaciones derivadas como los conflictos climáticos y/o políticos.

La teoría del sistema mundo en su nivel de análisis internacional, entiende la migración como una consecuencia natural del sistema económico actual; en donde la demanda y oferta, se satisface a través de fronteras cada vez más borrosas, pues las necesidades imperantes en países con altos niveles de desarrollo lo requieren constantemente. (Arabi y Vázquez, 2016, p.111)

Frente a las posturas de algunos/as autores que indican que la globalización ha producido escenarios culturalmente homogéneos, la autora Nuria Sanz (2018) indica: “Frente a quienes opinan que la globalización produce inevitables escenarios unilineales de homogeneización cultural, resulta preciso destacar que, de manera simultánea, se observan fuertes procesos de diversificación o fragmentación social y cultural” (p. 28).

Continuando con las migraciones internacionales, estas pueden ser temporales o permanentes, donde estas últimas suponen la adquisición de derechos, como también, la cualidad de presentar impactos dobles tanto políticos, económicos y socioculturales para la comunidad expulsora, como también para la receptora.

Del mismo modo, Castles y Miller (2004) reparan en el rol moderno de las mujeres migrantes superando así la función de reunificación familiar que se les asignaba tiempo atrás:

Las mujeres juegan un papel significativo en todas las regiones y en la mayor parte (aunque no en todos) de los tipos de migración. En el pasado, la mayoría de las migraciones laborales y muchos de los movimientos de refugiados tenían dominio masculino y con frecuencia las mujeres eran tratadas bajo la categoría de reunificación familiar. (p.22).

En cuanto a la vulnerabilidad de la población migrante, Luis Domínguez (2008) indica:

Los migrantes permanecen en una situación especial de vulnerabilidad, debido a que se encuentran en un país que no es el suyo, no hablan el mismo idioma, no tienen las mismas costumbres y cultura, a lo que se suman los obstáculos económicos y sociales, especialmente cuando su estancia en el “estado de empleo

o estado receptor” es clandestina, situación que aumenta la vulnerabilidad del migrante, ya que se encontrará ante múltiples desventajas, en virtud de que su condición irregular le impedirá tener acceso a beneficios, como los laborales. (p.177).

Stefoni (2017), en el panorama de la migración internacional de América del Sur, habla sobre los diferentes conceptos que se desprenden de la migración como tal, entre ellos el concepto de “migración de retorno” concepto que habla del retorno del migrante al país de origen que puede ser motivado principalmente por 2 factores: retorno voluntario y retorno involuntario, el último de estos gatillado principalmente por factores económicos.

Desde esta perspectiva, Cienfuegos, Morales y Santos (2008) presentan una caracterización en cuanto a las migraciones según países coloniales y colonizados:

La emigración de países coloniales a los colonizados tenía como características esenciales la definitividad de las migraciones y una recepción propicia de los trasterrados en los países de destino, al ser considerados de inicio, como agentes del desarrollo. A diferencia de aquellos, los nuevos trashumantes hacia las naciones desarrolladas, a pesar de contribuir probadamente a dinamizar la economía del país receptor, son considerados como una carga y son sometidos en forma sistemática a la exclusión de gran parte de los beneficios que generan con su contribución tributaria y su fuerza de trabajo en sí. (p.19).

Dada la universalidad de los Derechos Humanos, la migración, de acuerdo a sus decretos jurídicos desprendidos por la Organización de Naciones Unidas (ONU) establece que toda persona tiene el derecho al libre tránsito entre diferentes Estados, siendo estos últimos quienes tienen también el derecho a legislar como estimen pertinente en esta materia. Autores como Francisco Ibarra Palafox (citado en Morales, 2008) ven una contradicción en esto, poniendo el énfasis analítico en el concepto de nacionalidad y los derechos de ciudadanía:

Así, la nacionalidad se ha convertido en una institución de exclusión y discriminación; en un requisito indispensable para que las personas adquieran los derechos y libertades básicas que son obligación de todo Estado reconocer y tutelar. Por lo que aquellas personas que estén imposibilitadas para adquirir la

nacionalidad del Estado en el que residen (legal o ilegalmente) no tienen la posibilidad de reclamar el ejercicio de sus libertades y derechos; no obstante que conforme a los principios universales de derechos humanos estas minorías (etnoculturales, sociales o económicas) deben gozar de todas las prerrogativas y libertades conforme al derecho positivo del Estado receptor, el cual las reconoce y garantiza solo a sus nacionales. (Morales, 2008, p. 297).

De esta forma, muchos Estados producen condiciones discriminatorias para la población inmigrante transgrediendo de este modo sus derechos.

Siguiendo esta misma línea, Ana Oropeza (2008) desarrolla la teoría de la responsabilidad de los Estados en materia de inmigración dentro del orden postmoderno, donde desde los Estados Nacionales concebidos desde la teoría política liberal clásica con una soberanía territorial interna (con el control absoluto de sus fronteras), y desde la legitimación y la monopolización de la violencia, más las relaciones exteriores con los demás Estados Nacionales, la modernidad ha concebido al Estado como el máximo soberano, no existiendo ninguna autoridad que se le sobreponga. En este contexto, la autora indica como se presenta la dicotomía al hablar de soberanía y constitucionalismo, y entre ciudadanía y derechos humanos; y como los Estados han visto cuestionadas sus soberanías debido principalmente a la liberación económica, y por sobre todo, a las violaciones a los derechos humanos. En consecuencia, la autora plantea que, para evitar las decisiones unilaterales de los Estados en materia de migración, debieran existir políticas internacionales de responsabilidad compartida sobre este fenómeno.

Como esta investigación abordará el discurso de seis niños/as inmigrantes, es preciso caracterizar desde un enfoque conceptual teórico a la migración infantil.

El Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos (IPPDH) del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) en conjunto con la OIM (2016), tomando las consideraciones de la CDN en cuanto a la edad de la condición de niño/a (menores de 18 años), definen a la niñez migrante de la siguiente forma:

La categoría *niñez migrante* comprende a los niños, niñas y adolescentes que migran por motivos diversos que, muchas veces, se conjugan. Entre estos motivos se cuentan la reunificación familiar, la búsqueda de mejores condiciones

económicas, sociales o culturales, el escape de la pobreza extrema, la degradación ambiental, la violencia u otras formas de abuso y persecución, etc. (p.7).

Del mismo modo, el IPPDH y la OIM (2016) expresan la doble vulnerabilidad en la que se encuentran estos/as niños/as, debido a su condición etaria más su situación migrante. Desde esta perspectiva, ambas instituciones desprenden dos conceptos dentro de los cuales podría estar algún niño/a migrante sin la presencia de sus padre: Niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados, quienes estando fuera de su país de origen y separados de sus padres y otros parientes, no están al cuidado de ningún adulto; y niños, niñas y adolescentes migrantes separados, quienes se encuentran separados de ambos padres o de sus tutores legales, pero no necesariamente de otros parientes (p.8).

Instituciones a fines a la CDN han puesto su preocupación sobre los derechos de los/as niños/as migrantes, dentro de ellas, se encuentra la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (CTM), adoptada por la ONU en el año 1990 pero suscrita por Chile en el año 1993 y recién aprobada por el Congreso Nacional durante el año 2004.

Dentro de los derechos de la CTM en materia de niñez migrante están: El derecho a recibir un nombre y nacionalidad para todos/as los/ hijos/s de trabajadores migrantes (art. 29), el derecho a la educación para hijos/as de trabajadores/as migrantes en condiciones de igualdad para con los nacionales del Estado de que se trate (art. 30), igualdad de trato y acceso a instituciones socioculturales y de salud junto con facilidades para el aprendizaje de la lengua materna (art. 45), entre otros. (IPPDH y OIM, 2016, p.21).

8.3. Educación

La presente investigación, busca dilucidar las percepciones de la infancia inmigrante referentes al ámbito educativo tomando en cuenta el enfoque de derechos como guía teórica base.

Desde un análisis antropológico, interesa establecer las relaciones existentes entre educación, pedagogía y cultura.

La educación, es comúnmente entendida como las formas en las cuales se producen las transmisiones de los conocimientos. Estos conocimientos suponen unas personas especializadas que los manejan y los transmiten a otros/as mediante formas diversas para que tales conocimientos sean puestos al servicio de la comunidad y/o sociedad a la que se pertenezca.

La transmisión formal institucionalizada de estos conocimientos es impulsada y reproducida en las escuelas, las cuales siguen ciertos lineamientos comunes impulsados desde el aparato estatal. La obligatoriedad de toda la sociedad para asistir a las escuelas desde temprana edad, hace que estos espacios sean lugares de escolarización y sociabilización comunes para gran parte de la población siguiendo ciertas normas establecidas.

La escuela, se presenta como un espacio en el que niños/as y jóvenes pasan gran parte de sus días siguiendo una política educativa homogénea en lo que respecta a las metodologías y contenidos en el ámbito formal, si bien existen alternativas escolares a las que se ofrecen desde el ámbito institucional estatal, estas no son reconocidas como válidas y en la mayoría de los casos debido a sus altos costos económicos no son accesibles para todas las familias. En este contexto, y al ser la escuela una obligatoriedad, los procesos de aprendizaje y transmisión de conocimientos quedan estructurados en un camino común, viviendo niños y niñas procesos de escolarización durante toda su infancia que se sobreponen a sus necesidades inmediatas quedando alienados/as bajo esta lógica.

De esta forma, la escuela formal se presenta como un espacio de preparación para la vida adulta, siguiendo un modelo económico en el que se prepara a los/as estudiantes para insertarlos/as en el mundo laboral siendo la escuela un instrumento para la productividad (Molina, 2017).

Sin embargo, las escuelas que desarrollan e impulsan metodologías distintas a las convencionales, integran en cierto grado las necesidades y potencialidades particulares de cada niño/a, joven y/o comunidad, propiciando de esta forma relaciones más horizontales entre ellos/as mismos/as y los/as adultos/as. En este grupo entran metodologías como la Montessori; donde la persona adulta es una observadora y guía de las potencialidades y necesidades

individuales de cada niño/a, la metodología Waldorf; donde los aprendizajes se desarrollan a través de juegos, fantasías y potenciando la imaginación, la metodología Reggio Emilia; donde los espacios escolares son abiertos sin limitaciones entre aula y patio, los materiales están a disposición de todos/as y los/as mismos/as niños van guiando sus contenidos, donde la persona adulta presenta estos de forma holística e integrada con los demás contenidos que vayan surgiendo, o las escuelas libertarias; que se forman y desarrollan en contextos de barrio, no poseen un carácter obligatorio, los contenidos son planteados en conjunto y desarrollados de forma lúdica.

En tanto que, Margaret Mead en sus estudios indicaba que el éxito de la educación no radicaba en las metodologías de enseñanza, al estudiar la relación entre las generaciones tanto en Samoa como en Estados Unidos, los/as niños/as eran educados/as para despreciar a las generaciones anteriores mientras acumulaban posesiones. Esta necesidad de poseer hacía a las nuevas generaciones hábiles con la tecnología lo que los/as hacía desconfiar del pasado y sus generaciones. Dicho fin sería la acumulación de propiedades marcando un alto status social para lograr la felicidad. Bajo esta lógica, ninguna metodología lograría que las nuevas generaciones respetaran a las anteriores si la sociedad como tal las despreciaba, por lo que indicaba que los/as niños/as no son más capaces de aprender que los/as adultos/as si lo aprendido no es positivo para la sociedad que son parte, por lo que concluía que la educación es posible gracias a las relaciones sociales y no a los esfuerzos individuales como lo serían las pruebas estandarizadas (Caviedes et al., 2016).

Los paradigmas educativos institucionales han ido mutando a través del tiempo. La cultura dominante o el aparato burocrático es quien establece por lo general los lineamientos en cuanto a las políticas educativas y pedagógicas. Estas, responden usualmente a cuestiones económicas o a un “ideal” de sociedad por el cual el continente de Abya Yala desde el establecimiento de los estado-nación, se ha caracterizado por poseer modelos educativos formales con un tinte eurocentrista, colonialista, y orientado a reproducir un sistema capitalista que ha invisibilizado a las viejas formas de aprendizaje y educación establecidas por los pueblos indígenas de este continente.

Teóricos/as de las ciencias sociales han generado sus definiciones para lo que entienden por educación, por lo que, en este contexto, para Durkheim (1975), la educación es diferente según las clases sociales, como también lo es según el lugar de residencia, ya que esta no es igual en los espacios urbanos que en los rurales. En su definición para la educación indica:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 1975, p.53)

Tal definición muestra una tendencia positivista al hablar de destinaciones, como también un contenido adultocentrista al expresar que las generaciones jóvenes no poseen la madurez necesaria para la vida social.

De este positivismo se han aferrado las principales corrientes teórico pedagógicas para los modelos educativos formales, al estar pensadas y enfocadas desde y para un modelo económico y cultural específico, como también desde una posición de poder con la lógica de maestro/a-aprendiz inmutable, las escuelas formales modernas han reproducido tipos y formas de transmisión del conocimiento de las cuales muchos/as se sienten insatisfechos/as.

De esta manera, se asume que la escuela moderna reproduce de forma intencionada un tipo de conocimiento poder que va asumiendo su rol post hegemónico, criminalizando y destruyendo cualquier tipo de conocimiento alternativo, y condicionando formas culturales del silencio que surgen desde un tipo de arquitectura determinado, el miedo y la domesticación (Bazán y Cayul, 2014).

Como consecuencia de estas características educativas, es que surge la pedagogía crítica surgida desde Paulo Freire. El autor (2011) se pregunta que entendemos en este continente por educación, aludiendo que la verdadera educación es “Praxis, reflexión, y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.7).

La postura crítica que realiza Paulo Freire surge en cuanto reflexiona que las formas y métodos tradicionales de alfabetización le han parecido insuficientes, caracterizando de este modo dos principales defectos sobre todo de la educación primaria y secundaria: se han prestado para la manipulación de los/as educandos/as, lo que finalmente se convierte en una domesticación en vez de hacer de ellos/as personas realmente libres. Esto como consecuencia ya que los/as educadores/as responden con estas pedagogías debido a las estructuras de dominación de la sociedad actual. A este tipo de educación, tomando las palabras de Pierre Furter la llama la concepción bancaria: no puede servir a no ser a la domesticación de las personas, debido a que siempre es el educador el que educa y disciplina, y el educando el que es educado y disciplinado, el educador es quien sabe y habla, el educando en quien no sabe y escucha.

De esta forma el ser humano ha ido perdiendo mediante las formas educacionales modernas su capacidad de decidir, a perdido su libertad ajustándose a normas de autoridades dominantes.

La propuesta de educación surgida desde Paulo Freire es que educar o alfabetizar es concientizar, y esto no se puede lograr en otros/as sin que uno/a este concientizado/a. La educación no puede ser concebida como un acto mecánico, viendo al educando como un objeto más que como un sujeto, la educación es liberadora o definitivamente no es educación.

La verdadera educación es diálogo, combinando mediante la palabra tanto reflexión como acción, en este sentido debiera haber una retroalimentación entre las partes, por lo tanto, no más educando, no más educador, más bien educador-educando y educando-educador, es decir, las personas se educan entre sí, solo mediadas por el mundo (Freire, 2011).

De esta forma Paulo Freire no postula modelos de adaptación, sino más bien modelos filosóficos y políticos de ruptura y transformación.

Por otra línea, Abraham Magendzo (2008) propone una educación basada en los derechos humanos, si bien las bases teóricas difieren a las de la educación popular, las metodologías educativas son compartidas debido a que ambas se realizan mediante procesos de retroalimentación entre educadores/as y educandos/as. La educación basada en los derechos humanos es definida como:

La práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integridad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz. [...] En este marco, educar en derechos humanos en América Latina significa educar para el ejercicio de los derechos y en muchas ocasiones, esto implica a partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron “alfabetizados en derechos humanos” por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un estado de derecho. (Magendzo, 2008, p.20)

Esta educación basada en los derechos humanos no queda estructurada necesariamente dentro del aula de clases, más bien se trata de un proceso de adquisición de una nueva identidad del educando y el educador donde no interesa ser más sabio, más artista, más intelectual, más bien importa ser más humano mediante una educación dialéctica basada en la retroalimentación. Desde la vigencia de los derechos humanos, se revalorizan aspectos basados en: “Los valores de la libertad, la justicia y la igualdad, la democracia, el pluralismo y el respeto a la diversidad, la tolerancia, la no-discriminación, la solidaridad y el reconocimiento del Otro individual y colectivo como un legítimo otro”. (Magendzo, 2008, p.22)

Desde este paradigma crítico se cuestiona la marginación escolar que sufren algunos sectores de la población, se hace hincapié en el derecho a la educación, donde la negación de aquello es considerado como una violación a los derechos humanos. Este derecho a la educación no queda solo establecido en cuanto a la cobertura escolar, sino que también exige que esta sea de calidad para todos/as:

En otras palabras, un sistema educacional puede satisfacer la demanda por educación, disminuir la deserción escolar y en consecuencia retener a los estudiantes en el sistema durante todos los años de la escolaridad y pese a todo ésto considerarse violador del derecho a la educación, dado que la calidad del servicio que entrega es deficitario, inconducente y poco pertinente. (Magendzo, 2001, p. 75).

La educación basada en los derechos se enmarca dentro de lo que llamado “Educación para el empoderamiento”, donde se desarrolla una pedagogía crítica para el cambio personal y social que problematice y tensiones los aspectos que se encuentren pertinentes en la realidad sociocultural en que la que se esté inmerso/a. De esta forma, se requiere conocer los aparatos normativos basados en los derechos humanos para desde esta misma arista jurídica del sistema generar los cambios.

Boaventura de Sousa (2010), quien se posiciona desde la sociología del derecho, en su obra “Descolonizar el saber, reinventar el poder”, aborda la perspectiva colonial del conocimiento y las maneras en que esto puede ser revertido. De igual forma, aclara que el posicionamiento universal de los derechos humanos posee solo esta característica para occidente, como también, puntualiza que el tomar esta posición es una opción válida y real de empoderamiento para el cambio social solo cuando sea tomada como solo una de muchas formas de lucha, por lo que se pregunta:

¿Cómo podemos identificar la perspectiva de los oprimidos en las intervenciones del mundo real o en cualquier resistencia a ella? ¿Cómo podemos traducir esta perspectiva en prácticas de conocimiento? En la búsqueda de alternativas a la dominación y opresión: ¿cómo podemos distinguir entre alternativas al sistema de opresión y dominación y alternativas dentro del sistema? (Sousa, 2010, p.61).

Es de esta manera, como el posicionamiento desde el enfoque de los derechos, es una opción para combatir el sistema mediante las mismas herramientas del mismo.

En cuanto a los flujos migratorios tanto de campo-ciudad como internacionales, siempre vistos como un derecho humano, estos hacen que se replanteen las políticas públicas al respecto, como también, que se replanteen las políticas educativas siendo cada vez más necesario un

enfoque intercultural real, el cual no queda solo limitado al percibir al otro/a diferente, más bien, que aluda a la interacción, aceptación, y posicionamiento común continuo como herramientas de cambio social y del buen vivir.

8.4. Interculturalidad

El presente concepto va muy enlazado con el de migración, de igual forma, es importante poder desarrollarlo aquí para poder establecer las principales semejanzas y diferencias con conceptos afines, para de este modo, poder observar las relaciones que tengan con la infancia y especialmente las que se encuentren en el ámbito educativo.

Junto a ello, la escuela Camilo Mori de Independencia dentro de su visión y misión en su Proyecto Educativo para los años 2016-2019 (2015) está la valoración de la interculturalidad y el respeto a la diversidad, por lo que se hace aún más necesario el caracterizarlo para así a lo largo de la investigación enlazar lo discursivo con lo práctico.

La interculturalidad, alude en primera instancia al reconocimiento de la diversidad cultural presente en las sociedades humanas. Se diferencia de la multiculturalidad, ya que este concepto solo se queda en el reconocimiento de la diversidad cultural, mientras que la interculturalidad, partiendo de aquella premisa, va más allá, enfocándose en los tipos y en la calidad de las relaciones entre personas culturalmente diferentes. El concepto de interculturalidad es polisémico, no es universal ya varía según el contexto territorial, disciplinario, y/o político desde donde se utiliza.

De esta forma, la interculturalidad se ha apoyado del primer camino ya cimentado por la multiculturalidad, para enfocarse especialmente en las relaciones de poder entre culturas diferentes, y en los puntos de inflexión y discordia entre el “nosotros/as” y el “ellos/as”, o, dicho de otra forma, en cuanto a la identidad de pertenencia y a la alteridad donde generalmente en estos choques culturales existe una mayoría hegemónica, y una minoría subalterna.

En este contexto, Dietz y Mateos (2011) realizan un análisis sobre los diferentes lugares e instancias desde donde surge y se aplica el concepto de interculturalidad especialmente en los

espacios escolares, para ello, se enfocan en tres grupos primordiales: el anglosajón, el europeo continental, y el Latinoamericano; cada uno con sus particularidades.

Para el caso anglosajón, Giroux y McLaren (citados en Dietz y Mateos, 2011) indican como desde aquí, el discurso educativo es más multicultural que intercultural: “Se plantea la necesidad de multiculturalizar los sistemas educativos mediante mecanismos de acción afirmativa y discriminación positiva que permitan empoderar (*empower*) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y emancipación” (Dietz y Mateos, 2011, p.25). A lo que Dietz y Mateos agregan que este discurso multiculturalista reaparece en las naciones anglosajonas ahora en el ámbito educativo durante la década del año 1980 (Dietz, 2011).

En tanto, para el caso europeo continental, Dietz y Mateos indican que aquí más que empoderar a las minorías étnicas, se busca trabajar con las mayorías incapaces de entender la heterogeneidad cultural:

En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas. (Dietz y Mateos, 2011, p.25)

Mientras que, para América Latina, Melgarejo (citado en Dietz y Mateos, 2011) indica que aquí, la principal característica de la educación intercultural es que en la actualidad se enmarca en una fase postindigenista de redefinición en cuanto a las relaciones entre los Estados y los pueblos indígenas (Dietz y Mateos, 2011).

Situación que adquiere nuevos ribetes en esta investigación localizada en Independencia, debido a los altos índices de población de nacionalidad extranjera en los establecimientos educacionales formales de la comuna, y en especial para la escuela Camilo Mori.

En cuanto al discurso intercultural pedagógico desde Latinoamérica, Catherine Walsh (2013) entrega una perspectiva crítica de como desde el sur se puede abordar esta idea, por lo que la autora desarrolla el concepto de interculturalidad crítica, ligada a los términos acuñados por Aníbal Quijano (2000) de la colonialidad del poder, colonialidad del saber, y colonialidad del ser, como formas actuales de dominación colonial en Latinoamérica.

Es en este contexto, donde la autora plantea esta postura desde el sur como respuesta a las crisis actuales, no solo del capitalismo, sino que en su sentido más amplio a la crisis civilizatoria occidental, por lo cual, es de vital importancia generar prácticas y teoréticas pedagógicas de acción, junto con des-aprendizajes, aprendizajes, creación, e intervención que se enlacen con lo decolonial, construidas desde la autonomía, y desafiando la matriz de poder moderno/colonial/global, para de este modo, encontrar lo que la autora llama el buen vivir (Walsh et al.,2013).

De esta forma, Catherine Walsh enlaza la interculturalidad crítica pedagógica con acciones liberadoras hacia el buen vivir, partiendo de la noción de colonialidad mantenida en los pueblos y naciones del sur, pero deja en claro que estas acciones pedagógicas no solo están limitadas a los campos escolarizados, acercándose así a las nociones de la pedagogía crítica:

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (Walsh, 2013, p. 29)

Es de esta manera, como la autora busca crear las condiciones epistemológicas para realizar el tránsito hacia una consciencia crítica que contribuya a superar la contradicción opresor/a-oprimido/a.

Pilar Cuevas Marín, indica como este proceso de la interculturalidad crítica se ha venido materializando desde la década de los años 70 en América Latina, esto a través de la

recuperación colectiva de la historia surgida de los aportes provenientes de la investigación-acción participativa y la educación popular, creando de esta forma, escenarios políticos y epistémicos críticos en el campo de la memoria colectiva que han asumido un cuestionamiento al orden hegemónico, tanto en lo social, como en lo académico (Cuevas, 2013).

Este buen vivir que busca la interculturalidad crítica, es caracterizado por Luis Macas como el Sumak Kawsay: La vida en plenitud, tanto en lo material como en lo espiritual, de forma dinámica, pero que exprese continuamente armonía en el equilibrio interno y externo de las comunidades, con una revisión constante de los aspectos socioculturales y socioeconómicos que, según el paradigma occidental, invisibiliza y oprime prácticas que no le convienen. El autor indica que estas propuestas no van solo a las naciones originarias, sino que integra también a la totalidad de personas y pueblos que viven en este territorio llamado Abya-Yala (Macas, 2013).

En cuanto a la interculturalidad en el ámbito educacional, Gunther Dietz (2012) indica como los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad se encuentran en un ostensible desequilibrio, debido a que proliferan modelos y propuestas para hacer pie a la diversidad cultural en las aulas, pero, por otro lado, existe muy poca cantidad de estudios empíricos acerca de los procesos y las relaciones interculturales en el ámbito educativo escolar y extraescolar. Dicho desequilibrio es posible de superar con la realización de etnografías analizando de este modo la relación entre los discursos pedagógicos-interculturales y las praxis educativas cotidianas. (Dietz, 2012, p.153)

El autor, indica que debido a las definiciones de nacionalismos nacionalizantes de todos los estados-nación, es que estos perciben a la diversidad cultural como una amenaza a sus soberanías, por lo cual, se posiciona desde una etnografía de acción participativa que busque generar movimientos sociales, y de igual forma sugiere que se debiera partir del estudio de las instituciones y poderes públicos debido a su capacidad de articular las instituciones educativas, como también, por la capacidad que estas tienen de generar problemas educativos (Dietz, 2012, pp.171-172).

9. MARCO METODOLÓGICO

9.1. Enfoque

En este trabajo de investigación se utilizará el enfoque cualitativo. Es de esta forma, como se pretende profundizar en cuanto a los datos que se obtengan a partir de las percepciones que surjan desde los/as mismos/as estudiantes y su entorno inmediato. En cuanto a las características del enfoque cualitativo: “. . . Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso, o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los Otros (Monje, 2001, p.32).

De esta manera, se pretende reunir y profundizar la mayor cantidad de datos posibles que tengan relación con la pregunta y los objetivos planteados.

9.2. Tipo de investigación

El tipo de investigación para este trabajo será de carácter descriptivo. Este, es definido por Sampieri de la siguiente forma:

. . . Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Sampieri, 2010, p.80)

Es así, como se pretenden describir y caracterizar los problemas socio-culturales que afecten a los/as estudiantes.

Sin embargo, el alcance de la investigación se podrá transformar al ámbito de lo explicativo según los datos obtenidos. El alcance explicativo de la investigación es definido de la siguiente manera:

Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables. (Sampieri, 2010, p.84)

9.3. Métodos y técnicas de producción de datos

En primera instancia se usará el método etnográfico, caracterizado de la siguiente manera por Rosana Guber:

La etnografía es el conjunto de actividades que se suele designar como "trabajo de campo", y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Los fundamentos y características de esta flexibilidad o "apertura" radican, precisamente, en que son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. (Guber, 2001, p.7)

De esta manera se estudiará el fenómeno de forma vivencial, realizando una etnografía escolar en el aula y en espacios comunes por los/as estudiantes.

El método etnográfico será de gran utilidad en esta investigación, más allá de los discursos recopilados por los/as niños/as, es necesario poder observar directamente las formas en que se relacionan ellos/as mismos/as, y de igual manera, poder observar cómo estos/as se relacionan con los/as adultos/as presentes en un espacio cotidiano, y en el que pasan gran parte del día.

Posterior a ello, se procese a la interpretación-descripción de los datos obtenidos como fin fundamental del método etnográfico. Rosana Guber por palabras de Jacobson lo expone de la siguiente forma:

En suma, las etnografías no sólo reportan el objeto empírico de investigación - un pueblo, una cultura, una sociedad— sino que constituyen la interpretación/descripción sobre lo que el investigador vio y escuchó. Una etnografía presenta la interpretación problematizada del autor acerca de algún aspecto de la "realidad de la acción humana". (Guber, 2001, p.6)

Dicho esto, es fundamental, como característica distintiva del método etnográfico, realizar la observación en el campo de investigación de una forma participativa, llamada observación participante, la que, en este caso, consistirá en participar de las actividades que los/as representantes de las escuelas permitan indagar (sala de clases, patio-recreo, inspectoría, o cualquier otra actividad) al mismo tiempo en que se observa. Guber describe de esta forma la observación participante: “La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en tomo del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (Guber, 2001, p.22).

En cuanto a las técnicas para la producción de datos, se usarán tanto la observación participante, como el uso de entrevistas semi estructuradas y entrevistas no estructuradas. Las entrevistas semi estructuradas son definidas por Sampieri de la siguiente forma:

Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido). (Sampieri, 2010, p.418)

Estas entrevistas semi estructuradas, serán utilizadas tanto con estudiantes, con sus padres/madres o adultos/as responsables, como también con profesores/as. Los/as adultos/as

partes de la investigación aportarán o complementarán información, pero las conclusiones y análisis posteriores, vendrán principalmente de los datos obtenidos desde los/as niños/as.

Mientras tanto, las entrevistas no estructuradas o conversacionales, son definidas por Valles como:

. . . La conversación (practicada o presenciada), en situaciones naturales de la vida cotidiana, supone un punto de referencia constante, la mejor práctica preparatoria de la realización de entrevistas con fines profesionales. Más aún, las diferentes maneras de conversación mantenidas por *el investigador de campo*, en su papel de *observador participante*, se pueden considerar como formas de entrevista. (Valles, 1999, p.178)

Estas entrevistas conversacionales, serán usadas exclusivamente con los/as estudiantes, tanto en los contextos de la etnografía escolar; siempre que se den las instancias técnicas permitidas por la escuela, como también, en las entrevistas que se den fuera del ambiente escolar.

9.4. Muestreo

En cuanto a la muestra, esta será no probabilística o propositiva. Este tipo de muestra es caracterizada en cuanto a su elección como:

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación. (Sampieri, 2010, p.176)

Es así, como el estudio será llevado a cabo con siete estudiantes de la escuela Camilo Mori, estos/as estudiantes serán contextualizados según sus tradiciones culturales, tomando un enfoque de la cultura en cuanto a sus nacionalidades, y/o pertenencias a algún pueblo indígena si corresponde. De igual forma, serán de distintos sexos o géneros. Serán estudiantes que estén cursando entre cuarto y sexto básico.

De esta manera, se utilizará como sub-categoría muestral no probabilística, lo que son las muestras diversas o de máxima variación. Sampieri resume este muestreo de la siguiente manera: “Las muestras diversas son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Sampieri, 2010, p.397).

9.5. Criterios muestrales

Los principales criterios muestrales en cuanto a la elección de estudiantes de diferentes nacionalidades y/o pertenencias étnicas están dados por que se pretende generar una visión más equilibrada de las vivencias socio-culturales en sus contextos educativos. Esto, para mostrar diferentes perspectivas de las experiencias y percepciones que tengan según sus tradiciones culturales, para de esta forma, poder encontrar contrastes o similitudes en sus relatos y observaciones.

En cuanto a la elección de los/as estudiantes según sexos o géneros diferentes, es porque se cree que los tipos de percepciones y vivencias socio-culturales son diferenciados entre géneros, por lo cual, desde la misma premisa, se pretende mostrar las diferentes perspectivas.

Mientras que, para la elección de estudiantes que estén cursando entre cuarto y sexto básico, es debido a que consideramos que desde cuarto básico, los/as estudiantes tienen cierta autonomía para poder explicitar sus vivencias y/o problemas socio-culturales, en tanto que el tope para sexto básico, se justifica debido a que la mayoría de los establecimientos educacionales formales en la comuna de Independencia establecen que pueden participar en los Centros de Estudiantes quienes estén cursando desde séptimo básico hacia adelante, por lo cual,

a aquellos/as estudiantes se les da un espacio adicional para poder expresarse, el cual no tienen los/as niños/as que estén cursando cursos menores.

9.6. Tipo de análisis de la información

Como tipo de análisis de la información, se utilizará el análisis de contenido, caracterizado de la siguiente forma:

...es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos, el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida. (Andréu, 2011, p.2)

Los análisis de las entrevistas junto a su codificación y categorización se realizarán con el apoyo del software de análisis cualitativo “Atlas ti”.

Los resultados serán ordenados por muestras, donde a partir de estas se desprenderán las categorías de análisis. A continuación, la matriz principal:

Apoderados/as

Motivos de llegada a Chile y redes familiares

Contextos laborales

Contextos habitacionales

Opiniones de sus estancias en Chile

Convivencia escolar

Percepciones de la educación en Chile y de la escuela Camilo Mori

Estudiantes

Lo que extraño de mi país y mis sensaciones en Chile

Camilo Mori y diferencias con escuelas de sus países

Participación escolar y relación con adultos/as

Relación con compañeros/as

Actividades fuera de clases

Asignaturas y contenido.

Docentes

Transformar la escuela

Interculturalidad e inclusión

Comunicación con la OPD

10. ETNOGRAFÍA ESCOLAR

La etnografía como método antropológico fue de mucha utilidad para el presente trabajo de investigación. Para este caso, la etnografía como tal fue realizada en un espacio escolar, específicamente en la sala de clases. Fue aquí, donde pudimos observar ciertas características de los/as estudiantes, las relaciones entre ellos/as y con las profesoras, la espacialidad del lugar, como también la distribución de las personas y los objetos.

La etnografía escolar posee una serie de elementos propios que según Velasco y Díaz de Rada (citados en Álvarez, 2011) surgen como “. . .el resultado de aplicar el método etnográfico y la reflexión antropológica al estudio de una institución educativa” (p.268).

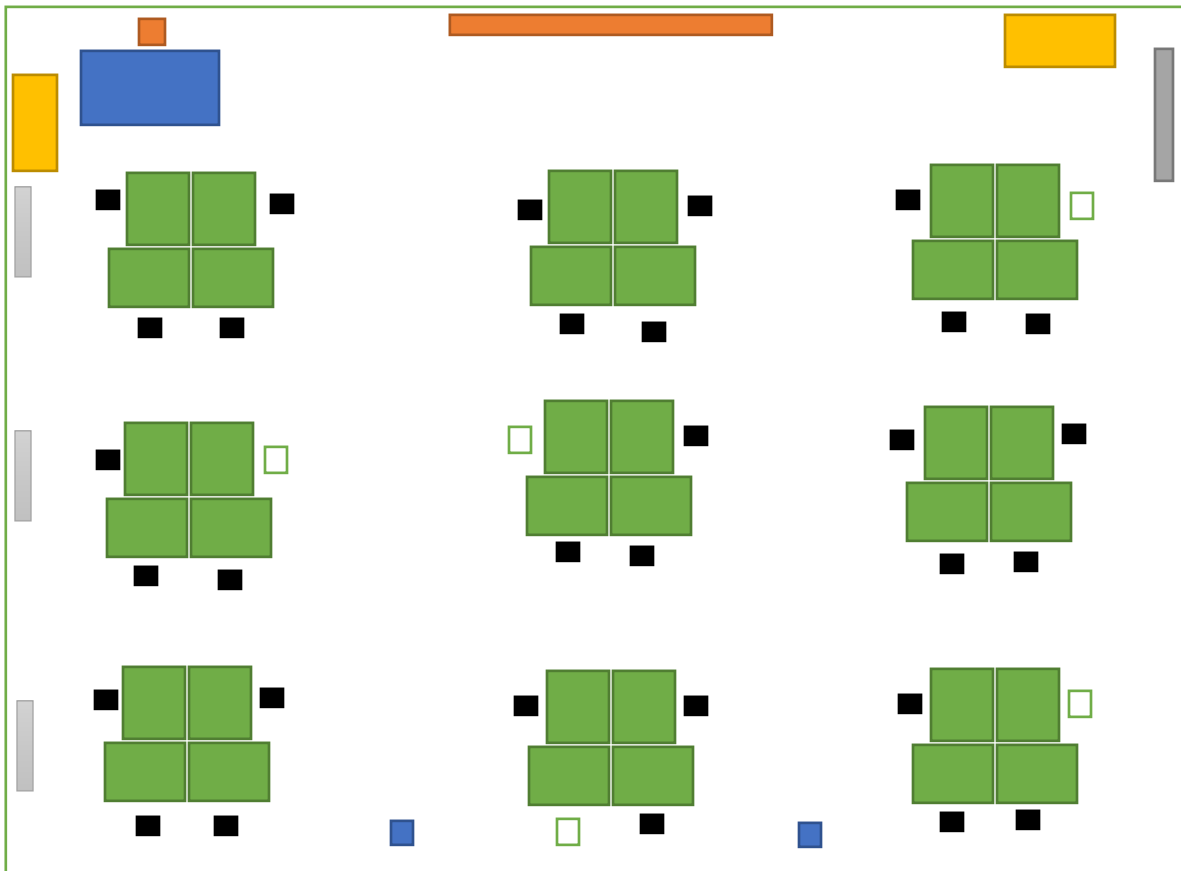
El momento previo de negociación fue realizado y aprobado tanto por el director de la escuela, como también por la profesora jefa del cuarto básico y su profesora asistente.

El día 2 de octubre a las 10:00 am. Realizamos una etnografía escolar en el aula del 4to básico presenciando como se desarrollaba la asignatura de matemática. En la sala de clases había 31 estudiantes, 14 niños y 17 niñas, más 2 profesoras, el total de estudiantes del curso son 36.

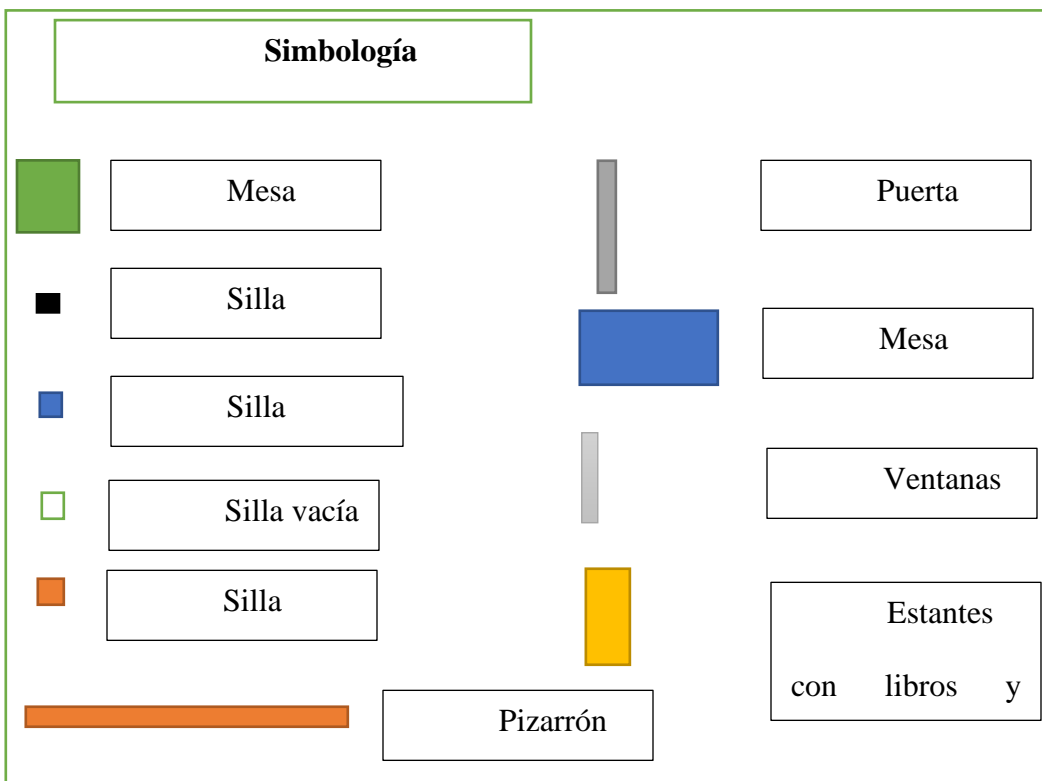
Ellos/as, según la metodología fija de trabajo de la profesora jefe Rosaura Montalvo, estaban dispuestos en 9 grupos de 4 y 3 estudiantes, con las mesas dispuestas para ello juntando dos de estas, y donde cada grupo representaba una región del país. Esta metodología es ocupada por la profesora de forma diaria para fortalecer el trabajo en grupo, y de igual forma, intencionar que el/la estudiante más avanzado con los contenidos ayude al/la más atrasado/a de su grupo.

Nos presentamos ante el curso explicándoles sobre que es la antropología y nuestro trabajo actual del proceso de tesis. Los/as niños/as se mostraron curiosos/as por nuestra presencia y entusiasmados/as con lo que les contábamos sobre nuestra carrera universitaria.

Nos sentamos en la parte trasera de la sala para tener una mejor panorámica del espacio y de las interacciones que allí surgieran.



Dibujo 1: Disposición de los/as estudiantes en la sala de clases. Elaboración propia.



La dinámica de la clase consistía en que la profesora jefa estaba en la parte delantera de la sala frente al pizarrón escribiendo allí los ejercicios de fracciones, una vez escribía uno en el pizarrón, animaba a los/as estudiantes para que conversaran y resolvieran el problema matemático en conjunto con los/as demás integrantes de sus respectivos grupos. Los/as estudiantes parecían ya estar habituados al trabajo grupal con los/as demás de su grupo, ya que entre ellos/as mismos/as se recriminaban cuando encontraban a un integrante de su grupo conversando con un integrante de otro grupo. Por lo que presenciamos, fue común que cada grupo tuviera un/a experto/a en la materia que ayudaba y guiaba a los/as demás mientras estos/as le preguntaban sin temor como resolver los ejercicios.

La segunda tía que estaba en la sala era la ayudante de la profesora Rosaura quien de forma personalizada iba de grupo en grupo resolviendo las dudas que pudieran ir surgiendo. Entre las dos tías, había una diferencia en cuanto al trato que estas tenían con los/as niños/as, mientras la profesora Rosaura lo hacía de forma más pausada y paciente cuando los/as estudiantes le ponían poca atención, la tía lo hacía de forma más drástica levantando la voz para recriminar y corregir las distracciones de los/as estudiantes, estos/as asentían sin mayores problemas y continuaban su trabajo.

Mientras la profesora Rosaura daba cinco minutos para resolver cada ejercicio, había estudiantes que se levantaban con naturalidad de sus puestos para ir hacia adelante, al lado de la mesa de la profesora donde había dispuesto un mueble con materiales de libre uso.

Una vez que pasaban los cinco minutos, la profesora preguntaba sobre algún grupo voluntario para ir al pizarrón a resolver el problema. Por lo general, para cada ejercicio más de la mitad de los grupos levantaban la mano con mucha efusividad para ir al pizarrón, ya que el grupo que lo hace va acumulando puntos; en uno de estos ejercicios, la profesora Rosaura elige al grupo número tres que estaba compuesto por cuatro estudiantes, tres venezolanos/as y una chilena. Aquí, se encontraba **A.** (Venezuela) quien era la especie de líder de aquel grupo, ella sale junto a su compañero **M.** (Venezuela) a resolver el problema al pizarrón, **A.** se muestra con mucha personalidad y le explica a los/as demás compañeros/as de la clase diversas formas de resolver el ejercicio, a lo que una vez explicadas todas estas maneras de hacerlo, todo el curso la aplaude y le agradece su explicación. Mientras tanto, **M.** escuchaba al lado de ella las

explicaciones que esta daba al curso sobre cómo resolver el ejercicio, y es ahí donde la profesora Rosaura le pide a él que resuelva otro ejercicio en la pizarra, **M.** al parecer no sabía cómo hacerlo o se puso muy nervioso al estar delante de sus compañeros/as, ya que quedó bloqueado por un buen rato expresando en su rostro el estar viviendo un momento de gran aflicción, su expresión fue muy notoria, a lo que gran parte del curso suelta unas carcajadas que inmediatamente son corregidas por otros/as compañeros/as que no lo hicieron pidiendo de esta forma respeto para con **M.** Finalmente es **A.** quien seguía estando a su lado, quien lo ayuda y lo anima a escucharla para saber la mejor forma de resolver el problema, **M.** lo agradece de forma muy notoria y son nuevamente aplaudidos/as por el curso y las profesoras. La profesora Rosaura aprovecha este momento para explicar de una forma muy pedagógica las diversas técnicas que hay para resolver los problemas matemáticos, y de igual forma, indica como estos problemas se nos pueden presentar en el cotidiano, a lo cual, es preciso encontrar la forma que más nos acomode para resolverlos. **M.** y **A.** aprovechando esta situación, conversan y calculan matemáticamente cuánto dinero gastan a diario en los recreos, para luego pasar a temas personales como el divorcio de sus padres.

La profesora Rosaura escribe un nuevo problema en el pizarrón, dando cinco minutos nuevamente para que, en grupo sea resuelto por el curso. En este momento, nos dimos cuenta que si bien, como dijimos al principio, el curso parece estar habituado al trabajo grupal, observamos que había grupos en los cuales cada uno/ de sus integrantes resolvían el problema sin intercambiar palabra alguna con los/as demás de su grupo, mientras en otros, sucedía que uno/a estudiante le explicaba a los/as otros tres.

En tanto, **J.** (Haití) la cual se encuentra en el grupo número dos, a lo largo de la clase ha estado callada conversando en solo una oportunidad con un compañero de su grupo, por lo que frecuentemente se acerca la profesora ayudante a ayudarle con los problemas matemáticos a lo que **J.** asiente con la cabeza en forma de agradecimiento. En conversaciones posteriores con sus compañeros/as, estos/as nos indican que ella siempre le ha expresado a sus profesores el no saber hablar español, pero que cuando entre ellos/as mismos/as conversan y/o juegan, ella se comunica de la mejor forma.

Por otro lado, en conversaciones previas con la profesora Rosaura, ella nos indica de un estudiante llamado **J.** de nacionalidad chilena el cual está derivado a la OPD de Independencia y en una mediación judicial por abandono de la madre y malos tratos por parte de su madrastra, más un diagnóstico de hiperactividad que lo hace estar en constante medicación. Dicho estudiante, lo observamos durante la clase estando él en el grupo número uno, el grupo más cercano a la puerta y en el cual la profesora ayudante pasó gran parte de la clase allí. Atendió y participó en la clase sin mayores problemas hasta un poco antes de que esta finalizara, donde se sienta en la parte de arriba de la silla debido a la imposibilidad que presentaba en aquel momento para resolver un ejercicio, la profesora Rosaura observa tal situación, a lo que indica de forma tajante a la profesora ayudante que por favor lo ayude lo más rápido posible ya que “se estaba comenzando a frustrar”. En la conversación previa con la profesora Rosaura, ella nos indica que esta situación es recurrente cuando **J.** no logra comprender los contenidos de la clase, a lo cual responde con negaciones de toda índole.

Cinco minutos antes de terminar la clase, y como es de costumbre según las profesoras, estas resaltan ante el curso la importancia para las vidas de todos/as el aprender a trabajar de la mejor forma en grupo, y la capacidad potencial que desde esta metodología se brinda para desarrollar la empatía. Tras ello, la profesora Rosaura pasa la palabra a los/as estudiantes para que estos/as hagan sus descargos, recomendaciones, y/o preguntas, a lo cual, un estudiante del grupo siete manifiesta que hay compañeros/as que no quieren compartir sus conocimientos con los/as demás de su grupo, a lo que otro estudiante lo niega diciendo que esta metodología si funciona ya que si se ayudan entre ellos/as; formándose un pequeño debate el cual termina la profesora Rosaura remarcando que estas situaciones deben resolverse en conjunto, que siempre habrá alguien que sepa más que uno, por lo que, es de vital importancia la ayuda mutua.

Tras ello, las profesoras entregan las notas de una prueba anterior, pruebas que en su totalidad también son grupales; los/as estudiantes observan con gran ansiedad sus notas mostrando alegría o frustración según la calificación obtenida. Observamos que hubo dos grupos con notas 4.0 y 5.0 respectivamente, los cuales se acercan a las profesoras pidiendo explicaciones del porque no obtuvieron la nota máxima, dicha situación nos dio a entender la importancia que para ellos/as son las evaluaciones.

Era el momento en que el timbre anunciaba la salida esperada al recreo luego de una dinámica clase de matemática, los/as estudiantes salían en grupo siendo los más ordenados en hacerlo primero. **J.** que seguía muy callada, sale de las últimas.

Al salir de la sala se nos acercan gran cantidad de los/as niños/as del curso denotando gran curiosidad por lo que habíamos anotado en nuestros cuadernos, pidiéndonos que por favor los entrevistáramos, e invitándonos a jugar con ellos/ en el recreo, respondiéndoles que solo teníamos autorización para estar ese día en la sala de clases, pero que agradecíamos de gran manera sus invitaciones a jugar y que haríamos lo posible para hacerlo en otra oportunidad con la debida autorización de los/as directivos/as de la escuela.

11. ANÁLISIS, INTERPRETACIONES Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a nuestras muestras: Apoderados/as, estudiantes, y docentes.

Los análisis de las entrevistas junto a su codificación y categorización fueron realizados con el apoyo del software de análisis cualitativo “Atlas ti”.

Como se expuso en el marco metodológico, los resultados serán ordenados por muestras, donde a partir de estas se desprenderán las respectivas categorías de análisis.

11.1. Apoderados/as

Las siguientes categorías surgidas a partir de la muestra de apoderados/as y/o adultos/as responsables de los/as estudiantes entrevistados/as, servirán para obtener una visión más global del problema de estudio, como también, para poder establecer algunos tipos de relaciones que pudiesen surgir entre esta muestra y las otras dos.

Las entrevistas fueron realizadas a la salida de la escuela al terminar el horario escolar cuando los/as apoderados/as iban a retirar a sus niños/as.

Los/as entrevistados/as de esta muestra corresponden a cuatro apoderados/as, tres de nacionalidad venezolana, y uno de nacionalidad peruana. Dos de las estudiantes entrevistadas se iban a sus hogares con estudiantes de la misma escuela, niños/as, por lo cual no nos fue posible obtener la visión de sus adultos/as responsables. Dichos casos, corresponden a una estudiante de nacionalidad peruana; la cual volvía a su hogar con su tío de sexto básico, y a otra estudiante de nacionalidad haitiana la cual volvía a su hogar con su hermana también de sexto básico.

11.1.1. Motivos De Llegada A Chile Y Redes Familiares.

La presente categoría de análisis, nos dará indicios de los motivos principales por los cuales ha llegado cada familia entrevistada a Chile, y de igual forma, nos permitirá establecer si han existido o no redes de apoyo familiares y/o de conocidos/as que les hayan facilitado el ingreso y/o la estadía en Chile.

Para abordar el fenómeno de la migración internacional, se ocupará la definición establecida en el marco teórico referente al autor Jaime Gómez (2010) quien define a la migración como el desplazamiento de personas de un país a otro para ejercer su residencia, indicando que no existe un consenso para establecer el tiempo de estadía que se debe cumplir en el país receptor para que se cumpla esta condición, pero que si existen instituciones como el Banco Mundial que fijan un año como fecha mínima.

En cuanto a los motivos de la llegada a Chile:

Bueno, tenemos dos años acá en el país, somos venezolanos, para nadie es un secreto la situación que se vive en nuestro país, este, buscando mejoras en nuestra calidad de vida, y que, nos desmejoraron allá el 1000%, en realidad esa fue la razón que nos hizo salir y también buscando oportunidades de manera que nosotros siendo más jóvenes podamos ayudar a los familiares que quedaron allá. (Piudmeni Salinas, Venezuela).

“Obviamente somos de Venezuela y la situación país que todos conocemos fue la que nos ayudó a tomar la decisión de migrar” (Ismenia Tobar, Venezuela).

“Como quien dice, yo de mi país me vine por la inseguridad, por la falta de comida, de medicamentos” (Epiosca Torreyes, Venezuela).

Las tres citas anteriores corresponden a tres personas de nacionalidad venezolana, en las cuales existe un patrón común en cuanto a los motivos de sus salidas de Venezuela y sus llegadas a Chile. Este patrón principalmente es la situación sociopolítica y económica que afecta hace algún tiempo a Venezuela, lo que según las entrevistadas se manifiesta en una decadencia en cuanto a la calidad de vida, en la inseguridad, y en la falta de alimentos y medicamentos.

Dicha situación, enlaza con los análisis de la autora Juliana Carpinetti (2017) quien estudia las condiciones epistemológicas en tres momentos históricos desde donde han surgido las principales definiciones de la migración, enlazando así los tres motivos de llegada a Chile ya citados de las entrevistadas con el tercer momento que la autora desarrolla, el cual es construido desde perspectivas sociológicas, donde las migraciones son entendidas principalmente debido a la distribución espacial desigual de los factores de producción, aferrándose a teorías como las del sistema mundo y la teoría de la dependencia, quien por palabras de Sassen (1990) define a estas migraciones internacionales como consecuencia de los desequilibrios estructurales de las relaciones de producción capitalistas, reflexionando así sobre las causas sistémicas y objetivas de estos procesos.

De igual forma, la afirmación “también buscando oportunidades de manera que nosotros siendo más jóvenes podamos ayudar a los familiares que quedaron allá” (Piudmeni Salinas, Venezuela) se acerca a lo que Juan Ortín (2013) llama el paradigma del Codesarrollo en las migraciones internacionales, que enlazado a las teorías de sistema mundo y teoría de la dependencia, y enfocándose en el envío de remesas hacia familiares y/o conocidos/as en los países de origen, explicarían los flujos migratorios como tendencias laborales hacia las economías de desarrollo.

Yo llegué hace como trece años porque mi hija la mayor se iba a venir a vivir con la mamá entonces primero se vino la mamá de mi hija entonces ahí yo después vine, al final se quedó mi hija allá en Perú y después la trajimos, pero ya nosotros estábamos como separados, pero por eso me vine más que nada, no fue por trabajo ni por otra cosa, entonces llegamos a un acuerdo y cada uno por su lado. (Jonathan González, Perú).

Del mismo modo, el entrevistado anterior manifiesta causas familiares como motivante de su llegada a Chile. Dicha situación, se acerca a la segunda parte de esta categoría, la cual hace alusión a las redes familiares.

Jaime Gómez caracteriza a las redes de migración como: “Los emigrantes con experiencia y arraigo transmiten información, proporcionan ayuda económica, alojamiento, comida, avituallamiento, les consiguen los primeros trabajos, y ofrecen apoyo de distintas

maneras. Las formas de cooperación mediante redes reducen costos, disminuyen la incertidumbre y generan confianza” (Gómez, 2010, p.96).

“Tenía unos familiares, un primo, un vecino de mi mamá que vive justamente por esta calle allá adelante luego de pasar la avenida y él fue quien nos recibió” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

“Bueno el 30 de este mes voy a cumplir un año acá, pero mi hijo ya lleva tres años, y él fue quien nos motivó a que nos viniéramos hasta acá” (Ismenia Tobar, Venezuela).

De las dos citas anteriores se cumplen los criterios establecidos por Gómez (2010), en este caso en ambas entrevistadas fueron familiares quienes fueron sus primeras redes, en un caso fue un familiar quien los/as recibe, mientras que en el otro es también un familiar quien les entrega las premisas para que se motivaran a llegar a Chile.

“Ajá, nos vinimos con mi esposo, la niña que estudia acá Alexa, y yo” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

Si, realmente me vine con mi hija mayor, su esposo y los dos niños. ¿Ve? ¿Estamos mmm? Mi otra hija tengo tres hijos, mi otra hija estaba en Argentina, pero cuando nos vinimos para acá mi hija y yo, ella también se vino para acá, para Chile y estoy acá con mis tres hijos y mis dos nietos. (Ismenia Tobar, Venezuela).

De la misma manera, el llegar a otro país acompañado/a por otros/as, en este caso por familiares, brinda mayores posibilidades de apoyo y cooperación mutua, y de igual forma, se pudiese estar actuando como una red de apoyo para otros/as familiares y/o conocidos/as que quisiesen seguir sus pasos migratorios.

De los/as cuatro entrevistados/as, tres son mujeres y uno es hombre, y en todos/as ellos/as se desmitifica el rol antiguo de la mujer a la cual se le asignaba el rol migrante de reunificación familiar, para el caso del hombre (Jonathan González, Perú) es él quien llega al país luego de su ex mujer, mientras que las otras tres entrevistadas llegan a la Chile con parte ya de sus núcleos familiares, recordando así, la cita de Castles y Miller (2004) en este sentido:

Las mujeres juegan un papel significativo en todas las regiones y en la mayor parte (aunque no en todos) de los tipos de migración. En el pasado, la mayoría de las migraciones laborales y muchos de los movimientos de refugiados tenían dominio masculino y con frecuencia las mujeres eran tratadas bajo la categoría de reunificación familiar. (p.22).

11.1.2. Contextos Laborales.

El establecer los contextos laborales de los/as apoderados/as, tiene como finalidad poder tener una visión panorámica de las condiciones materiales de subsistencia de las familias entrevistadas, para de esta forma, poder responder al primer objetivo específico de la investigación.

Las situaciones laborales de los/as entrevistados/as son las siguientes: “Si, y yo trabajo haciendo aseo en unas oficinas en Providencia, no formal porque tengo solamente dos días en la semana, ahorita yo tengo el carnet vencido así que uno también por ahí pierde la oportunidad de...” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

Dicha situación, enlaza con lo planteado por Domínguez (2008) en cuanto a la multi vulnerabilidad de la población migrante debido a las condiciones de clandestinidad en la que muchas ocasiones les toca vivenciar, en este caso, la precariedad laboral debido al vencimiento de su carnet:

Los migrantes permanecen en una situación especial de vulnerabilidad, debido a que se encuentran en un país que no es el suyo, no hablan el mismo idioma, no tienen las mismas costumbres y cultura, a lo que se suman los obstáculos económicos y sociales, especialmente cuando su estancia en el “estado de empleo o estado receptor” es clandestina, situación que aumenta la vulnerabilidad del migrante, ya que se encontrará ante múltiples desventajas, en virtud de que su condición irregular le impedirá tener acceso a beneficios, como los laborales. (p.177).

“Trabajo como nana puertas abiertas” (Epioska Torreyes, Venezuela).

“Y yo estoy de niñera. ahhhh, estoy, así como de sabático, estoy de vacaciones laboralmente, pero me dedico a cuidarlos a ellos y eso es una labor bastante fuerte también ahhhh” (Ismenia Tobar, Venezuela). En cuanto a esta entrevistada, ella es la abuela de uno de los estudiantes de esta investigación, es ella quien lo va a buscar diariamente a la escuela, manifestando que se dedica a labores domésticas no remuneradas.

“Yo soy garzón y trabajo de Uber” (Jonathan González, Perú).

En cuanto al trabajo de los núcleos familiares en Chile de los/as apoderados/as entrevistados/as:

“Tiene un trabajo formal en una empresa con su horario normal de oficina, bueno nosotros lo llamamos horario de oficina, ya va para dos años ahí en esa empresa, y este aparte tiene su venta online, con eso se apoya” (Ismenia Tobar, Venezuela). Refiriéndose a su hija, mamá de uno de los estudiantes de la investigación.

En tanto, otra de las entrevistadas al preguntarle por si su esposo trabaja indica: “Si, y ella también está trabajando” (Piudmeni Salinas, Venezuela). Refiriéndose a su hija mayor presente en la entrevista, agregando de igual forma que sería un trabajo formal: “No, formal, ella trabaja en la tienda Ripley sabe” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

En cuanto a los estudios de los/as entrevistados/as: “Ingeniería civil, tengo una maestría en inspección y control de calidad en operaciones, el pregrado como dice uno es en una universidad pública y la maestría la hice en una universidad privada pero la empresa para la cual yo trabajaba, este, pagó eso” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

“Yo soy esteticista” (Epioska Torreyes, Venezuela).

“No, completa, soy este... publicista” (Jonathan González, Perú). Manifestando que la carrera no la estudió aquí en Chile: “No, en Perú” (Jonathan González, Perú).

“Ehh yo soy profesional en administración y trabajé veinticinco años en mi carrera y obviamente irme a otro país es como que dejar un poquito esa trayectoria e iniciar nuevos senderos prácticamente ¿verdad?” (Ismenia Tobar, Venezuela).

Como se puede apreciar, los/as cuatro apoderados/as entrevistados/as poseen estudios superiores realizados en sus países, no desempeñándose en aquellas áreas en Chile.

11.1.3. Contextos Habitacionales.

En cuanto a los contextos habitacionales de las familias entrevistadas, de igual forma son de gran importancia para caracterizar las condiciones materiales de sus estancias en Chile, como también nos ayudarán a responder el primer objetivo específico de la investigación.

El acceso a la vivienda en Chile es muy difícil para los estratos socioeconómicos medios y bajos. El sistema económico y su monopolización privada de la tenencia de la tierra, más la escasa y deficiente intervención estatal en esta materia, hacen que el acceder a una vivienda sea una tarea ardua y agobiante. Esta situación es compartida tanto por la población chilena como por la población extranjera, pero estos/as últimos en muchas ocasiones sufren de constantes discriminaciones tanto institucionales como cultural cotidianas que les hace estar en una posición mayor de vulnerabilidad.

Castles y Miller (2004) reparan en cuanto a la segregación residencial que sufre la población migrante:

Se basan parcialmente en la situación de los migrantes como recién llegados, la falta de redes sociales y conocimientos de la localidad. La misma importancia tienen el estatus social y los ingresos de los trabajadores migrantes, ambos bajos. Otro factor es la discriminación de los caseros: algunos se rehúsan a rentarles, mientras que otros hacen negocio con altos alquileres por viviendas miserables (p.277).

“Si, arrendamos, es como un mono ambiente por decirlo de alguna manera, es como una pieza grande, la cocina y el baño” (Piudmeni Salinas, Venezuela). En cuanto a las personas que viven en el hogar, sumado a ella, a su esposo y dos hijas agrega: “Y la bebé” (Piudmeni Salinas, Venezuela). Refiriéndose a su nieta.

“Arriendo” (Jonathan González, Perú). A lo que se le pregunta si vive con su esposa y sus tres hijos/as aludiendo que si de forma gestual, afirmando de igual manera que vive en la comuna.

“Vivo como arrendada, vivo con mis tres hijos y mi pareja” (Epiosca Torreyes, Venezuela).

“Vivimos en un apartamento alquilado, vivo con... mi hija, el esposo de mi hija y los dos niños, y mi hijo vive en otro apartamento con mi otra hija” (Ismenia Tobar, Venezuela).

El patrón común de los/as cuatro entrevistados es que todos/as arriendan y viven con cuatro personas más. En tanto, la entrevistada Piudmeni Salinas manifiesta vivir en un monoambiente con su familia, siendo cinco personas las que componen el núcleo, claramente los espacios se ven más reducidos. A pesar de esto, ella es la madre de la presidenta de curso del cuarto básico, que según lo que observamos en la etnografía escolar, más las opiniones de compañeros/as de curso y profesora jefe, como se verá en el siguiente capítulo “Estudiantes”, esta se presenta como una líder innata con un marcado cooperativismo hacia sus compañeros/as de curso, y una resiliencia importante frente a situaciones de convivencia escolar que le ha tocado vivir en la escuela.

11.1.4. Opiniones De Sus Estancias En Chile.

La presente categoría de análisis se centrará en las experiencias generales vividas por los/as apoderados/as en sus estancias en Chile.

Al preguntarles sobre cómo se ha sentido en Chile responden:

Bien, me ha tocado con un poco xenofóbico, pero me han tratado en línea general muy bien, mira tengo muy buenas amigas chilenas, casi mi hermana en las que he tratado y ha entrado en mi entorno familiar, de verdad son casi familia. (Epioska Torreyes, Venezuela).

En cuanto a la sociedad, me he integrado bastante bien, afortunadamente me he conseguido con muchos chilenos amables, atentos ahhh, he tenido esa suerte, lo considero una suerte. Si porque muchos dicen, ay no es que el léxico, la forma

en como ellos hablan, bueno, pero afortunadamente hemos interactuado muy bien. (Ismenia Tobar, Venezuela).

Bien, si cero problemas, no falta el altercado pero no siempre he salido de la situación, es más uno emigra, es distinta la cosa a cuando ya sale de tu país, no es, lo mismo, no es el mismo trato, es más incluso cuando yo salí de mi país llegue acá, primero estuve con los familiares de mi hija mayor que son peruanos y como que por ahí empezaron los problemas todo esto y cuando yo me voy a vivir a parte yo viví con puros chilenos, y de ese entonces me he mantenido, o sea también he vivido con peruanos pero el trato más agradable ha sido con chilenos que con los propios peruanos, o sea a mí me han... personal ah, no voy a generalizar nada, a mí me han tratado super bien, yo tengo cero quejas, hasta mi propio jefe que es chileno puta prefiere a mí a mi esposa que somos peruanos, tenemos un trato especial, porque es distinto la relación con los dos que con otros... y no es porque yo defienda o diga no, es por lo que me ha tocado vivir, entonces hay que decir las cosas como son. (Jonathan González, Perú).

Con respecto a la convivencia en Chile, se vislumbra que esta, en general ha sido buena al menos en el ámbito de la vecindad, al parecer y debido a dos casos que se abordaron en el subcapítulo de “Contextos laborales”, el/la chileno/a se muestra más hostil en estos espacios con los/as extranjeros/as. Solamente la entrevistada Epioska Torreyes de nacionalidad venezolana manifiesta que le ha tocado un poco xenofóbico, pero que si ha logrado enlazar amistades importantes convirtiéndose casi en familia.

Por otra parte, y este a nivel muy particular, tenemos el caso de Jonathan González de nacional peruana, quien es padre de una de las estudiantes la cual posee doble nacionalidad chilena/peruana, quien acusa una especie de discriminación o trato diferente por parte de la oficina de migración en Perú.

Si, no, igual me discriminan allá, cuando entro, de verdad si, que porque ella eh, y oye loco si están los papeles ahí siempre me hacen problema cuando entro y salgo de allá, que porque ella, no ella esta como chilena noma, ya no le presento los papeles peruanos ya, y mi otra, mi hija la mayor también siempre me hacen

problemas porque viajamos juntos siempre todos y me ponen trabas siempre para salir. (Jonathan González, Perú).

A lo que complementa:

No no no no el tema es de ellos de cómo se llama... como te puedo decir , el tema de ellos que ellos quieren que las peruanas tengan ciertos certificados de allá, que yo no los puedo sacar de allá, si no los saco acá como se le ocurre que yo voy a allá a sacarlo, ese es el tema porque es las trabas que siempre ponen, es eso, te juro que cada vez que voy tengo problema, así que cuando me dicen caballero pase, ya, ya voy preparado para eso, si si si no si y el trato allá es super ya me acostumbre acá y allá oye y como que por allá y te tiran las cosas entonces no no no, allá el trato es terrible en inmigraciones y yo creo que es para todos porque cuando voy siempre las personas se quejan, si supuestamente trabajas en migraciones tienes atención al público tienes que saber manejar las cosas, manejar las personas, manejar los tiempos pero esperemos que pase todo esto porque o si no hay que empezar a huir, si esta terrible. (Jonathan González, Perú).

11.1.5. Convivencia Escolar.

En tanto, el presente sub capítulo tiene como finalidad poder obtener las percepciones que desde los/as apoderados/as surjan en cuanto a la convivencia escolar en la escuela Camilo Mori.

De igual forma, se agrega como referente del Proyecto Educativo Institucional de la comunidad educativa de la escuela, al manual de convivencia escolar, el cual como se explicitará en las páginas posteriores durante el análisis del mencionado manual, este adquiere una relevancia importante ya que marca las pautas en cuanto a los principios, normas, acuerdos, y solución de conflictos que pudiesen surgir entre los/as integrantes de la escuela.

De los/as cuatro apoderados/as, la entrevistada Piudmeni Salinas es la única que profundiza en cuanto a alguna problemática que hayan vivenciado referente a convivencia

escolar, en este caso se refiere a diversas situaciones que han aquejado a su hija desde el año pasado en la escuela:

“... ella inició el año pasado, el tercer grado lo hizo acá y la experiencia no fue digamos que muy agradable porque, este ella se consiguió con niños que le hacían bullying por su color de piel, este, le pusieron apodos” (Piudmeni Salinas, Venezuela). A lo que continúa: “Entonces, bueno a la final ella generó una conducta agresiva con los niños y bueno se defendía de la manera que ella podía con el tema, a ella la transfirieron al psicólogo porque supuestamente ella era la que tenía problema” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

“...porque ella en Venezuela no tenía problemas con eso. Ella me decía mamá, pero porque me dicen eso. Pero no le hagas caso, como te dice la profesora no los pesques. Ella decía que la molestaban y llegó un momento en donde ella se sentía frustrada de tanto aguantar que la molestaran y ella explotaba. (Piudmeni Salinas, Venezuela).

A lo que agrega que tal problema también ha ocurrido durante el presente año, pero con una estudiante de un curso superior: “Y este año también ha pasado, pero con una chica de séptimo, octavo (Piudmeni Salinas, Venezuela). Donde continúa: “...yo vine de hecho como dos veces a hablar con la inspectora y le dije que una cosa más, porque estaba viendo que el colegio estaba siendo como muy...” (Piudmeni Salinas, Venezuela). Tras una intervención de su hija mayor prosigue: “Parcial y apacible en la situación, pero yo veía que no había acciones contra la chica y ya la cosa nos estaba preocupando porque ella la estaba buscando en el baño” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

Al preguntarle si era algo ya personal con su hija alude:

Aja, y ella es una niña grande entonces no, me parecía que eso se podía escapar de las manos de ellos y a mí me aterraba que le dieran un empujón, que se abriera la cabeza o que se yo, que intentaran otras cosas con ella. (Piudmeni Salinas, Venezuela).

Al consultarle si aquella estudiante de séptimo era chilena o de otra nacionalidad responde: “Sí, es chilena, este, a ella no sé, sé que le han llamado al apoderado varias veces, porque creo que ella ha tenido esas mismas conductas con otros niños” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

Al preguntarle si los problemas que tuvo su hija durante el año pasado fueron con esta misma estudiante agrega: “No, era ella y eran niños también de su curso” (Piudmeni Salinas, Venezuela). Agregando que los/as estudiantes que la molestaban durante este año eran también de diversas nacionalidades: “No, bueno, del curso de ella no porque hay muchos niños peruanos, venezolanos” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

Dicha situación, nos hace reflexionar en cuanto a las problemáticas de abuso de poder entre los/as mismos/as estudiantes puede que vayan más allá de las nacionalidades de estos/as mismos/as, por lo que se requiere para abordar tales problemáticas prácticas de “consciencia de edad” para estimular la coacción generacional que permita una sana convivencia entre estudiantes.

Durante la etnografía escolar pudimos observar como la hija de esta entrevistada ayudaba a sus demás compañeros en los ejercicios de la clase, tras la metodología por grupos que ocupa la profesora jefa para efectuar las clases, ella se mostraba como la representante de su grupo y también se mostraba muy atenta y preocupada por el desempeño de los demás. Dicha situación, nos hace comentarle a la mamá nuestras impresiones por su declaración, y como su hija ha sabido salir adelante desarrollando en gran medida su sentido de empatía y cooperación con sus compañeros en general pese a lo ocurrido: “Si, de hecho, la escogieron la presidente de curso y ella participa en las reuniones con los profesores y todo eso” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

Estimamos que el participar en reuniones con los/as profesores, en situaciones que les afectan tanto a estudiantes como demás integrantes de la comunidad educativa, se acerca a la mirada de algunos/as autores en cuanto al protagonismo infantil, en este caso en un contexto escolar, derribando así las barreras del adultocentrismo históricamente presentes en las relaciones de poder adulto/a-niño/a:

Consideramos que la propuesta de la promoción del protagonismo apunta más realistamente a contribuir a que los niños desarrollen, y no obstante sus situaciones reales de la vida, su condición protagónica, es decir, el desarrollo de su autonomía, como para todo ser humano, siempre relativa, su identidad, su

personalidad protagónica, no autoritaria. (Castro, Cussiánovich, Figueroa, Tejada, Valencia, 2009, p. 8)

En tanto, la apoderada estima que las medidas de la escuela para solucionar los problemas de bullying sufridos por su hija han sido insuficientes: “...pero es que yo veo que no hacen nada porque la niña sigue con su actitud y cada vez es peor” (Piudmeni Salinas, Venezuela). Al preguntarle si llevó este problema a la Superintendencia de Educación responde:

“No, yo esa vez si me molesté y hablé ya, pero con otro tono, le dije mire yo hasta aquí aguanté ya de aquí en adelante me voy a ir más arriba, voy a poner la denuncia en otro lugar, entonces ella me comentó que no que ella iba a hacer lo posible para hablar con la otra niña grande para que, porque ella decía que eso le iba a traer problemas al colegio. A mí no me importa de verdad que cabeza va a rodar aquí, se lo dije así porque a mí me duele mi hija y yo no quiero que le vaya a pasar nada malo” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

Al consultarle a la apoderada si conoce el manual de convivencia escolar de la escuela, el cual tiene los lineamientos generales para la solución de problemas indica: “Siempre nos hablan de eso, pero no...” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

El manual de convivencia de la escuela Camilo Mori declara que dentro de sus bases está la promoción de los derechos del niño/a, por lo que dentro de sus pilares fundamentales está el principio a la no discriminación en cualquiera de sus formas, y del mismo modo, enfatiza que dentro de sus principios está la formación en el respeto y valoración de la diversidad (Reglamento de convivencia escolar escuela Camilo Mori, 2017).

En tanto, los/as otros/as tres entrevistados/as al consultarles si es que conocen el manual de convivencia escolar de la escuela responden:

“Bueno conocerlo, así como decirte que los leímos de... obviamente no” (Ismenia Tobar, Venezuela).

“Me parece que lo leí una vez y lo olvidé, para ser sincero” (Jonathan González, Perú).

“Ehh... más o menos, no mucho, pero sí” (Epioska Torreyes, Venezuela).

11.1.6. Percepciones de la educación en Chile y de la escuela Camilo Mori.

La presente categoría de análisis quiere establecer las percepciones de los/as apoderados/as entrevistados/as en cuanto a la educación en Chile según sus experiencias, como también, intenta conocer en sus lineamientos generales las opiniones que estos/as tengan de la escuela Camilo Mori.

En cuanto a las percepciones de la educación en Chile:

Ehh buena y mala, o sea es que un balance es este que, por el lado bueno, que tiene las cosas positivas que te ayudan a los niños hartos, les enseñan, pero no todo siempre, entonces ese es el otro lado que no le enseñan todo y te limitan cosas, por eso tiene un lado bueno y un lado malo. (Jonathan González, Perú).

A lo que agrega:

...es más la educación este básica o sea pública, acá es mucho mejor que la de Perú, o sea tiene más accesibilidad, más acercamiento a las personas, hay personas que a veces no pueden de repente mandar una colación a un niño y la escuela pública acá te la da, en Perú no. (Jonathan González, Perú).

En convivencia son un poco blando con algunos muchachos que son más desordenados que el resto, en cuanto a educación yo encuentro bien no a todos porque he visto a profesores que patean para enseñar no tienen esta vocación, he encontrado como a tres cuatro que no tienen vocación y tiene metodología, porque tú para enseñar algo tienes que tener las dos cosas, vocación y metodología para que enseñe y para que aprenda porque o sí no olvídate, porque o sino el niño no va a aprender o vas a dar cursos, porque he visto profesores que dan curso, imparten pero no se preocupan de un poquito más de que los niños aprendan, es cumplir por cumplir, eso, y ahí yo encuentro bien la educación sí, me gusta, así que eso (Jonathan González, Perú).

El entrevistado Jonathan González de nacionalidad peruana establece una valoración media de la educación en Chile. Los puntos positivos que indica son la mejor accesibilidad junto

con los aspectos sociales de las escuelas públicas chilenas en comparación con las de Perú. En tanto, los puntos negativos están relacionados con la convivencia escolar en cuanto a que encuentra que se toman medidas muy blandas con los/as estudiantes más desordenados/as, como de igual forma, encuentra que hay profesores/as que no tienen ni la vocación ni las metodologías necesarias.

En tanto otra entrevistada estipula sobre la educación en Chile:

“Bajo en estándares, los niños, lo único que te voy a decir es que los niños en primaria ya leen y escriben y agarran dictado de palabras de tres, cuatro y hasta cinco sílabas” (Epioska Torreyes, Venezuela).

La entrevistada anterior es de nacionalidad venezolana, la cual puntualiza su análisis en cuanto a los aspectos netamente académicos en comparación con las escuelas de Venezuela.

En cuanto a la escuela Camilo Mori en particular, se les pregunta como llegan aquí:

“Si, a mi hija le dieron la instrucción que tenía que ir a la Municipalidad para que la misma Municipalidad asignara a los niños, entonces ella vino, hizo la preinscripción y luego la llamaron” (Ismenia Tobar, Venezuela).

Y finalmente me tocó ir al DAEM, aquí en la Municipalidad de Independencia, y la señora que trabaja ahí en informaciones (ininteligible) fue muy amable conmigo cuando yo fui y me buscó por sistema que escuelas podrían ser que tuvieran cupo para los dos niños porque yo tengo dos niños. (Epioska Torreyes, Venezuela).

“Entonces me recomendó la escuela y llegué allá por una... la señora que le habíamos arrendado una habitación primero, este, su hija estudia acá, y ella nos dijo que viniéramos y bueno mi esposo vino y nos dieron el cupo” (Epioska Torreyes, Venezuela).

Mientras que las valorizaciones de la escuela:

“El hecho de que mi nieto esté contento es para mí una gran satisfacción, porque si él está bien, que es el que pasa la mayor parte del tiempo allí, significa que hay una buena atención” (Ismenia Tobar, Venezuela). Indicando de igual forma su satisfacción con la profesora jefa: “Si si, tiene

mucha vocación. La comunicación particular que tengo con la profesora que le da clases es excelente” (Ismenia Tobar, Venezuela). “...tiene la preocupación luego de inclusive no responderme por mensaje sino de llamarme” (Ismenia Tobar, Venezuela). “...mi nieto faltó toda la semana pasada porque se sentía mal, tenía mucha tos y a las 8:30 de la mañana ella me llamó para preguntarme que había pasado con Diego y eso oye a uno lo llena mucho” (Ismenia Tobar, Venezuela).

Esta buena percepción de la entrevistada de nacionalidad venezolana que tiene sobre la profesora jefa del cuarto básico, de nacionalidad peruana, se suma a lo que pudimos apreciar en nuestra etnografía escolar al interior del aula de clases, donde observamos una preocupación constante por parte de la profesora con todos/as los/as estudiantes y una clase dinámica en donde participaron gran parte de ellos/as.

En tanto, otra apoderada manifiesta haber vivido una situación de acoso escolar para con su hija: “Yo vine de hecho como dos veces a hablar con la inspectora y le dije que una cosa más, porque estaba viendo que el colegio estaba siendo como muy...” (Piudmeni Salinas, Venezuela). “Parcial y apacible en la situación, pero yo veía que no había acciones contra la chica y ya la cosa nos estaba preocupando porque ella la estaba buscando en el baño, pero es que yo veo que no hacen nada porque la niña sigue con su actitud y cada vez es peor” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

No yo esa vez si me molesté y hablé ya, pero con otro tono, le dije mire yo hasta aquí aguanté ya de aquí en adelante me voy a ir más arriba, voy a poner la denuncia en otro lugar, entonces ella me comentó que no que ella iba a hacer lo posible para hablar con la otra niña grande para que, porque ella decía que eso le iba a traer problemas al colegio. A mí no me importa de verdad que cabeza va a rodar aquí, se lo dije así porque a mí me duele mi hija y yo no quiero que le vaya a pasar nada malo (Piudmeni Salinas, Venezuela).

“...el primer día cuando yo vine a poner la queja me dijo una profesora que la habían expulsado ese día, por tres días. La habían suspendido y bueno después de eso no sé” (Piudmeni Salinas, Venezuela).

Las valorizaciones de la educación en Chile son dispares, los/as entrevistados/as que profundizaron en ello manifestaron causas negativas poniendo el énfasis en aspectos curriculares, metodológicos, pedagógicos y de convivencia escolar. Mientras que, la valorización positiva va ligada a la mejor accesibilidad y a aspectos sociales de las escuelas públicas como el brindar alimento gratuito a los/as estudiantes.

En cuanto a la escuela Camilo Mori, las valorizaciones positivas que se tienen de la escuela según los/as apoderados/as que profundizan en ello tienen relación con la percepción positiva que de esta tiene su hijo, por lo que la considera apropiada, como también, las buenas opiniones que se tienen para con la profesora jefa del cuarto básico. En tanto que, las opiniones negativas que se obtuvieron hacían relación con aspectos de convivencia escolar que se prolongaron en el tiempo.

11.2. Estudiantes

Como se ha mencionado a lo largo del informe, el concepto de infancia surge a partir de concepciones sociales históricas y particulares que lo hacen distinguirse de otras etapas de la vida humana. Esto, se vislumbra a partir de sociedades y culturas originarias en las cuales no han existido tales distinciones, como también, han existido periodos en occidente en los cuales, y por diversos motivos, tales diferencias etarias tampoco han estado presentes (Ariès, s/f).

Como punto de inflexión para nuestro tiempo contemporáneo, la CDN define a la infancia como categoría etaria que engloba a todo ser humano con menos de 18 años de edad (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018).

Del mismo modo, se ha mencionado en nuestra hipótesis que creemos que la infancia, dentro de los términos en los cuales se entiende como tal con lo ya mencionado en párrafos anteriores, sufre de una invisibilización en cuanto a las prácticas y percepciones que niños/as tengan de sus realidades sociales, de modo que, son vistos por la cultura adultocéntrica dominante como sujetos/as sociales pasivos/as en una fase de constante aprendizaje por sus pares adultos/as, con la finalidad de una preparación constante para esta misma vida adulta.

Dicho esto, creemos en las distinciones realizadas por Margaret Mead en relación con los procesos de aprendizaje, en los cuales los/as niños/as no solo aprenden de sus pares adultos/as (*postfigurativa*), sino que también aprenden entre ellos/as mismos/as (*configurativa*), como también adultos/as aprendemos de los/as niños/as (*prefigurativa*). (Mead, 1971, p.35)

En cuanto a la niñez o infancia migrante, se ocupará la definición realizada por el IPPDH del MERCOSUR en conjunto con la OIM (2016):

La categoría *niñez migrante* comprende a los niños, niñas y adolescentes que migran por motivos diversos que, muchas veces, se conjugan. Entre estos motivos se cuentan la reunificación familiar, la búsqueda de mejores condiciones económicas, sociales o culturales, el escape de la pobreza extrema, la degradación ambiental, la violencia u otras formas de abuso y persecución, etc. (p.7).

Tanto el IPPDH como la OIM remarcan la doble condición de vulnerabilidad de la infancia migrante, tanto por su condición etaria invisibilizada por el mundo adulto, como también por su situación migratoria expuesta a parámetros socioculturales y en muchas ocasiones jurídicos no habituales para ellos/as.

Los/as entrevistados de esta muestra corresponden a siete estudiantes, tres de ellos/as de nacionalidad venezolana, una de doble nacionalidad chilena/peruana, dos de ellas de nacionalidad haitiana, y una estudiante de nacionalidad peruana. Seis de estos/as estudiantes corresponden al cuarto básico teniendo entre nueve y diez años de edad, mientras que una de ellas corresponde al sexto básico de la escuela Camilo Mori de Independencia teniendo doce años de edad.

Las entrevistas fueron realizadas cuando los/as estudiantes terminaban su horario escolar a la salida de la escuela.

11.2.1. Lo Que Extraño De Mi País Y Mis Sensaciones En Chile.

La presente categoría de análisis tiene relación con lo que los/as estudiantes extrañan de sus países de origen, como de igual forma, establecer como se han sentido en sus lineamientos generales durante sus estadías en Chile.

Lo que extrañan de sus países:

“Si, extraño a mi familia, ehm a mis abuelos” (A., Venezuela “Ehm a mis abuelos”

El siguiente entrevistado al consultarle sobre que es lo que extraña de Venezuela se muestra profundamente conmovido y entre llantos tiene que intervenir su abuela y responder la pregunta:

...él dice que quiere regresar a Venezuela porque quiere ir a las playas pues nosotros vivimos a diez minutos a las playas, entonces siempre él iba los fines de semana. Al papá le gusta pescar entonces lo llevaba y lo ponía a pesar a el entonces igual extraña eso. Y diego, bueno igual extraña todas sus cosas, su privacidad, su cuarto, sus cosas aquí tenemos que estar cuidado no pise duro, cuidado no haga ruido cuidad... nosotros vivimos en casa y en casa uno está más libre de estar pendiente del ruido porque no va afectarle al vecino de abajo. Y el extraña mucho, todos los días extraña mucho sus cosas. (Ismenia Tobar, abuela de D.M., Venezuela).

“A mis abuelos” (M.G., Perú).

“Mi abuela y mi tía” (D., Haití)

“Jugando con mis amigos, con mis primas” (J., Haití).

“Sí la eh... a mi papá” (Y., Perú).

“Los juegos que jugamos como béisbol que íbamos con mi papá a la cancha y empezábamos a jugar, o mi perrito, o mis dos perritos que se murieron” (F.R., Venezuela).

La totalidad de los/as estudiantes entrevistados/as se encuentra con algún familiar directo viviendo en Chile, pero de igual forma, extrañan a sus demás familiares que han quedado en sus países de origen, lo que da a entender la relevancia que para la infancia migrante de la presente muestra poseen las redes familiares extensas como característica de las familias latinoamericanas ampliando así las valorizaciones ya estipuladas sobre la familia nuclear contemporánea. Dicha situación, se enlaza con los aspectos jurídicos desprendidos por el IPPDH y la OIM (2016) en su artículo 44 y ratificados por Chile en el año 2004 sobre el derecho a la reunificación familiar en los países de destino de la niñez migrante incluso en situaciones de irregularidad (IPPDH y OIM, 2016).

Del mismo modo, la entrevistada J. de nacionalidad haitiana junto con el entrevistado F.R. de nacionalidad venezolana, mencionan la palabra juego dentro de lo que más extrañan de sus países de origen.

Popularmente al juego se le identifica con diversión, pero su trascendencia es mucho mayor. La infancia es el periodo de mayor crecimiento y desarrollo, jugando desarrollan sus aptitudes físicas, su inteligencia emocional, su creatividad, su imaginación, su capacidad intelectual, sus habilidades sociales, afianzan su personalidad, se transmite valores culturales, normas de conducta y al mismo tiempo que desarrollan todo eso, disfrutan y se entretienen. (Fernández, Larraín y Ortíz, 2015, p. 30).

En cuanto a sus sensaciones en Chile:

“Me siento bien, me siento acogida “(A., Venezuela).

“Bien, el calor si lo veo como un poco más fuerte. Lo que me gustó era que aquí... la seguridad” (D.M., Venezuela).

“Bien” (D., Haití).

“Bien” (J., Haití).

“Bien, si bien” (Y., Perú).

“La mayoría bien, pero a veces me he sentido mal más o menos cuando llegué porque en mi escuela habían, había un niño que era malo entonces molestaba a todos” (F.R., Venezuela).

Cinco de las seis respuestas anteriores tienen una valorización positiva en cuanto a sus estadías en Chile. La entrevistada A. de nacionalidad venezolana manifiesta sentirse acogida, en los subcapítulos que vienen se expondrá que este sentimiento acogedor viene específicamente de sus amigos/as, y principalmente de sus amigos/as de barrio.

En tanto, el entrevistado F.R. también de nacionalidad venezolana indica que se ha sentido más o menos por causas escolares sobre malos tratos de un compañero de curso.

Cabe resaltar, que estos/as dos entrevistados/as los cuales se explayaron más que los demás en sus respuestas, expresan como causas de sus sensaciones en Chile a sus círculos inmediatos teniendo como puntos de inflexión a niños/as compañeros/as de curso y amigos/as de sus mismas edades. Sobre este punto, es importante señalar las reflexiones de Miguel Alegre (2007), citado en Iskra Pavez Soto (2013) sobre la integración de los/as niños/as inmigrantes, remarcando la importancia de enfocarse en la integración infantil y no quedarse solo en las políticas educativas y/o de salud:

Alegre (2007:9) cuestiona que se mida solo el grado de integración social de las niñas y los niños inmigrantes a través del ejercicio de sus derechos (como educación y salud). Para este autor, también se debe analizar la integración juvenil –que en nuestro caso sería la integración infantil – a través de las formas en que participan de valores y prácticas de “ser niña o niño, aquí y ahora. (Pavez, 2013, p. 192).

Mientras que, el entrevistado D.M. de nacionalidad venezolana, indica que lo que más le ha gustado de Chile ha sido la seguridad, situación que deja en evidencia como punto de análisis para sus sensaciones en ambos países una situación más macro que los/as demás entrevistados/as, como lo sería en este caso la seguridad. La abuela del entrevistado F.R. (Ismenia Tobar) indica en el capítulo anterior “Apoderados/as” que: “...la situación país que todos conocemos fue la que nos ayudó a tomar la decisión de migrar... (Ismenia Tobar, Venezuela). Complementando de esta forma la percepción del entrevistado F.R. aludiendo a los problemas sociopolíticos de Venezuela, los cuales, como en cualquier forma de choque de ideas,

sobre todo a nivel político estatal, generará condiciones de inestabilidad social repercutiendo así en la seguridad de muchos/as de los/as ciudadanos/as. Situación que recuerda los postulados de Arabi y Vázquez (2016) en cuanto a los conflictos socio-políticos como motivantes de las migraciones internacionales.

En tanto, la entrevistada M.G. de doble nacionalidad chilena/peruana, indica sentirse de igual forma bien en Chile, siendo que ella es de padre y madre peruanos/as, nace en Chile y ha vivido toda su vida aquí en el país, al consultarle sobre su nacionalidad indica: “Chilena” (M.G. Perú/Chile). En este caso, para los marcos legales, la entrevistada cumple con los criterios de “ley de suelo” o ley de territorialidad, y de igual forma, importa la percepción que desde ella misma surja en cuanto a su pertenencia nacional.

11.2.2. Camilo Mori Y Diferencias Con Escuelas De Sus Países.

El presente subcapítulo se acerca poco a poco a las concepciones de escolaridad para los/as entrevistados/as. Aquí, se podrán evaluar las percepciones que los/as estudiantes tengan de la escuela Camilo Mori, como también, establecer si esta es la primera experiencia escolar que tienen en Chile, y de igual forma, poder establecer cuáles serían las principales diferencias con las escuelas de sus países de origen.

Es importante señalar que, la escuela, al ser una de las principales herramientas en cuanto a las políticas públicas de la infancia, junto con ser un espacio en el cual los/as niños/as pasan gran parte del día, cumple un rol fundamental tanto en los aprendizajes como de igual modo en las formas de sociabilización con sus compañeros/as y las relaciones con los/as adultos/as presentes.

En cuanto a las percepciones de la escuela Camilo Mori se les pregunta si esta les gusta: “En teoría ahora que está cambiando sí, pero antes no tanto, como un 60%, pero ahora me gusta como 90” (F.R., Venezuela). Dicha aseveración del estudiante, tienen que ver con que como se verá en detalle en el subcapítulo de más adelante “Relación con compañeros/as”, que él durante su primer año en la escuela sufrió de bullying por parte de un compañero de curso. Continuando

con la pregunta agrega que le gusta solo ir a la escuela: “Cuando me tocan materias que me encantan” (F.R., Venezuela).

Una situación parecida evidencia la entrevistada A. también de nacionalidad venezolana, la cual responde: “Más o menos” (A., Venezuela). Del mismo modo que el entrevistado anterior, ella ha sufrido bullying por parte de algunos compañeros de curso, como también, por parte de una estudiante de un curso superior. De igual forma, esta situación será tratada en detalle en el subcapítulo “Relación con compañeros/as”. El patrón común de ambos/as entrevistados/as, es la valorización que hacen de la escuela Camilo Mori en tanto su relación con sus compañeros/as, es de vital importancia el cómo se llevan con sus pares, al punto de evaluar la escuela tomando como parámetro la relación con los/as demás estudiantes. El entrevistado F.R. agrega a lo ya mencionado un punto referente a las asignaturas, a las materias que le encantan, acercándose de este modo a las cuestiones que tienen relación con las mallas curriculares las cuales son un punto central en la formación educacional institucionalizada.

“Muy bien, me gustó, me gustó porque este... amigable... y... bueno, si, si me gustó como era la escuela” (D.M., Venezuela).

“Sí mucho” (J., Haití).

En cuanto a otras experiencias escolares en Chile, los/as siete estudiantes indican que esta es su primera escuela en el país.

En tanto, las diferencias que encuentran entre la escuela Camilo Mori y las escuelas de sus países: “Que en este yo estudio público y en el que yo estudiaba allá era pagado” (A., Venezuela). Mientras que las diferencias entre profesores/as: “Si, que allá los profesores te trataban con amor y aquí como que hay algunos que te tratan bien y hay algunos que te tratan mal” (A., Venezuela). Dicha aseveración da a entender la valorización primordial que le da la entrevistada E2 al trato de profesores como principal diferencia entre las escuelas de ambos países, y de igual modo, pone en énfasis los ejercicios de violencia adultocentrista de parte de docentes hacia estudiantes. Sobre este punto, toma relevancia la cita de los/as autores/as Acosta, Gallego, Giraldo, López y Villalobos (2016) indican:

El docente ejerce violencia hacia el estudiante a través del uso del poder (como adulto y como el que sabe). Ese poder se ve rechazado por los estudiantes, lo que genera un conflicto de intereses que no se resuelve de manera adecuada y deriva en una mala convivencia dentro y fuera del aula. (p.121).

Mientras que otro estudiante entre llantos al recordar a su país: “Iguales, diría igual... y este... si demasiado grande, porque yo me acuerdo que allá en Venezuela la escuela no era tan grande como esta que estoy aquí” (D.M., Venezuela).

“Esta es más grande que la de Haití” (D., Haití).

Como se puede apreciar, ambos/as entrevistados/as indican como principal diferencia entre las escuelas de sus países cuestiones referidas a la infraestructura de ellas.

La verdad es que la mayoría, porque en Venezuela nos ponían ahí tareas de la casa, nos teníamos que levantar super temprano, teníamos que levantarnos ahí como por treinta minutos, es decir, como por diez minutos ahí cantando el himno. Bueno nos parábamos ahí mucho tiempo y la profesora cuando pasábamos al tercer nivel y las profesoras se iba haciendo más estrictas y eso era lo bueno, porque mientras más estricta más aprendemos. (F.R., Venezuela).

En tanto, el entrevistado anterior, de nacionalidad venezolana, considera que mientras más estrictos/as son los profesores/as, más aprenden, poniendo énfasis así en aspectos del trato por parte de los/as docentes.

“Allá en Perú no dicen casi garabatos y no existía wifi, no existía en Perú y acá si existía, entonces allá en Perú no existía tanta música, solo existía poca música, así y nadie decía casi garabatos todo era tranquilo” (Y., Perú).

“Que allá los compañeros no eran tan groseros, no eran tan molestosos” (A., Venezuela).

En cuanto a las dos citas anteriores, ambas entrevistadas de Perú y Venezuela respectivamente expresan como principal diferencia entre las escuelas de sus países el nivel de grosería de sus compañeros/as, siendo de menor grado en sus países de origen que acá en Chile.

En tanto, la estudiante J. indica no haber estudiado en su país, Haití, por lo que su primera experiencia escolar es esta, debido a que la presente estudiante llega a Chile en el año 2018 para cursar el tercero básico.

Mientras que algunos cambios que los/as estudiantes proponen en relación a la escuela: “Arreglar los baños” (A., Venezuela).

“Que el colegio se agrandara un poco más” (M.G., Chile/Perú). Ambas propuestas como medidas de infraestructura de la escuela.

11.2.3. Participación Escolar Y Relación Con Adultos/as.

La presente categoría de análisis establecerá a partir de preguntas relacionadas con el conocimiento y/o participación en la directiva de curso y con y en el centro de estudiantes, la participación escolar en cuanto a la toma de decisiones que los/as estudiantes tengan en situaciones del curso y la escuela respectivamente.

En segunda instancia, se establecerá como los/as estudiantes entrevistados/as se relacionan con sus pares adultos/as tanto dentro como fuera de la escuela. Es decir, como son sus relaciones con docentes, trabajadores de la escuela, y familiares.

Se les pregunta si tienen directiva de curso para establecer en primera instancia si conocen tal organización y/o para indagar sobre la eficacia que tengan de tal estructura organizativa:

“Sí, pero las decisiones tienen que ver con juegos” (F.R., Venezuela).

El entrevistado F.R. profundiza en cuanto a los temas tratados en el consejo de curso aludiendo que las decisiones que se toman tienen que ver con juegos.

Mientras que la entrevistada A. de nacionalidad venezolana manifiesta ser la presidenta, situación que se condice con nuestras observaciones realizadas en la etnografía escolar dentro

del aula de clases, apreciando como ella actuaba como una persona con un liderazgo innato ayudando y cooperando con sus demás compañeros/as de clase.

Los/as demás estudiantes dicen si conocer la directiva de curso, pero sin profundizar en ello.

En tanto, otra de las entrevistadas considera a la profesora jefe como parte primordial de la directiva: “La del curso sobre todo la tía Rosaura” (Y., Perú).

En cuanto al conocimiento y/o participación en el centro de estudiantes de la escuela:

Al preguntarle a la presidenta del curso desde que año se puede ser parte del Centro de Estudiantes responde: “Desde tercero hacia arriba” (A., Venezuela).

“Conversamos que es lo que queremos en nuestra escuela, que es lo que nos gustaría que tuviera nuestra escuela y como es que se llama esto... que quieren para que la escuela sea una escuela perfecta” (A., Venezuela).

Si, en el tiempo que he tenido, o sea yo si sigo siendo como una de esas cosas como... yo soy secretario, pero yo no... a mí no me gustaba ir al centro de alumnos porque perdía una clase de matemáticas muy importante entonces me salí (F.R., Venezuela).

Agregando que: “Este año, aunque sigo siendo secretario, pero no voy al centro de estudiantes y mandan a otro” (F.R., Venezuela).

Tanto la entrevistada A. como el entrevistado F.R. indican ser parte del centro de estudiantes. Mientras que la primera estudiante profundiza en cuanto a los temas que se tratan en dicha organización, mostrándose conforme con su rol, el segundo estudiante manifiesta priorizar sus clases de matemática por sobre sus asistencias al centro de estudiantes.

A modo general, los/as estudiantes de esta muestra manifiestan conocer ambas estructuras organizativas del estudiantado. En tanto dos de ellos/as participan en dichas organizaciones, consideramos de gran importancia el que conozcan y participen de los medios actuales para poder expresar sus opiniones y se puedan organizar en forma equitativa en las situaciones que les afecten en relación a la escuela a la par con los/as demás componentes

adultos/as de la comunidad. Considerando que la escuela Camilo Mori es una escuela básica, es decir, sus cursos llegan hasta octavo básico, se hace más imprescindible que por ejemplo las escuelas de educación media en que exista participación escolar desde cursos tempranos, de igual modo, estimamos que debiesen existir otros espacios que recojan las opiniones de los/as estudiantes de cursos más bajos, como también, que estos espacios y/o instancias tengan algún tipo de vinculación con el territorio y/o con instituciones locales. Del mismo modo, la infancia migrante puede tener otro tipo de necesidades que la infancia local, por lo que, de la misma forma se hace imprescindible poder reparar en cuanto a sus situaciones particulares en estos espacios y/o instancias.

En conversaciones con una trabajadora de la OPD de Independencia, la cual nos pidió mantener su anonimato, y en la que se profundizará cuando abordemos contestar a nuestro objetivo específico de “Caracterizar las políticas migratorias hacia la infancia en la comuna de Independencia”, nos cuenta que están en el proceso de construcción de procesos consultivos para la infancia, los cuales serían vinculantes con los estamentos locales institucionales de la comuna.

El tema de la participación infantil es primordial para poder construir en forma conjunta y equitativa la sociedad que esperamos tener.

El artículo 12 de la CDN recogido dentro de los pilares fundamentales de la escuela Camilo Mori mediante su manual de convivencia estipula en cuanto a la participación infantil el derecho a participar en las situaciones que les afecten y a ser oídos (Reglamento de convivencia escolar escuela Camilo Mori, 2017, p. 14-15). Del mismo modo, otros/as autores reflexionan en torno a este tema:

Consideramos que la propuesta de la promoción del protagonismo apunta más realistamente a contribuir a que los niños desarrollen, y no obstante sus situaciones reales de la vida, su condición protagónica, es decir, el desarrollo de su autonomía, como para todo ser humano, siempre relativa, su identidad, su personalidad protagónica, no autoritaria. (Castro, et al., 2009, p. 8).

A continuación, lo estipulado en cuanto a la relación de los/as estudiantes con adultos/as de la escuela, tanto profesores/as como trabajadores/as:

“Con todos los profesores sí, me llevo bien” (F.R., Venezuela).

“Con la gente del aseo digamos que no muy buena, porque a veces cuando hacemos una cosa, una cosa ahí divertida parece que para ellos no y nos gritan sal y esas cosas” (F.R., Venezuela).

Los/as demás entrevistados/as dicen llevarse bien con sus profesores/as sin profundizar más en ello, lo mismo ocurre en cuanto las relaciones con sus familiares.

A modo general, las respuestas de los/as estudiantes en cuanto a sus relaciones con adultos/as, tanto trabajadores como con familiares son positivas. De esta forma, y desde la visión de los/as estudiantes no estarían existiendo relaciones adultocéntricas para con ellos/as. Esta situación será algo contrastada más adelante en el informe, donde se describen las observaciones esgrimidas a partir de nuestra etnografía escolar en el aula, donde a modo de adelanto en este tema, se puede mencionar que las dos profesoras presentes en ese momento en la sala de clases tenían formas muy dispares en su trato con los/as estudiantes, una de ellas se mostraba de forma armoniosa, mientras que la otra, sin faltar el respeto, lo hacía de forma más estricta.

11.2.4. Relación con compañeros/as.

En general, cuando se refiere a amplios conceptos como lo son “infancia” y “educación” es tremendamente necesario ahondar en las dinámicas al interior de los espacios escolares, puesto que los conceptos anteriormente mencionados lejos de ser estáticos se construyen de formas dinámicas en el cotidiano. Del mismo modo, la infancia inmigrante posee ciertas particularidades en comparación con la infancia local, las cuales son invisibilizadas o pasadas por alto sobre todo en cuanto a los fenómenos que tienen relación con la integración y/o inclusión social infantil.

La presente categoría de análisis tiene como finalidad establecer el cómo los/as estudiantes de la presente muestra se relacionan con sus compañeros/as de escuela, sean de nacionalidad chilena o extranjera. Es aquí, donde toma relevancia el siguiente párrafo:

Evidentemente, las niñas y los niños migrantes quieren y necesitan ser aceptados en sus grupos de pares, asumiendo los valores y las prácticas que son vigentes para la niñez local y que en ocasiones son contradictorias con las normas establecidas en las familias migrantes –y, seguramente, también en algunas autóctonas. (Pavéz, 2013, p. 192).

En cuanto a las respuestas de los/as estudiantes:

“Tengo amigos fuera y dentro del colegio” (A., Venezuela). A lo que agrega en cuantos a sus compañeros/as de clase: “Son buenos y la mayoría son más o menos, con algunos me llevo mal, con los primeros que me llevo mal son con Carlos y con Sergio” (A., Venezuela). Agregando: “Porque con Carlos a uno lo insulta por querer, le pone apodos a todo el mundo como que no le importa que uno se sienta mal y eso, y Sergio es muy burlón se burla de los demás por nada. (A., Venenezuela).

“Sí, un niño que se llama Sergio me molestaba, pero ya no ya” (Y., Perú). Al consultarle porque la molestaba responde: “Porque era pequeña” (Y., Perú).

En tanto otro estudiante indica:

“...pero a veces me he sentido mal más o menos cuando llegué porque en mi escuela habían, había un niño que era malo entonces molestaba a todos y... había unos niños más grandes que también me molestaban y eso (F.R., Venezuela). Afirmando que en la actualidad: “Compañeros de colegio tengo le podría decir por ejemplo millones, soy amigo de todos en el curso” (F.R., Venezuela).

Según Portes, Aparicio y Haller (2009) citados en Pavéz (2013):

...las situaciones de burla y descrédito vividas por parte de algunas niñas y niños inmigrantes en sus colegios en el país de destino, pueden atribuirse a las dificultades de los procesos de integración social que se viven en todos los grupos humanos en general cuando llega una persona externa, pero que son agudizados por el origen nacional que se sitúan en jerarquías de poder. (p. 195).

Indagamos sobre la nacionalidad de los estudiantes que se burlan en el aula de otros/as, esto con el fin de saber si dichas burlas podrían referirse a actos ya sea de racismo o xenofobia.

Al preguntar sobre si Carlos es chileno: “No, colombiano” (A., Venezuela). Mientras que Sergio: “chileno” (A., Venezuela).

De tal forma, al parecer los problemas evidenciados por los/as estudiantes de las citas anteriores tienen que ver no necesariamente con actos xenofóbicos, si no que más bien parecen aludir a otros mecanismos de poder donde podría estar la discriminación imbricada sobre todo para la estudiante Y. la cual afirma que la molestaban porque era pequeña.

En tanto, otra estudiante manifiesta haber tenido problemas con un compañero pero que lo resolvió a tiempo:

“Si, pero fue por una tontería y lo resolvimos. Le dijimos a la tía a la que todo nos ayuda entonces le dije y dijo que ya no me moleste y que resolvimos el problema y nos dimos la mano” (M.G., Chile/Perú).

La mayoría de los/as estudiantes entrevistados/as manifiestan haber tenido en alguna ocasión problemas con sus demás compañeros/as de curso y/o de escuela. Sin embargo, no encontramos indicios que estos problemas tuviesen que ver con las nacionalidades de las víctimas para esta muestra. Remarcamos en la necesidad de poder solucionar los problemas de convivencia a tiempo, del mismo modo, toma relevancia la participación de los/as mismos/as estudiantes en la construcción de las normativas internas de la comunidad en este aspecto, sobre todo del manual de convivencia escolar. Del mismo modo, se hace indispensable trabajar en pos de una educación intercultural donde se tomen en cuenta las necesidades particulares de cada uno/a de sus actores, remarcando las nociones de respeto a la diferencia, y donde se encuentre prácticas y teóricas como puntos de encuentro sobre todo para los/as estudiantes de la escuela, potenciando y despertando la empatía teniendo como medio y fin la construcción de una “conciencia infantil” que fortalezca los lazos de la niñez.

11.2.5. Actividades fuera de clases.

El presente subcapítulo, busca saber cuáles son las principales dinámicas sociales y las prácticas concretas que los/as estudiantes de esta muestra realizan en los espacios externos a la escuela. En particular, busca establecer sus actividades territoriales con amigos/as que pudiesen tener los/as estudiantes en sus barrios de residencia.

Las preguntas en este sentido se centraron en establecer si tienen amigos/as en sus barrios, saber la valorización que tienen de ellos/as, junto con conocer sus principales juegos y/o actividades:

“Son buenas personas, juegan conmigo, con ellos si me siento acogida” (A., Venezuela).

“Iguales, amigables” (D.M., Venezuela).

En tanto alguna de sus actividades:

“Si porque tengo a dos compañeros cerca mío y tengo una tienda donde varias veces vamos a comer ahí. Y tenemos muchas tiendas de comida o supermercados cerca” (F.R., Venezuela).

El estudiante anterior pone mucho énfasis en las actividades que realiza junto a sus amigos/as en relación con los servicios de alimento. Los motivos de llegada a Chile nos fueron contados cuanto entrevistamos a su madre: “Como quien dice, yo de mi país me vine por la inseguridad, por la falta de comida, de medicamentos” (Epioska Torreyes, Venezuela). De este modo, toma relevancia la importancia que el estudiante F.R. realiza en cuanto al buen acceso que tiene a los servicios de comida en torno a su barrio, los cuales disfruta junto a sus amigos.

El mismo entrevistado continúa:

Cuando no voy al colegio mi hermano está al cuidado y mi mamá y mi papá están trabajando. Me quedo con mi hermano mayor, mi mamá nos dice que hagamos los deberes, las tareas si tenemos, y que ordenemos la casa que freguemos, que barramos, etc. (F.R., Venezuela).

A lo que agrega: “Y cuando terminamos le preguntamos que si podemos jugar play o en la computadora” (F.R., Venezuela).

En tanto, otros/as estudiantes en cuanto a sus actividades fuera de la escuela:

“Juego y estudio” (J., Venezuela).

“Duermo” (M.G., Chile/Perú).

“Hacer tareas, hacer dibujos y cuando termino de hacer tareas, televisión” (J., Haití).

La importancia de la recreación de niños y niñas ha dejado de ser simplemente una cuestión lúdica y como explica Gregorio Alfonsina (2008):

La recreación ha traspasado la línea de ser una simple actividad lúdica, a constituirse progresivamente en un campo de estudios y de prácticas con identidad propia, convirtiéndose en un instrumento de desarrollo humano y de calidad de vida, con importantes posibilidades culturales, educativas y sociales. (p.3).

Del mismo modo, el darse el tiempo para relacionarse con gente fuera de las actividades de la escuela junto con tener “tiempos libres” para otras actividades, Albarran y Santos (2008) indican:

El ocio es el más incomprendido solaz del ser humano, a menudo se le adjudica el calificativo de pereza, ociosidad o letargo. Pero en la infancia el ocio es un elemento de suma importancia. Los niños ocupan este “tiempo libre” para jugar, crear, imaginar, descansar, convivir con la familia, conversar y soñar. (p.31).

11.2.6. Asignaturas y Contenidos.

Las mallas curriculares de las escuelas formales para Chile junto con sus métodos de evaluación de los aprendizajes están organizadas en base a los estamentos del MINEDUC. Mucho se debate en este sentido, formando círculos de discusión en torno a preguntas como

¿Son adecuados los contenidos de las escuelas formales? Del mismo modo, ¿Estos contenidos hacía que están orientados? ¿Son correctos los métodos de evaluación, sobre todo para los primeros cursos? ¿Estos métodos de evaluación contribuyen al cooperativismo o a la competencia? Etc.

En este sentido, y tomando en consideración la heterogeneidad cultural presente en la escuela Camilo Mori, la autora Catherine Walsh (2013) desarrollando sus posturas sobre la interculturalidad crítica en los espacios pedagógicos para Latinoamérica estima que es de vital importancia generar prácticas y teoréticas pedagógicas de acción, junto con des-aprendizajes, aprendizajes, creación, e intervención que se enlacen con lo decolonial, construidas desde la autonomía, y desafiando la matriz de poder moderno/colonial/global, para de este modo, encontrar lo que la autora llama el buen vivir (Walsh et al.,2013).

Del mismo modo, aclara:

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (Walsh et al., 2013, p. 29).

En cuanto a las asignaturas que más les gustan a los/as entrevistados/as:

“La materia de inglés, tecnología, religión, matemática y ciencias naturales” (D., Haití).

“Me gusta más lenguaje y jugar. También me gusta ciencias y artes visuales” (Y., Perú).

“A mí en si me gusta historia en general, me gusta la historia del mundo entero, porque es que toda historia tiene algo diferente y a mí la historia me gusta, y la ciencia por la naturaleza y por la tierra, porque me di cuenta que los científicos solo han explorado el 5% del mar y a mí me gusta la ciencia para saber más de eso” (D.M., Venezuela).

“Matemática y lenguaje” (J., Haití).

“Me gusta matemática, lenguaje y ciencias naturales” (A., Venezuela).

“...matemáticas, música, ed. Física, religión...” (F.R., Venezuela).

“Me está empezando a gustar más matemática y mi asignatura favorita es historia y ciencia” (M.G., Chile/Perú).

“Acá la que me gusta más es la de historia y la de ciencia” (D.M, Venezuela).

Las asignaturas preferidas de los/as entrevistados/as son bastante heterogéneas. Las que más se repiten son la de ciencias naturales y matemática. Precisamente, el día que estuvimos presentes en el aula fue para una clase de matemática. Como se expondrá de forma más detallada más adelante en el informe, la forma de hacer esta clase, y por lo que nos comentaban los/as estudiantes en conversaciones informales, la mayoría de las clases, fue bastante dinámica. Los/as estudiantes estaban dispuestos en grupos de a cuatro y cinco, donde cada grupo representaba una región del país. Al momento de exponer un ejercicio en el pizarrón, la profesora Rosaura les daba unos minutos para que cada grupo de forma cooperativa lo desarrollara. El/la estudiante que no sabía bien cómo hacerlo, era ayudado/a por alguno/a de su grupo que si lo supiera hacer. Luego de ello, exponían los diversos métodos que se podían ocupar para llegar a la solución del problema. El compañerismo que pudimos observar fue notable.

En tanto las asignaturas que menos les gustan:

“Las que no me gustan, son, bueno, aunque lenguaje me gusta un poco, lenguaje, ciencias e historia” (F.R., Venezuela).

“Las que menos Historia” (J., Haití).

“Historia” (A., Venezuela).

“Matemática” (Y., Perú).

“Historia y educación física” (D., Haití).

La asignatura que más se repite en este punto es la de historia, para los/as entrevistados de nacionalidad venezolana, haitiana, venezolana, y haitiana respectivamente. En trabajos de

tesis que se han revisado en cuanto a este punto en específico sobre la asignatura de historia, destacan los resultados obtenidos por Jessie Labaste (2014) quien desde la psicología social aborda las estrategias para un entendimiento mutuo intercultural entre estudiantes migrantes extranjeros y no migrantes en Chile. En dicho estudio, se repite el patrón de tener a la asignatura de historia como conflictiva para los/as estudiantes migrantes en escuelas chilenas, debido a consideraciones como que no se pasan temáticas sobre sus países de origen, ni tampoco se encuentran puntos culturales en común sobre los pueblos sobre todo Latinoamericanos. En tanto la visión de los/as profesores en la investigación mencionada es que, ellos/as siguen los lineamientos de parte del MINEDUC, como también hay otros/as docentes que consideran que la nacionalidad no es un impedimento para conocer la historia de un determinado país, en este caso el de Chile (p.103). Sobre este punto la tesista reflexiona:

...Se hace necesario crear instancias en que se avale el respeto y la igualdad en la medida que se reconozca al otro como integrante del mismo ambiente, lo que conlleva a generar una instancia de cooperación, de apoyo, de comprender al otro y así construir espacios sociales juntos. Para esto es necesario que en el colegio se manejen estrategias que permitan hacer ver a sus integrantes que no solo hay diferencias, también hay elementos similares que les permitirían convivir de manera armoniosa y respetuosa. Sin embargo, las instancias que podrían permitirlo no están siendo aprovechadas, como las clases de historia en las que se puede aprovechar la presencia de alumnos extranjeros para que a través de ellos se pueda producir un conocimiento más amplio de la sociedad y de la historia en común que tienen los pueblos. (Labaste, 2014, p.121).

En tanto, les preguntamos si incluirían alguna asignatura que se les ocurriera, que no necesariamente existiera de forma oficial, o algún tema del cual les gustaría aprender en clases:

“Que enseñen ciencias, pero en una sala que inventemos cosas” (Y., Perú).

“Me gustaría que enseñaran arte, pero arte arte” (A., Venezuela).

“Yo incluiría como una materia ahí que podemos expresar nuestras habilidades, una terea en donde podamos mostrar todas nuestras habilidades y presentárselas a todo el curso también a la escuela” (F.R., Venezuela).

Las respuestas anteriores apuntan a una pedagogía más práctica, vinculante con el medio y el territorio, y más participativa, lo que por palabras de Paulo Freire (2011) vendría a ser “Praxis, reflexión, y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.7).

Mientras que los/as otros tres entrevistados/as manifiestan no querer incluir ninguna asignatura nueva.

Las estudiantes de nacionalidad haitiana D. y J., hermanas, las cuales, según conversaciones informales con otros/as estudiantes, poseen barreras idiomáticas que les hacen tener algún grado de timidez frente a determinadas situaciones, pero que en otras, se expresan de forma correcta y entendible con el castellano. En la etnografía escolar, pudimos apreciar como la entrevistada J. permaneció callada durante toda la clase, con poca interacción con sus compañeros/as, solo intercambió algunas palabras con la profesora. En tanto, en el momento del recreo se le apreció más integrada con sus compañeros/as. Del mismo modo, esta misma estudiante nos indicó que esta es su primera experiencia escolar tanto en Chile como en Haití, indicando que le gusta mucho ir a la escuela. Al conocer que lleva dos años viviendo en Chile, partiendo su escolaridad el año pasado en tercero básico, se estima que para ella todo lo relacionado con el mundo escolar es totalmente novedoso.

En tanto, y en relación con los aspectos curriculares, metodologías de enseñanza y formas de evaluación de los aprendizajes, va al caso mencionar las reflexiones de Margaret Mead, la cual puso énfasis en las relaciones sociales y en las maneras de llevar a la práctica cotidiana los aprendizajes para que estos tuviesen buena acogida. En sus estudios, indicaba que el éxito de la educación no radicaba en las metodologías de enseñanza, al estudiar la relación entre las generaciones tanto en Samoa como en Estados Unidos, los/as niños/as eran educados//as para despreciar a las generaciones anteriores mientras acumulaban posesiones. Esta necesidad de poseer hacía a las nuevas generaciones hábiles con la tecnología lo que los/as hacía desconfiar del pasado y sus generaciones. Dicho fin sería la acumulación de propiedades marcando un alto status social para lograr la felicidad. Bajo esta lógica, ninguna metodología

lograría que las nuevas generaciones respetaran a las anteriores si la sociedad como tal las despreciaba, por lo que indicaba que los/as niños/as no son más capaces de aprender que los/as adultos/as si lo aprendido no es positivo para la sociedad que son parte, por lo que concluía que la educación es posible gracias a las relaciones sociales y no a los esfuerzos individuales como lo serían las pruebas estandarizadas (Caviedes et al., 2016).

11.3. Docentes

El presente capítulo, tiene como finalidad el poder obtener una mirada tanto de la infancia migrante como de la educación desde la posición de los/as docentes de la escuela Camilo Mori. Sus experiencias vocacionales junto con sus andamiajes cotidianos nos entregarán una nueva mirada en relación al problema de investigación.

En primera instancia, los/as participantes de la presente muestra deberían haber sido dos docentes: la profesora jefa del cuarto básico, y el director de la escuela Juan Maltés. En relación al punto anterior, se nos han presentado una serie de dificultades metodológicas por lo que solo hemos podido obtener la entrevista del director de la escuela, en tanto que para la profesora jefa tenemos conversaciones informales con ella las cuales podrán complementar y/o aportar nuevos enfoques para el análisis de la entrevista con el director.

Nos importa poder obtener estas visiones ya que como pedagogos/as juegan un rol protagónico dentro del sistema institucionalizado actual de la educación formal.

11.3.1. Transformar La Escuela.

Dentro de los principales puntos que giran en torno a la educación formal en Chile se encuentran debates que tienen relación a lo que se espera del sistema educacional actual. Se habla de poder tener una educación gratuita y de calidad, inclusiva, y que responda a las necesidades de sus estudiantes. Las diferencias entre las escuelas públicas y privadas en Chile

son abrumadoras tanto en sus mediciones mediante pruebas estandarizadas, como también en aspectos de infraestructura, recursos, dotación de personal, entre otras. Sumado a lo anterior, se cuestionan las metodologías convencionales desde donde se manifiestan las formas de hacer clases, es decir, teniendo a un profesor/as adulto/a al frente de un conjunto de estudiantes recibiendo información que no necesariamente a todos/as les pudiese interesar en esos momentos. En respuesta a lo anterior, es que surgen espacios con nuevas formas de llevar adelante los procesos educativos, como las escuelas libres, la educación en casa, o el modelo de escuela convencional, pero con metodologías muy diferentes a las formales.

En este sentido, el director de la escuela Camilo Mori nos indica:

Tenemos que hacer una reconstrucción de la escuela. Es decir, tenemos que tener una preocupación por los procesos personales de cada alumno, y para eso hay que trabajar ya que los profesores no tenemos formación en eso. Actualmente hay avances como el incluir la importancia de las emociones, la educación cívica, pero eso es tangencial, es insuficiente. (Juan Maltés, director).

Queremos que cada alumno tenga su identidad, no nos queremos enfocar en cuanto a solucionar problemas, si no que para la construcción de sujetos conscientes, felices, respetuosos... Algunos dicen que este es un tema del cual no nos tenemos que hacer cargo porque es un tema familia, pero no es así, en esto debemos enfocarnos, porque por ejemplo ya se saturó el SIMCE, etc. Eso te quita tiempo y recursos para otras cosas. (Juan Maltés, director).

Las citas anteriores hacen hincapié en una relación más cercana con los estudiantes, viéndose de esta forma los/as profesores como agentes protagónicos en el desarrollo de cada individualidad de la escuela, prolongando de este modo los desarrollos que cada individuo/a efectúa desde su familia, y de igual forma, poniendo el énfasis en cuestiones curriculares como la saturación del SIMCE, lo que probablemente incluya a otras formas de pruebas estandarizadas. Esta situación es compartida por la profesora Rosaura quien en conversaciones informales nos indica que dichas pruebas no pueden ser la medida más valorada para medir la calidad de la educación ya que siendo así, se dejan de lado muchos aspectos tremendamente

importantes, como también, se invisibilizan potencialidades que no necesariamente se incluyen en dichas pruebas.

El director continúa y se enfoca en los cambios desde lo local:

Yo creo que en este sistema hay una cosa que es favorable para que podamos hacer esos cambios, y es que hay un sistema educativo local, no digo a nivel nacional que tiene la idea de hacer cambios, de trabajar un poco más sobre estos temas aun cuando todavía eso no es algo que hayamos definido como completamente como sistema, pero hay algunas instituciones que están trabajando en eso. Entonces, yo creo que hay condiciones de parte del sostenedor como para hacer algunos cambios e introducir esos elementos. Ahora, concretamente yo creo que se trata es que ninguna de estas cosas se aprende si no es de la experiencia cotidiana, con la vida. Aquí no hay cursos de capacitación, que haya un orador, que se yo... ni nada de eso. (Juan Maltés, director).

Sobre la cita anterior, se le consulta si como escuela se piensa de alguna forma proponer y/o influir a nivel más macro, a lo que responde:

No, nosotros no somos quien, no tenemos la capacidad, nosotros somos profesores, no estamos en posibilidad de influir en ese nivel, de ninguna manera. Solo influir en lo local, en esta escuela en particular y probablemente en algunas otras también, porque hay distintas visiones sobre esto, en distintos directores. No siempre tenemos coincidencia en algunas cosas y probablemente en esta tampoco tanta. Entonces yo creo que es algo que puede pasar en algunas escuelas pero a mí me parece que en esta particularmente porque aquí se dan varios factores, el primero es que hay migrantes y personas que provienen de distintos países, por un lado, y este proceso nos puede acercar a esto el hecho de que nosotros podamos también y eso hemos ido haciendo como reflexionando en cuanto a ¿cuál es la escuela que queremos construir para responder a los alumnos que tenemos? Entonces hay aparecen los alumnos, que nos dicen; mire a mí me interesa un lugar seguro, ya que no sabemos a qué venimos, entonces ¿Cómo podemos construir una escuela acogedora? Por ejemplo, o una escuela que no

sea discriminadora, una escuela que respete la diversidad y que la valore. Yo creo que todas esas son cuestiones que evidentemente hacen la construcción de una escuela más apropiada para la diversidad de alumnos que tenemos, pero eso también nos desafía a saber cuáles son las metodologías, cuáles son las características de los profesores que deben trabajar acá, como vamos a trabajar con el currículo, porque en una escuela tan diversa... (Juan Maltés, director).

De esta forma, el director indica que el difícil tener una visión compartida entre diferentes autoridades escolares en cuanto al poder transformar el paradigma escolar, reparando de igual modo en que cada comunidad educativa puede hacer uso de su cierta autonomía para introducir cambios que estime conveniente. En tanto, y debido a la diversidad cultural presente en la escuela Camilo Mori, es que se les consulta a los/as estudiantes sobre que escuela quieren tener, reparando así en la importancia de los procesos reflexivos y de consulta como previa para algún cambio que se quiera hacer. En cuanto a la cierta autonomía de casa escuela continúa:

Sí, pero hay ciertas libertad para que los colegios hagamos adaptaciones, y por ultimo si no las hubieran igual uno escribe algo en el libro y hace otra cosa, o sea igual uno podría acercarse un poquito más a un currículo más pendiente, que tenga más en cuenta lo que son nuestros alumnos y no hacer (no se comprende) que son todos los colegios iguales... y no porque nuestros niños son distintos a los niños de otros colegios, entonces la pregunta es ¿cómo estamos haciendo para tratar con esos niños? Y, por otro lado, poder ir avanza en una escuela que sea más natural, más cercana a lo que los niños y las personas viven. (Juan Maltés, director).

Mientras que repara que el principal mecanismo de acción sería el tener otras metodologías, replantearse el asignaturismo, como también observar nuestros aprendizajes cotidianos, relacionales y muy diferentes a los del paradigma educativo formal actual:

La mejor forma es que podamos hacer procesos en que las personas primero experimenten, vivan pero también reflexionen sobre sus prácticas y yo creo que esa es la única forma de avanzar en esta cosa, pero yo creo que nosotros tenemos que ir exponiendo esos temas y nuestro gran desafío como directivo es

justamente poner metodologías a esto porque no sacamos nada con hablar de esto, no va a pasar nada si solo hablamos, o sea tenemos que tener la capacidad para justamente responder a tu pregunta; ¿Cuáles son las metodologías? Aquí tenemos un gran desafío, y es como lo vamos a enfrentar, o sea como lo vamos a hacer y cuál es nuestra estrategia para que esto entre. (Juan Maltés, director).

Tratar de avanzar y disminuir en la asignaturismo y producir métodos de trabajo más globales, estrategias más globales, como son por ejemplo; la integración curricular, el proyecto de integración curricular, o sea en el fondo como hacemos que a partir de experiencias que viven los niños puedan aprender lenguaje, matemática, ciencias, y no producir esta cosa del compartimiento de lenguaje, matemática, y a esa clase vas a aprender matemática, cuando en realidad los aprendizajes que hacen los niños y que hacemos todos en la vida cotidiana no es así, eso no ocurre así, nadie dice hoy aprendí matemática. No, aprendí de muchas cosas más integradamente, entonces; yo creo que además la sociedad del futuro del futuro está cada día menos encajonada de esa forma, o sea necesitamos abrir la mente. Entonces, yo creo que hay tantos desafíos para responder a estos niños de esta época. (Juan Maltés, director).

Creando una comunidad de aprendizajes mutuos:

Claro, esa es una estrategia importante, tenemos que construir una comunidad que realmente atienda a ese principio de comunidad, cuando en el fondo es una especie de comunidad de aprendizaje, donde todos reconozcamos que aprendemos de todos y que aquí lo más clave es que aprendamos pero no solo van a aprender los alumnos de nosotros que sabemos todo porque claramente no sabemos todo ni mucho menos y porque nosotros tenemos que aprender de otros profesores, los profesores tenemos que aprender de los alumnos, los alumnos tenemos que aprender de nosotros y en el fondo lo que debíamos construir una comunidad de aprendizajes, más que una escuela donde aquel lugar hayan alumnos que no tienen luz, vienen a captar la luz de nosotros. (Juan Maltés, director).

...si nos consideramos legítimos como Maturana dice: legitimo los unos a los otros, o sea; yo considero que un alumno es un legítimo otro o no, porque si no lo considero así no vas a construir una comunidad de aprendizaje, o sea tiene que ver con secciones, con experiencias vitales. Ahora, como se construye eso, yo creo que se construye en el tiempo, tampoco tengo grandes respuestas para eso, pero digo; bueno, esto tenemos que construirlo en conversaciones; es muy importante que en las escuelas haya espacios de reflexión, y sobre todo reflexión reflexión, no tan solo reflexionar sobre el “proyecto de matemática”, sino que preguntarse; ¿qué es lo que estamos haciendo? ¿cómo nos estamos relacionando? ¿qué sentido tiene esto? (Juan Maltés, director).

De la misma forma, repara en cuanto a la importancia de la colaboración sobre la competencia:

Un evento que es bien importante es la colaboración, como los profesores nos colaboramos entre nosotros para construir una mejor escuela apuntando más a los métodos, pero también que los alumnos asuman una actitud de más colaboración y menos competencia, porque esa cuestión es súper importante. El ministerio nos orienta a que en algunos cursos es ideal que los niños se sienten juntos, de grupo. Pero el punto no es que puedan estar sentados en grupo, pueden estar sentados en un grupo y colaborar cero, o sea el punto es que ellos aprendan la forma y entiendan que colaborar es bueno, es necesario y hace bien y al otro también. Si logramos que eso ocurra en esta escuela va a colaborar un chileno con un peruano, un boliviano y va a tener una experiencia importante y potente, de que el otro lo ayudo a construirse a sí mismo o colaboramos e hicimos algo en conjunto. Esas experiencias en definitiva son las que van a hacer que luego el sujeto vea al otro de una forma más positiva y no como competitiva o que veamos a los peruanos como nuestros enemigos. (Juan Maltés, director).

11.3.2. Interculturalidad E Inclusión.

Creemos que estos dos conceptos van de la mano, complementándose de buena forma el uno con el otro en post de transformar los espacios escolarizados actuales en otros más equitativos y reflexivos para aprendernos en conjunto de buena forma.

En cuanto al concepto de inclusión el entrevistado indica:

En el sistema educacional chileno hay un programa que se llama programa de integración escolar que es el PIE y ellos hacen inclusión, por lo menos estuvieron haciendo durante mucho tiempo inclusión, pero a nivel de lo que son las necesidades especiales, por ejemplo, un alumno que tenga un problema de lenguaje o puede tener ya un problema intelectual o puede tener un trastorno. Ellos trabajaban fundamentalmente con esos casos y a ellos les llamábamos integración, en el fondo buscar la forma para que esos alumnos estuvieran dentro del sistema, primero incorporarlo y después que el sistema entienda que esos niños son distintos y nosotros también somos distintos y todos somos distintos, por lo tanto, no es que a ellos haya que ponerlos acá, sino que todos somos distintos y ellos tienen el derecho como nosotros. Y todos que somos distintos tenemos que estar como un colectivo digamos y ese colectivo en este caso es la escuela. Entonces ahí hay una dimensión de lo que tiene que ver con integración. (Juan Maltés, director).

Mientras que sobre los aspectos culturales:

Ahora hay otra que probablemente también es importante, por ejemplo, la cultural o la que tiene que ver con distintas nacionalidades, que se yo. En definitiva todo eso es expresión de lo mismo, es reconocer primero que todos somos diversos y que como todos somos diversos la escuela no debiera poner como diverso solo a los que tienen necesidades especiales, ni a los que vienen de otros países, o sea todos somos diversos y reconocer eso es súper bueno y

necesario porque los chilenos somos diversos entonces no es cosa de, los demás son diversos y nosotros somos no diversos o algo así... (Juan Maltés, director).

Agregando:

...que cada uno aprenda según su propia forma de aprender, todos aprendemos distinto entonces lo que quiero decir aquí es que a mí me parece que, primero tenemos que producir una reflexión sobre esta, segundo tenemos que diseñar estrategias diversificadas que en el fondo la escuela tiene que ser un espacio donde se reconozca la diversidad y enseguida lo que tenemos que hacer es producir una gran diversidad de respuesta a esa diversidad o sea que tenemos que enseñar de formas diversas para diversos alumnos, diversas formas de aprender, diversas formas de expresarse y todo. Culturales, sociales, étnicas y de todo tipo. (Juan Maltés, director).

En cuanto a la interculturalidad, se le pregunta al director que entiende él sobre este concepto:

Yo creo que esa es una pregunta gigantesca porque siento que nosotros hemos avanzado súper poco en eso, o sea, hasta hace poco tiempo cuando conversábamos todos estos temas yo más bien percibía que declarábamos que esta escuela era multicultural o no sé., porque teníamos alumnos de distintas nacionalidades, entonces eso es un hecho, es una cuestión que ocurrió y que nadie además quiso que vinieran los alumnos que vinieron. Además, porque había demasiadas matriculas hace años atrás, entonces ya, llegaron los alumnos, pero no por eso nos definimos como una escuela que ese hecho es determinante para lo que hace la escuela, para cómo se percibe la escuela, como se construye la escuela, o sea que ese hecho es solamente un hecho que casi no define nada. (Juan Maltés, director).

A lo que agrega:

Entonces ¿seguimos cantando la canción nacional? ¿qué hacemos con eso? ¿vamos a cantar todas las canciones? ¿hay una canción latinoamericana que nos

identifique? ¿qué hacemos? Cuando cantamos la canción nacional, la aproximación de un venezolano no es la misma ¿y dónde queda lo suyo? Claro, el vino a país que respeta y que esta la canción nacional y todo, pero... ya, están bien, pero ¿qué pasa con él? (Juan Maltés, director).

En cuanto a la asignatura de historia, la cual identificamos como la que menos les gusta a los/as estudiantes entrevistados/as, se le consulta al director sobre que se podría hacer al respecto, sobre si con la autonomía de cada profesor/a se podría replantear esta asignatura encontrando puntos en común, o si necesariamente se tienen que seguir al pie de la letra los lineamientos del MINEDUC:

Sin ninguna duda, de hecho, podríamos, si quisiéramos... Nosotros tenemos unas horas que llamamos de libre disposición dentro del plan de estudio. El plan de estudio son todas las sumas de horas de matemática, lenguaje, etc. Dentro de ese plan de estudios que son 38 horas de hecho en ese plan de estudio hay seis horas que son de libre disposición que cada colegio puede destinarlas. Habitualmente nosotros lo hacemos... algunos colegios más academicistas lo hacen en reforzamientos de matemática, lenguaje para tener un buen SIMCE, nosotros lo hemos llenado fundamentalmente con talleres etc. Que son talleres de distintas actividades que sean interesantes para ellos, arte, deporte, etc. Eso perfectamente podríamos destinar unas dos horas a historia Latinoamericana porque estamos enseñando algo que es importante o tener un marco de referencia en América Latina, que es lo que está pasando en Colombia cuando en Chile está pasando esto, eso creo que es posible perfectamente, lo que pasa es que requiere de un trabajo , verlo y todo, pero evidentemente esto es posible, yo de hecho el próximo año me voy a involucrar haciendo clases de historia en segundo ciclo como una forma de ver también como podemos avanzar un poquito más en eso con la profesora de historia. (Juan Maltés, director).

En tanto, se le pregunta cómo ve las relaciones entre los/as estudiantes de diferentes nacionalidades, entre estudiantes migrantes y no migrantes él, desde su posición de director de la escuela, se le consulta sobre si ve que la nacionalidad es un concepto que esté marcado por

los/as estudiantes en cuanto a sus sociabilizaciones, respondiéndonos con un perfil general sobre los/as estudiantes y las nacionalidades más frecuentes en la escuela. Para los/as niños venezolanos/as:

O sea, yo no sé si... justamente estaba hablando este tema con una señora venezolana hace unos días atrás y ella decía, porque yo hablaba de que los niños venezolanos que llegaban aquí por lo menos los de esta escuela tienen mucho desplante, especialmente desplante más allá de lo habitual o más allá de otro alumno, entonces ella me decía que lo que pasa es que probablemente en el caso chileno los alumnos que, las familias que llegan acá han pasado ya unos cedazos o sea, aquí llegan personas que la mayor parte son profesionales, técnicos, pero me dice no es la misma experiencia en Perú, probablemente que a lo mejor hay algunos venezolanos que llegan tienen menor nivel educacional me decía ella, yo no sé porque nunca he estudiado ni visto eso pero si te podría decir que los alumnos que están en esta escuela, los alumnos venezolanos destacan porque tienen desplante, porque tienen ideas, porque hablan pero además eso está muy asociado también a una cierta identidad que los empuja fuertemente o sea ellos, los alumnos venezolanos son... tienen mucha identidad con Venezuela, ellos se reconocen y tienen mucho desplante, mucha capacidad y en general los centros de alumno, los líderes de los cursos, son habitualmente venezolanos. (Juan Maltés, director).

Para los/as niños/as colombianos/as:

En el caso de los colombianos también tienen hartos desplante, pero más que en nivel de las ideas yo diría que los colombianos están más en la cosa de la música, en el fondo son alumnos más sociables por el lado de la amistad, los venezolanos se destacan principalmente por ser buenos alumnos, por hablar muy bien, porque expresan ideas. (Juan Maltés, director).

Para los/as niños/as haitianos/as:

En el caso de los haitianos, en general los niños que están en la escuela, son buenos niños, súper buenos niños pero todavía tienen un nivel de socialización

bajo, por ejemplo les cuesta cachar los juegos, en las relaciones sociales son más bien torpes, les cuesta eso, nosotros nos dimos cuenta que había un niño que tenía conflicto pero a cada rato y vivía varias situaciones entonces empezamos a cachar pero que hace, entonces cachamos que claro, están dando vuelta la cuerda y él va y se mete, entonces no cachaba las normas, no cachaba, no cachaba los acuerdos, no cachaba que tenía que ponerse en una fila entonces los otros le decían ¡no sale! Y claro, no cachaba, entonces, una cuestión fundamental era meterlo en eso, entonces le empezamos a enseñar que diera la vuelta la cuerda y ahí empezó a sociabilizarse, empezaron a disminuir los conflictos, pero en forma tremenda, en la medida en que le dimos un pequeño empujoncito para que viera y el grupo en el fondo lo fue socializando, pero tenía una dificultad. Entonces él tenía dificultad para ver cómo se integraba, como eran las reglas, no se preguntaba tampoco eso, el creía que había que meterse y punto, no es una regla del juego reconocida, es una regla del no juego. Eso pasa un poco con los alumnos haitianos, pero son buena gente son súper buenos. (Juan Maltés, director).

Mientras que para los/as niños/as peruanos/as:

Hay algunos niños que hace dos días que llegaron de la escuela y hace dos días que se bajaron del avión, es una cuestión impresionante. Bueno los niños peruanos también son otra forma de educación, de cultura... ellos son mucho más diversos creo yo y mucho más parecidos a los alumnos chilenos. (Juan Maltés, director).

Los Perfiles anteriores planteados por el director de la escuela, se encuentran en concordancia con nuestras observaciones, sobre todo las realizadas en la etnografía escolar donde apreciamos el liderazgo de una de las entrevistadas de nacionalidad venezolana, junto con algunos rasgos de timidez en ciertas actividades por parte de una de las entrevistadas haitianas, como también una familiaridad en cuanto a los aspectos culturales tanto en el ámbito escolar como cotidiano de dos de las entrevistadas de nacionalidad peruana.

11.3.3. Comunicación con la OPD.

En cuanto a la presente categoría de análisis, esta ha sido construida para poder establecer el tipo de relación particular que la escuela tiene con la OPD. Esta última, atiende mayoritariamente a niños/as de nacionalidad extranjera, por lo que considerando la gran cantidad de matrícula de niños/as migrantes en la escuela Camilo Mori, encontramos pertinentes ahondar en este tema. El entrevistado indica:

Mira nosotros hemos ido construyendo en el último tiempo. En algún momento la retroalimentación fue malísima, o sea ellos venían acá cuando necesitaban el informe de un niño, ni siquiera nos avisaban que necesitaban un informe y venían a preguntar un par de cosas, o sea a cumplir una cosa administrativa, en el fondo ellos decían, claro no si nos comunicamos con la escuela y las escuela nos dijo si, ta na na y chao, listo. Entonces teníamos una comunicación muy mala y hace ya un tiempo nosotros hemos tratado de intencionar eso, hemos ido para allá, les hemos pedido que vengan y ha mejorado un poco. (Juan Maltés, director).

Y por ejemplo cuando uno ve una situación de vulneración ellos muchas veces nos dicen: Oiga sabe que en ese caso corresponde que usted haga una denuncia y no a través de nosotros sino a través tribunales, tribunales de familia, que se yo, imagínate un papá o un niño que no viene a la escuela por mucho tiempo y nosotros vemos que la mamá trabaja todo el día y no tiene, o sea, donde hay un problema social. Pucha uno piensa como lo vamos a hacer, como lo vamos a judicializar, o sea es una familia pobre más bien, el problema que tiene es que vive solamente con la mamá, la mamá trabaja todo el día. (Juan Maltés, director).

... o sea ellos dicen no es que este tema no, estamos copados, cada uno atiende 300 casos y ellos mismos no han dicho varias veces, ellos funcionan al frente de la Municipalidad. Entonces a ellos realmente les faltan recursos y que ven las cosas y va todo muy rápidamente a judicializarse, no hay contenciones previas, apoyo, eso no está bien organizado. (Juan Maltés, director).

Dichas aseveraciones del director se encuentran en concordancia con lo que nosotros pudimos percibir en el momento que realizamos nuestra práctica profesional en la OPD de Independencia. En la fase de presentación con los/as directivos/as de las escuelas municipales de la comuna en el contexto de la elaboración de un diagnóstico comunal de la niñez, la respuesta de la gran mayoría de ellos/as al tocar el tema de la OPD fue la misma, es decir, que existe una retroalimentación deficiente, casi nula, situación que dificulta seguir de una forma correcta los procesos en los cuales se ve involucrado algún estudiante. Dicho fenómeno, se explicaría por visiones de los/as directivos/as de las escuelas por una rotación de personal muy acentuada en la OPD, lo que dificulta mantener una relación comunicacional adecuada con los/as profesionales. Dichas aseveraciones son confirmadas por parte de los/as trabajadores/as de la OPD quienes indican que uno de sus principales problemas son la falta de recursos económicos, y por consiguiente de personal de trabajo.

12. DESARROLLO DE LOS OBJETIVOS

12.1. Describir los contextos socio-económicos y culturales de los estudiantes de la escuela Camilo Mori de Independencia

Para poder resolver este objetivo específico, se extraerán los puntos que tengan que ver con los contextos socioeconómicos de nuestros/as entrevistados/as, específicamente de la muestra de apoderados/as de los capítulos “Contextos laborales” y “Contextos habitacionales”. Se hará un resumen de los puntos centrales para poder establecer una mirada general al respecto.

Se hará un desglose resumen de los/as cuatro apoderados/as entrevistados, junto a cada uno de sus núcleos familiares en Chile.

La entrevistada Piudmeni Salinas de nacionalidad venezolana vive en Chile con cinco personas más: su esposo, su hija la entrevistada A., más dos hijas más una de ellas con un hijo. Arriendan un monoambiente, es decir, una pieza con baño y cocina. En cuanto a sus trabajos, la entrevistada E1 se desempeña en un trabajo informal debido al vencimiento de su carnet, hace aseo en oficinas dos veces a la semana. Las otras personas de su núcleo familiar en Chile que trabajan son su esposo, y su hija mayor con trabajo en Ripley. Posee estudios de Ingeniería Civil cursado en Venezuela.

En tanto, la entrevistada Ismenia Tobar de nacionalidad venezolana, es la abuela del entrevistado D.M., vive con cuatro personas más: su hija, el esposo de su hija, el estudiante D.M. y otro nieto más. Arriendan un departamento. En cuanto a sus trabajos, la entrevistada se dedica a actividades domésticas no remuneradas en su hogar, su hija tiene un trabajo formal complementado por uno informal de venta de productos por internet. Posee estudios universitarios de administración cursados en Venezuela.

Para el caso del apoderado Jonathan González de nacionalidad peruana, quien es papá de la estudiante M.G., vive con tres personas más: su esposa y sus otras dos hijas. Del mismo modo arrienda una casa, su esposa trabaja, y él también lo hace desempeñándose como garzón y conductor de Uber. Posee estudios de Publicidad cursado en Perú.

Por último, la apoderada Epioska Torreyes de nacionalidad venezolana, mamá del estudiante F.R., vive con su pareja y sus otros/as dos hijos/as. Arriendan un departamento, su esposo trabaja y ella también lo hace desempeñándose como nana puertas abiertas. Posee estudios de Estecista cursado en Venezuela.

Como se mencionó en el capítulo “Apoderados/as” no pudimos tener la oportunidad de entrevistar a los/as adultos/as responsables de las estudiantes de nacionalidad haitiana D. y J., quienes indicaron vivir con su madre y dos hermanos/as más. De igual forma no pudimos entrevistarnos con el/la apoderado/a de la estudiante Y. de nacionalidad peruana, quien manifiesta que vive con su mamá, su tío y su hermano, agregando que su mamá si se encuentra con trabajo.

Los/as cuatro entrevistados/as apoderados/as indican tener buen acceso a los servicios de salud, aludiendo para el caso de la entrevistada Epioska Torreyes quien encuentra muy caro todo en Chile, como los arriendos, los servicios básicos, hasta los gastos comunes del edificio.

12.2. Caracterizar las políticas migratorias hacia la infancia en la comuna de Independencia

El presente objetivo específico ha sido elaborado para poder obtener una visión panorámica de cuáles son los mecanismos tanto institucionales como colectivos que operan a nivel local en cuanto a las políticas migratorias en Independencia. Dicho esto, es que se pretende conocer si existen visiones comunales o locales en relación a la población migrante, y especialmente a la infancia migrante. Para poder llevar a cabo este objetivo, se ha concurrido a cuatro instituciones locales en la comuna de Independencia para poder conocer cuáles son sus labores al respecto. Estas instituciones son: la Oficina de Migración de Independencia, la OPD de Independencia, el DAEM de Independencia y el Colectivo Sin Fronteras.

12.2.1. Oficina de Migración.

Dentro del marco del presente objetivo específico es que se concurre a la oficina de migración de la comuna de Independencia. Nos atiende una trabajadora que nos pide mantener su anonimato. Lo primero en consultarse es sobre cuál es el rol de la oficina de migración en la comuna, indicándonos que el principal rol que tienen es la generación de visa para los/as niños/as, ya que muchos/as de ellos/as vienen sin la documentación necesaria para la visa, por ejemplo, el pasaporte.

Continúa contándonos que en diferentes consulados les entregan el pasaporte gratis, pero en otros les cobran por el trámite, además de esto, también legalizan las partidas de nacimiento, estas partidas tienen un apostillado, el apostillado cumple el rol de que esta partida sea legal, y así se resguarda al niño/a de diferentes situaciones como por ejemplo el tráfico de niños/as, cuando no vienen las partidas con este apostillado, se debe hacer el trámite por medio del consulado y este les da una constancia diciendo que el apostillado es original, luego de eso deben ir al Ministerio del Interior para que les ponga un timbre que ratifica que el apostillado es original.

Uno de los principales problemas en este ámbito es que todas las partidas de nacimiento son diferentes, cada país tiene la suya, en especial el apostillado venezolano, que muchas veces está escrito a mano o por el cura.

Con respecto a la información para adultos/as nos comenta que solo cumplen con orientarlos/as para que hagan diferentes tramites.

En cuanto al historial de la oficina de migración nos cuenta que esta funciona hace cuatro años, partió con un proyecto muy austero, y la ilusión de una persona fue quien empezó a mover

el proyecto y hoy en día se tiene esta pequeña casa, cuentan con talleres y con el sello migrante. Para poder hacer una política de migración etc.



Imagen 4: Sello migrante de la Oficina de Migración de Independencia. Elaboración propia.

Del mismo modo, nos cuenta que están ligados/as con la Municipalidad, pero que están ligados bien sutilmente. Asevera que la Municipalidad, lamentablemente quiere que el migrante no se vea mucho, ya que el chileno es clasista, xenófobo, y que Chile es un país que tiene terror a la pobreza, agrega que si vinieran europeos pobres no habría problema.

En cuanto a la relación sutil que mantienen con la Municipalidad, nos comenta que tiene que ver netamente con, por ejemplo, cruces de datos, cumplen con la función de darles datos más que nada, no trabajan de forma cruzada. Nos cuenta que de hecho los/as alejaron y los/as

hacen invisibles al vecino, a pesar de que la política que tienen es de unir ya que en la comuna de Independencia están naciendo más niños/as migrantes que chilenos/as. Nos dice que esto es una realidad, y que tienen que hacer entender al vecino que tenemos que adaptarnos todos/as, ellos/as y nosotros/as, que debemos ser uno/a solo/a, entendernos como comunidad sin encasillar a los/as extranjeros/as con estereotipos. Nos comenta que quienes menos han tenido problemas con los/as vecinos/as han sido los/as venezolanos/as, y esto es porque la primera llegada de migrantes venezolanos/as son profesionales.

De la misma forma, se le consulta si han podido identificar cuáles han sido los principales problemas de la gente que llega a la oficina de migración, respondiéndonos que lo principal es que la gente llega a Chile con una idea completamente errada, hablando en general sobre el venezolano/a, nos indica que ellos/as piensan que acá es un país fácil de vivir, que es un país de costos no tan altos y esto es porque ellos estaban acostumbrados a subsidios de salud, educación, etc. Nos comenta que por lo mismo muchos/as venezolanos/as se han ido, ya que sacando la cuenta de lo que ganan acá y lo que gastan acá es mucho más conveniente estar en Venezuela, Venezuela ya no es lo que era hace un tiempo. Además, comenta “nosotros hace arto rato dejamos de ser los jaguares de Latinoamérica”.

Nos indica que el principal problema es que a la población migrante que llega a la oficina no les dan trabajo porque no tienen documentos, los malos empleos que les dan los explotan, sumado a el tema de vivienda considerando que Independencia ahora es super caro, y que, por lo mismo, al haber tanto extranjero les subieron el precio a las casas y arriendos. El tema colegio ya no hay colegios, se acabaron las matrículas, no reciben ayuda del municipio, etc.

En tanto se le consulta si en la comuna existe una política local sobre la migración, respondiéndonos que se está trabajando en ello, varios departamentos sociales, desde migración hasta educación.

Respecto al último punto, se le consulta como es el dialogo entre esta oficina de migración y otras organizaciones ya sean OPD, escuelas ONGs, etc. Indicándonos que las relaciones son buenas, pero agrega que son un departamento muy precario, no tienen caja chica, por ejemplo, no cuentan con nada de eso, ni recursos municipales ni propios, que sus sueldos

dependen del municipio, entonces cuando tienen alguna actividad recurrimos a los/as vecinos/as.

En tanto, se le consulta si han podido vislumbrar cuales son las principales necesidades de la infancia migrante a raíz de la experiencia que han tenido, respondiéndonos que considera que se viene a pasos agigantados una depresión de adolescentes y preadolescentes gigante, a muchos de ellos los sacaron de sus espacios de confort, sin preguntarles nada y los trajeron acá. Indica que esos/as niños/as dejaron cosas básicas como una bicicleta, pero cuando tiene siete años es tu mundo, además llegas a un país diferente, dejaste atrás a tus amigos, familia, los colegios acá son diferentes y han tenido que modificar ciertas cosas, son niños tristes y el servicio de salud mental debe hacer un trabajo de joyería, se les nota la tristeza, uno les habla y están en otra.

En cuanto a la OPD manifiesta que la mayoría de los/as niños/as que llegan son extranjeros, muchos de ellos vivían en una casa y de repente todos viven en una pieza, si para los/as adultos/as ha sido fuerte para los/as niños/as ha sido algo tremendo.

En relación a tal fenómeno le consultamos sobre cómo cree ella que se pudiera mejorar dicha situación, indicándonos que lo primero sería mediante políticas públicas haciendo cabildos a nivel de barrio, no necesariamente que sea a nivel comunal, que los vecinos se conozcan y se protejan, porque el mismo temor que tiene el chileno/a a que su hijo/a lo asalten o lo roben, es el mismo temor que tiene el extranjero/a, por lo tanto en el minuto en que se empiezan a hacer estas actividades va a ser una sanación para todos/as.

12.2.2. Oficina de Protección de Derechos OPD.

Dentro del marco específico del presente objetivo específico es que se concurre a la OPD de Independencia para poder establecer ciertos lineamientos en cuanto a ciertos parámetros. En esta oportunidad nos atiende una trabajadora social parte del equipo de trabajo de la OPD la cual nos pide mantener su anonimato.

El primer tema que le planteamos es en relación al concepto de infancia, específicamente si la Municipalidad y/o ellos/as como OPD tienen alguna definición propia del mismo. En respuesta a ello la entrevistada nos comenta las diversas áreas de acción de la OPD, es decir, un componente de protección que es el que trabaja todo el año en el ámbito de infancia, con sentido de responder ante un tribunal los informes de vulneración de derechos si es que lo hay o no. Eso consiste en un despeje de entrevista auto responsable, coordinación con el colegio, coordinación en el área de salud, visitas domiciliarias para ver en qué condiciones vive el niño o la niña, etc. Eso en cuanto al área de protección, como tal, y en el área intersectorial donde se está trabajando en el diagnóstico local del cual hemos sido parte durante nuestra práctica profesional, trabajo que ha quedado congelado por el momento por renuncia de la persona encargada. En cuanto a la política local de infancia, la entrevistada nos indica que no se está trabajando por un tema de recursos profesionales, ya que muchas veces tienen la motivación, pero no les dan los tiempos, sin embargo, nos cuenta que han estado trabajando en actividades con las escuelas, con talleres de verano, etc. Con la finalidad de hacer promoción de los derechos del niño y la niña. Del mismo modo, nos comenta que por ordenanza del SENAME están trabajando en la construcción de cabildos para NNA, al menos dos por colegio.

Del mismo modo, nos cuenta que están en la construcción de redes sociales en la web como portales informativos de las actividades para la comunidad, y del mismo modo como una herramienta de consejos consultivos para la población NNA local. Nos comenta que la mayoría de las OPD a nivel nacional ya cuenta con estos consejos consultivos, pero que en Independencia no se ha podido materializar debido a la falta de recursos profesionales. En relación a los consejos consultivos, se le pregunta a la entrevistada de qué forma sería la operación de ellos, respondiéndonos que se puede hacer de diferentes maneras, una de ellas sería trabajar directamente con los centros de estudiantes de las escuelas de la comuna, o con organismos a nivel territorial también. En este sentido, la OPD sería una especie de canal para que lo estipulado dentro de los diálogos sea derivado al consejo municipal de la comuna

El plazo del SENAME para esto es como tope noviembre del 2020.

En tanto, se le consulta a la entrevistada si como OPD existe alguna diferencia teórica y o práctica en cuanto a la infancia local y la infancia migrante, considerando que la mayor

cantidad de NNA que llega a la OPD son de nacionalidad extranjera. De igual forma, nos comenta que han detectado mayor cantidad de vulneración de derechos en la infancia migrante, pero que aún no tienen una especificación en este sentido y que están trabajando para ello poniendo el foco en las habilidades parentales de estos/as niños/as. La entrevistada reconoce que están al debe en el área intersectorial, área que tendría que ser más de acción que de respuesta, indicando que les hace falta tener un manual o un proyecto que vaya en contribución al tema migrante.

Del mismo modo, nos indica que los principales problemas que han tenido indicándonos que son la falta de recursos y profesionales. En cuanto a los profesionales se incorporaron al menos cuatro o cinco personas, porque el pie ya no se ganó la licitación, por ende, bajaron profesionales; dos psicólogos, dos trabajadores sociales y una técnica. Otra de las problemáticas que nos indican son estructurales, nos cuenta que se tienen que ir del lugar donde están en la actualidad, ya que el SENAME les está pidiendo tener un lugar con buen entorno y buenas condiciones para la atención del público, por ejemplo tener un baño exclusivo para niños/as, mudadores, una nueva sala de atención, ya que la que está en la actualidad no está aislada, todos/as escuchan lo que allí se habla, del mismo modo mejorar las condiciones eléctricas, que en la actualidad están malas, por ende todo esto se trabajará en el verano, y por el momento se irán a la Municipalidad.

En cuanto a los problemas económicos en comparación con otras comunas indica que se debe a las plazas en relación con la cantidad de habitantes de la comuna, al ser Independencia una comuna chica, tienen menos personal. De igual forma, indica que los recursos económicos vienen mitad del SENAME y mitad de la Municipalidad, y que en ocasiones esas platas no se “veían” por lo que ahora están haciendo muchas actividades para solucionar este punto.

En cuanto a la mala comunicación entre la OPD y las escuelas municipales por lo menos de la comuna, le preguntamos qué opina al respecto, respondiéndonos que solo están conectados, pero a nivel de los informes que se preparan para el tribunal. En cuanto a las actividades reconoce que debieran repuntar, ya no están trabajando en una política local de la infancia.

12.2.3. DAEM Independencia.

Mientras tanto, se concurre al DAEM de independencia el cual ocupa unas oficinas dentro del edificio principal de la Municipalidad. Aquí nos entrevistamos con la coordinadora pedagógica del DAEM.

En primera instancia se le consulta sobre cuáles son sus mecanismos de acción que tienen en cuanto a las escuelas municipales de la comuna, indicándonos que funcionan con las definiciones que entrega el sistema, no tienen ninguna definición particular en el entendido. El rol que tienen con respecto a los establecimientos escolares es que estos puedan desarrollar sus proyectos educativos dentro del marco que el sistema propone y con todas las propuestas institucionales que se van desarrollando. Nos indica que no tienen una definición propia, o autónoma distinta a la que existe en el sistema.

En tanto, se le pregunta si como DAEM tienen alguna diferencia entre la infancia general y la infancia migrante, indicándonos que para ellos/as el tema migrantes es un tema que ha sido transversal a los establecimientos, manifiesta que tienen un 30% de migrantes en la comuna y que no sabe el porcentaje exacto en los establecimientos, pero que tienen dos establecimientos con la misma cantidad de migrantes que la escuela Camilo Mori, y de igual forma cree que no hay ninguna escuela en la que tengan menos de un 20% de migrantes. Continúa indicándonos que la institución educacional es una de las primeras instituciones con que cualquier persona que llega al país se encuentra, ahí DAEM cumple un rol desde el punto de vista de colaborar con que encuentren un establecimiento para poder matricularse, ya que no siempre tienen una matrícula en Independencia.

Por otra parte, nos indica que se colabora también con las familias en conjunto con la oficina de migrantes y en conjunto con el Ministerio para que formalicen su situación legal. Se colabora con ellos/as, en términos de ayudarles en la gestión más administrativa de la llegada.

Del mismo modo, nos indica que no han llegado a la distinción sobre los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, no se ha llegado a conceptualizar. Nos comenta que cada establecimiento ocupa una visión propia y que como DAEM no han entregado una orientación propia principalmente por dos motivos: uno porque son conceptos complejos, además porque la

idea es que las prácticas sean consistentes con una determinada manera de acoger o incorporar la diversidad en general. De igual forma, nos comenta que les ha pasado que muchos/as vecinos/as no están súper felices con la migración, con la cantidad de migrantes que hay acá, entonces, han tenido que ir abordando cada vez más la migración, el tema de la diversidad como un eje fundamental para ellos/as más que el énfasis más específico como el marcador propiamente de la migración, como marcador de diversidad.

Con respecto al punto anterior, le consultamos si ella cree que sea necesario conceptualizar de forma separada a la infancia migrante con la infancia local, teniendo en consideración que ambos tipos de infancia podrían tener ciertas particularidades, aludiendo que no considera que tenga que haber alguna diferencia.

En tanto, agrega que, no hay ningún niño migrante al que se le pueda negar la escolaridad, que el tema de los papeles no es un impedimento, o que la familia no tenga su situación de extranjería al día no es un impedimento para que acceda a la educación. Basta con que les den una identificación provisoria (un IPE) con eso se pueden matricular y lo que se busca acá es colaborar que esa parte se resuelva más allá de la situación de la familia. Desde el punto de vista del sistema educativo y de la comunidad comunal, nos cuenta que hay variados reclamos respecto a la población migrante, nos dice que hay como “modas” por los reclamos.

Sin embargo, la entrevistada considera que la migración como fenómeno social ha tenido un impacto positivo en cuanto a la educación pública. Lo que hacen especialmente es promover la incorporación, que es lo que se intenciona; promover la diversidad, promover la incorporación de los/as estudiantes a la vida estudiantil. Del mismo modo indica que la mitad de los centros de alumnos son más migrantes que chilenos, los cuales tienen mucha participación, tienen mucho liderazgo, hay niños/as bien empoderados/as.

En tanto, nos comenta que lo que pueden hacer como DAEM es resguardar lo que sucede dentro del departamento de educación, ya que las visiones con respecto a la migración en general son dispares, nos dice que por una parte está asociada a muchos beneficios y a una riqueza cultural innegable, desde la comida al paisaje humano, pero, está asociado también a delincuencia, de narcotráfico, entonces hay que buscar un punto de vista comunal al respecto.

En cuanto a las matrículas para los/as estudiantes migrantes, se le pregunta si existen recomendaciones desde el DAEM para determinadas escuelas, aludiendo que no, que depende de cada escuela, manifestando que en algunos casos hay directores que ponen cierto tipo de “trabas” cuando no se tiene la documentación completa de algún estudiante migrante, en esos casos intervienen para que se acepte de todas formas a estos/as estudiantes.

Durante el transcurso de la entrevista ella tocó el tema de la interculturalidad, sin tener demasiado clara la diferencia entre las concepciones de este concepto y el de multiculturalidad, haciendo referencia preferentemente a la diversidad de nacionalidades más que a las prácticas interculturales. En este sentido se le consulta sobre cuáles son los mecanismos de acción que desde el DAEM podrían intencionar prácticas interculturales, si desde aspectos pedagógicos, curriculares u otros, manifestando que principalmente lo hacen desde la convivencia escolar, mediante recomendaciones para los manuales de convivencia y creación de talleres y actividades.

Otro tema que menciona es que con la llegada de la migración internacional hacia Chile se han invisibilizado otras diversidades, por ejemplo, la étnica, por lo menos así lo ve ella en la comuna de Independencia.

Sin embargo, nos cuenta que el colegio Camilo Mori ha sido uno de los colegios de la comuna que ha logrado integrar las diferencias de estos/as estudiantes diversos tanto en sus nacionalidades como en sus costumbres, orígenes étnicos, etc.

12.2.4. Colectivo Sin Fronteras.

Se va al colectivo Sin Fronteras para ver la situación actual de la organización, junto con investigar su contexto histórico y sus lineamientos generales de acción.

La sede central del Colectivo Sin Fronteras está ubicada en la comuna de Independencia, en calle Barnechea 320. Al llegar, nos recibe María Elena Vásquez, de nacionalidad peruana,

quien es trabajadora del Colectivo, la cual, nos indica que la labor que realiza en dicha institución es parte de su militancia política.

El Colectivo se crea en el año 2003 iniciándose como una Organización Comunitaria. La misión principal es visibilizar la condición de los derechos de niños/as migrantes, en los tiempos de su creación, la situación de niños/as migrantes no era preocupación ni del Estado ni de la Municipalidad de Independencia, sumado a las condiciones culturales desfavorables y a los vacíos jurídicos en la materia, hacían que niños/as migrantes de la comuna no ocuparan los espacios públicos, ni pudieran solicitar visas solos/as, como tampoco atenderse en consultorios.

El Colectivo Sin Fronteras es un equipo de trabajo compuesto por siete personas, las cuales, trabajan con alrededor de doscientos niños/as en cinco lugares de manera paralela, los espacios están uno en Quinta Normal, otro en una vivienda colectiva en Santiago Centro en el barrio Yungai, y los demás en Independencia; uno en el colegio Cornelia Olivares, otro en una vivienda colectiva en calle Maruri, y la sede ubicada en calle Barnechea 320. En esta sede se realizan talleres desde las 16:00 horas en horario continuo al colegio de lunes a sábado desde la modalidad de la escuela libre, modalidad que surge como una demanda importante no solo desde los/as mismos/as niños/as, sino que también desde las familias. Junto a ello, se realizan ayudas académicas resolviendo dudas que en sus asignaturas de las escuelas formales vayan teniendo los niños/as. Por lo general, los/as niños/as que frecuentan estos espacios son quienes se encuentran viviendo y/o estudiando en los alrededores, quienes para participar en el Colectivo solo tienen que ir al lugar no requiriendo ninguna inscripción previa. María Elena, indica que en los casos cuando hay niños/as con algún requerimiento en lugares alejados a los cinco espacios que ocupa el Colectivo, es cuando se agrupa a una cantidad de niños/as y se va con ellos/as a alguna vivienda colectiva y/o junta vecinal cercana a los lugares que ellos/as frecuentan, siendo la periodicidad de estos acompañamientos entre una a dos veces a la semana.

En esta sede, se realiza de lunes a miércoles la escuelita libre con el apoyo de tareas, los días jueves actividades y talleres donde se aprende sin cuadernos; siendo espacios conversacionales donde se tocan principalmente temas del derecho a la educación sin la jerarquización adulto/a niño/a de las escuelas formales; donde se pone el énfasis en abordar las problemáticas que los/as niños/as están teniendo en sus escuelas formales, y de que formas

pueden apoyarse para resolverlos cuando están a su alcance, los días viernes se realizan talleres más formativos en derechos; desde las situaciones coyunturales que van surgiendo en el día a día, los días sábados se hacen talleres artísticos culturales con un carácter más recreativo y lúdico. Junto a ello, se brinda asesoramiento a las familias en cuanto a sus derechos, se indican cuáles son los lugares y maneras de denunciar situaciones que les afecten, las formas de tramitar sus documentaciones, entre otras cosas.

María Elena, nos indica que el principal tipo de migración que han podido observar desde la participación del Colectivo es el de Reunificación Familiar, donde en la mayoría de los casos el primer integrante de la familia al llegar a la comuna es el hombre, el cual, luego de encontrar trabajo y establecerse en alguna residencia después de un año promedio, es donde llega su esposa e hijos/as. Estas reagrupaciones familiares para el/la migrante establecido en el país al cual se ha desplazado son un derecho reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y por consiguiente también en la CDN.

De igual forma, muchos/as de estos/as niños/as quienes fueron parte del Colectivo durante sus inicios se encontraban sin escolaridad, ya que habían llegado en periodos que ya se habían ocupado todos los cupos escolares, y sumado a que no poseían visas, no eran recibidos en ninguna escuela. De este modo, el Colectivo antes de iniciar el trabajo realiza un diagnóstico, primero con mujeres ya que encontraron que eran el grupo más vulnerable junto a sus hijos/as.

En primera instancia el trabajo fue más que todo voluntario, durante tres años se estuvo buscando diferentes formas para que esto fuera asumido por el Estado desde el SENAME, ya que en esa época existían Programas de Prevención Comunitaria (PPC), pero a pesar de la insistencia del Colectivo, nunca se logró que esa propuesta fuera admitida ya que desde el Estado sentían que los/as niños/as deberían atenderse en programas estatales ya existentes para los/as niños/as chilenos/as, no entendiendo de esta forma, que estos/as niños/as inmigrantes tenían otro tipo de particularidades.

Por otro lado, en Independencia en aquellos años no había muchos/as niños/as, era una comuna avejentada, por lo tanto, desde las políticas del Estado no era una comuna prioritaria para invertir en temas de infancia, situación que ha ido cambiando. Así, el Colectivo comienza su funcionamiento luego de tres años buscan un financiamiento externo que les permitiera

trabajar con más tiempo, ya que al ser voluntarios/as, tenían que trabajar en otros lados para satisfacer sus necesidades económicas. Este trabajo siempre fue de mucha dedicación por parte de la gente del Colectivo, ya que ha sido una militancia constante para visibilizar el estado de la infancia migrante.

María Elena indica que este trabajo ha dado frutos, también la sociedad civil se ha comprometido con esto, de igual forma, fue muy importante el haber hecho incidencia con organismos internacionales denunciando que el Estado chileno no estaba respetando la CDN, siendo que el grupo de niños/as migrantes ya estaba siendo una realidad país, por lo que entre los años 2006 y 2008 se generaron acuerdos entre los Ministerios para poder hacer que los/as niños/as migrantes pudieran acceder a salud y educación, de modo que, las condiciones cambiaron en ese entonces para positivo, produciéndose un retroceso en la actualidad. No obstante, María Elena indica que lo que no ha cambiado es la discriminación y la violencia que viven los/as niños/as en general, pero particularmente los/as niños/as migrantes.

De esta manera, en el Colectivo anualmente realizan con los/as niños/as diagnósticos con los cuales se plantea el trabajo para el año que siga, por ejemplo, durante el año 2018 se realizó una encuesta en la que los/as niños/as señalaban que las situaciones de discriminación y violencia que vivían en los colegios era muy fuerte, más que en los espacios familiares y cotidianos, estas situaciones de discriminación y violencia estarían siendo ejercidas por parte de los/as mismos/as compañeros/as, y en ocasiones desde los/as mismos/as profesores/as que no intervenían en situaciones que eran evidentemente racistas, este fenómeno, sigue siendo uno de los desafíos por los cuales sigue enfocado el Colectivo.

Otra de las preocupaciones del Colectivo en la realidad de los/as niños/as migrantes es el poco tiempo que estos/as pasan con sus adultos/as, principalmente por las largas jornadas laborales, situación que se ha ido recrudesciendo y normalizando con los años ocupándose incluso los días de descanso para trabajar, fenómeno que María Elena indica también es compartido por la población nacional.

El Colectivo ha trabajado por bastante tiempo con la escuela Camilo Mori, generando espacios grupales y de acompañamiento con los niños/as durante los últimos años, reconociendo

María Elena que esta es una escuela preocupada y con gran compromiso para afrontar las dificultades que se les presentan a los/as niños/as migrantes, que son el 70% de la matrícula.

En la escuela, María Elena indica que se han sentido sobrepasados con las dificultades que hay en esta materia, ya que no existen políticas públicas desde el Estado que acompañen y sostengan en el tiempo cualquier proyecto que mejore las condiciones de los/as niños/as, por lo cual, si bien existe voluntad desde los/as profesores/as para generar y recibir espacios de acompañamiento para el trabajo de la interculturalidad, estos/as se ven sobrepasados por las largas jornadas de trabajo y algo acorralados/as tanto por las exigencias académicas, como también, con las exigencias de actividades que van surgiendo desde la Municipalidad de Independencia a través del Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM) en su calidad de sostenedores de las escuelas municipales, hacen que la logística no sea la adecuada.

En cuanto a la relación del Colectivo con la Municipalidad de Independencia, María Elena expresa que han intentado generar instancias de diálogo y construir mesas migrantes para avanzar en esta materia, sobre todo desde el primer periodo del actual alcalde de Independencia Gonzalo Durán (desde el año 2012 a la actualidad), pero esto ha sido infructuoso. Gran parte de la imposibilidad de trabajo en conjunto del Colectivo con la Municipalidad de Independencia han sido las distancias que han mantenido en cuanto a la toma de decisiones de las viviendas colectivas de la población migrante en Independencia, María Elena indica que esto ha sido muy problemático, una lucha constante casi confrontacional. Desde el Colectivo han denunciado la forma que la Municipalidad de Independencia ha tenido de abordar esta situación, expresando que han contravenido todos los acuerdos y convenios internacionales, a pesar que la comuna tiene su programa de sello migrante esto no se plasmaría en la práctica, y sobre todo en estos casos particulares. El problema se genera ya que, desde un tiempo a la fecha se han realizado una serie de desalojos de viviendas colectivas migrantes impulsados desde la Municipalidad. Desde el Colectivo, encuentran que estas medidas han sido abusivas y faltas de protocolo, no tomando en cuenta las condiciones materiales de las familias que viven en estas viviendas, por lo que, las denuncias han sido considerando la calidad de garante de derechos que posee la Municipalidad de Independencia hacia los/as niños/as migrantes.

De este modo, María Elena comenta que el posicionamiento del Colectivo es desde el enfoque de derechos y la interculturalidad, por lo que se ve a las instituciones públicas, educativas y a los/as adultos/as como garantes de derechos, así, no escatiman en denunciar e intervenir en todas las instancias públicas tratando de hacer incidencia política en esta materia. Esta preocupación/acción nace desde las demandas de los/as mismos/as niños/as que están en el Colectivo.

De esta forma, el Colectivo cumple su rol como un espacio importante de sociabilización para los/as niños/as, promoviendo así la consciencia de clase niño/a en situación migrante, pero no olvidando la grupalidad en cuanto a las problemáticas compartidas con los/as niños/as no migrantes.

12.3. Concordancias y Contradicciones Del Manual De Convivencia De La Escuela Camilo Mori En Relación Con Los Artículos De La Convención De Dos Derechos Del Niño

El presente objetivo de investigación, se ha realizado debido a la importancia que los manuales de convivencia poseen, en cuanto establecen las condiciones óptimas propuestas por cada entidad educativa en las que se deberían relacionar los/as diferentes actores del establecimiento educacional determinado, como también, debido a la presencia de los protocolos a seguir en caso de inconvenientes y/o problemas entre la convivencia de estos/as mismos/as actores.

De acuerdo a la Ley N° 20.536 del Ministerio de Educación, es obligación que cada entidad educativa posea su manual de convivencia a modo de reglamentación interna, y que a la vez disponga de encargados/as como personal laboral interno que la supervisen y la hagan cumplir en casos de incidencia, llamados por lo general como “encargados/as de convivencia escolar”.

Estos manuales de convivencia pueden ser analizados desde diferentes perspectivas, así, se podría plantear que básicamente estos incurren en disposiciones conductivistas del orden imperante, como también, se podría decir que estos son totalmente necesarios para una sana

convivencia dentro de los establecimientos educacionales considerando las complejidades de las relaciones sociales.

Las reglamentaciones legales y disposiciones generales en cuanto a los aspectos educativos, curriculares y de resolución de conflictos vienen de parte de la autoridad institucional, en este caso del Ministerio de Educación mediante la supervisión de la Superintendencia de Educación, por lo que los establecimientos educacionales están supeditados a estas normas, pero poseen “cierta autonomía” para la construcción de sus manuales de convivencia según sus realidades particulares.

Del mismo modo, en caso de cualquier conflicto interno en alguna entidad educativa, ya sea entre los/as mismos/as estudiantes, entre estos/as y profesores/as y/o directivos/as, entre funcionarios/as etc. Y donde se denuncie tal situación en la Superintendencia de Educación, esta institución manifiesta por regla general que los protocolos a seguir están estipulados en el manual de convivencia del establecimiento educacional en cuestión, por lo cual es de vital importancia que tanto estudiantes, funcionarios/as, apoderados/as, profesorado y directivos/as conozcan el manual de convivencia, o a lo menos estén al tanto de sus lineamientos generales.

Debido a que la educación formal ha sido después de la firma por parte del estado chileno a la CDN el espacio preferido de la institucionalidad para la creación de políticas públicas de la infancia, como también el espacio idóneo para la promoción, prevención y protección de los Derechos del/la niño/a, es que resulta fundamental que estos manuales de convivencia estén en concordancia con los artículos principales de la CDN, o en su defecto, sean acordes a los pilares fundamentales de esta.

Los cuatro pilares fundamentales que pueden contener a modo de categorías principales a los demás artículos de la CDN son:

1. La no discriminación (artículo 2°).
2. El interés superior del/la niño/a (artículo 3°).
3. El derecho a su supervivencia, desarrollo y protección (artículo 6°).
4. El derecho a la participación en las situaciones que les afecten (artículo 12°).

En tanto, al estar presentes en un contexto escolar se tomarán dos de los cuatro pilares fundamentales de la CDN como puntos de análisis, debido a que los otros dos tienen más que ver con políticas judiciales y/o estatales. Estos dos pilares son: el principio de no discriminación junto con el derecho a la participación en las situaciones que les afecten

Sumado a los puntos anteriores, se analizarán las perspectivas interculturales que estén presentes o no en el manual de convivencia. Esto debido a la alta tasa de estudiantes de nacionalidad extranjera presentes en la escuela Camilo Mori, situación que confiere a esta comunidad educativa una particularidad que exige detenerse en este punto, y al mismo tiempo, continuar la línea de investigación trazada a lo largo de este trabajo en relación con la migración vista como un derecho humano, y como tal fenómeno es abordado por esta escuela en particular.

El manual de convivencia de la escuela Camilo Mori estudiado corresponde al “Reglamento de convivencia escolar escuela Camilo Mori” año 2018-2021. Dicho manual está conformado por catorce capítulos, por lo que, en virtud de llevar un orden adecuado para el análisis, este se ha abordado según los puntos que se desprenden a partir de los cuatro pilares fundamentales de la CDN, sumando también la perspectiva intercultural.

El análisis del manual de convivencia no demuestra necesariamente que se cumplan en la práctica sus reglamentos, ni tampoco que necesariamente estén presentes en el cotidiano de la comunidad escolar puntos que se omitan en el manual de convivencia.

12.3.1. La No Discriminación.

Dentro de los lineamientos principales de la buena convivencia escolar, el manual indica que “La buena convivencia es un aprendizaje en sí mismo, que contribuye a un proceso educativo implementado en un ambiente tolerante, libre de violencia y de discriminación en cualquiera de sus formas” (p.6). De la misma manera, se recalca el rol fundamental que cumplen los/as responsables del proceso educativo como garantes de derecho de NNA, teniendo estos/as la obligación de denunciar cualquier situación que atente contra los Derechos de NNA.

En tanto que en el capítulo IV “Marco teórico y legal” en su punto número 2 “Marco legal internacional”, el manual aborda la perspectiva de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) como también la CDN, remarcando los cuatro pilares fundamentales ya citados, y como desde estas dos bases se constituye el reglamento.

En este mismo capítulo ahora en el punto número 3 “Marco legal nacional”, el manual cita como mecanismos de protección a situaciones que afecten a los/as estudiantes una serie de leyes: Ley de Violencia Escolar (bullying) N° 20.536, cita a la Ley de Inclusión N° 20.845; la cual intenta impedir cualquier forma de discriminación arbitraria como la discriminación hacia diversas tendencias sexuales, hacia discapacitados/as, hacia pertenecientes a algún pueblo indígena y/o migrantes internacionales, entre otros. De igual forma, está presente en el manual la Ley de No Discriminación N° 20.609, la cual presenta abordajes más amplios que la Ley de Inclusión ya que se respalda con mecanismos judiciales en casos pertinentes.

Más adelante, en el capítulo V del manual “Derechos y deberes de la comunidad educativa” se vuelve a expresar en el punto número tres de los derechos de NNA a educarse en un ambiente de buen trato, digno, respetuoso y no discriminatorio. Del mismo modo, dentro de este mismo capítulo ahora en el punto número uno de los deberes de NNA se estipula que estos/as deben: “Brindar un trato digno, respetuoso y no discriminatorio a todos los integrantes de la comunidad educativa, promoviendo la convivencia escolar” (p.19). Misma situación para los deberes de los/as profesionales de la educación donde se indica que deben tener un trato respetuoso y sin discriminación arbitraria contra estudiantes y demás miembros de la comunidad.

En el capítulo número VI “Regulación de funcionamiento interno” en el punto número tres existe una situación relacionada con el uniforme. Si bien se explicita que los/as estudiantes deben portar un uniforme determinado para hombres y otro para mujeres, existe un apartado donde se explica que debido a un Encuentro Interestamental se ha decidido que cada año se tomarán decisiones participativas entre los/as representantes de los distintos estamentos de la escuela para la definición del uniforme, para de esta forma salvaguardar las brechas económicas de los/as estudiantes, como también, mantener una coherencia y brindar condiciones de comodidad y respeto en cuanto a la identidad de género que estos/as posean. En cuanto a los

útiles escolares, en este mismo capítulo existe un párrafo donde se indica que si algún estudiante no porta algún útil escolar o material solicitado por profesores/as, y que el no estar portándolo no sea responsabilidad de este/a, se le eximirá de culpa y se tomarán alternativas que no le perjudiquen en su aprendizaje, para de este modo evitar que aquel/la sea discriminado por algún motivo, principalmente económico que no esté a su alcance.

En el capítulo número VIII” Tipificación de faltas”, se exponen una serie de medidas en caso de conflictos entre miembros de la comunidad educativa, clasificándolas como faltas leves, graves, y gravísimas. En este contexto, se detalla que, en caso de discriminación, ya sea por aspectos culturales, físicos, sociales, económicos, intelectuales, sexuales, políticos, religiosos, entre otros, se sanciona según el tipo de falta. Sería una falta leve si se insulta y discrimina; grave si esta discriminación incluye humillaciones; y gravísima si la discriminación e insultos pasan a violencia física.

Mientras tanto, en el capítulo X “Procedimientos con enfoque de derechos y protocolos de actuación”, se especifican las medidas a tomar en caso de conflicto, los cuales posicionándose desde un enfoque de derechos pueden ser de tres tipos: Conflictos de Intereses en la Convivencia Escolar, Conflictos que constituyen Vulneraciones de Derechos No Constitutivas de Delitos, y Vulneraciones de Derechos Constitutivos de Delito. Para el caso de la discriminación entre estudiantes, esta cabe dentro de los Conflictos que Constituyen Vulneraciones de Derechos No Constitutivas de Delito, se aplican sanciones al/la estudiante agresor/a, y de igual forma, se detalla que es considerada vulneración de derechos para él/la garante de derechos responsable en caso de no denunciarlo, ya que en casos de discriminación y/o abusos entre estudiantes pares, no existe la vulneración de derechos, sino que faltas o delitos según corresponda.

El capítulo XIV “Anexos” aborda las medidas reparatorias para los casos de conflicto según corresponda, entre otras. Para el caso de la discriminación, se detallan tanto las medidas internas como las jurídicas.

12.3.2. El Derecho A La Participación En Las Situaciones Que Les Afecten.

En primera instancia, el Reglamento de convivencia escolar escuela Camilo Mori (2017) especifica que este ha sido construido mediante un proceso participativo de los diversos representantes de cada estamento educativo: estudiantes, apoderados/as, docentes y directivos/as desde la perspectiva de los Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes, considerando de igual forma, que el espacio escolar es uno de los principales agentes de sociabilización donde es posible ejercer ciudadanía mientras Niños, Niñas y Adolescentes sean reconocidos/as como sujetos/as de derechos.

En el capítulo II “Fundamentación” se estipula que, dentro de los objetivos específicos del manual de convivencia, uno de ellos es favorecer la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa, incluidos/as los/as estudiantes en cuanto a la revisión anual del manual de convivencia escolar.

En tanto, en el capítulo IV “Marco Teórico y legal” se encuentra quizás uno de los aspectos jurídicos nacionales más problemáticos en el sentido de la participación infantil en las situaciones que les afecten. Hablamos de la Ley Aula Segura N° 21.128, la cual dentro de sus lineamientos generales faculta al/la directora/a para cancelar la matrícula de algún/a estudiante que en su eventualidad infrinja alguna falta grave o gravísima estipulada dentro de cada manual de convivencia, convirtiéndose de este modo en una medida arbitraria donde se pone en tela de juicio el derecho a réplica del/la estudiante involucrado/a. Si bien esta Ley debido a su obligatoriedad debe estar presente en todos los establecimientos educacionales formales, es pertinente problematizarla en este aspecto. Dicha medida, queda en contradicción con los derechos de NNA estipulados en el capítulo número V “Derechos y deberes de la comunidad educativa”, específicamente con el punto número cinco que indica el derecho a participar, ser escuchado/a y tener derecho a réplica.

Mientras tanto, en el capítulo VIII “Tipificación de faltas” se ahonda más en los derechos de los/as estudiantes ante alguna falta, entrando nuevamente en contradicción con la Ley Aula Segura, especificando que se deben seguir procesos que resguarden los derechos de los/as involucrados/as, incluidos los/as estudiantes. Estos derechos son: ser escuchados/as, que sus

argumentos sean considerados, que se presuma su inocencia, que se reconozca su derecho a apelación.

En el capítulo XI “Instancias de participación” se detalla la conformación de los Consejos Escolares, los cuales poseen un carácter informativo, consultivo y propositivo, y donde cada grupo de la comunidad escolar tiene sus representantes, incluyendo a los/as estudiantes.

12.3.3. Interculturalidad.

En el capítulo uno “Introducción”, se especifican los sellos y los valores de la escuela Camilo Mori, donde el que está en un orden jerárquico encabezando la lista es el de *aprender a vivir desde la interculturalidad*, término que se define en el manual como las diversas formas de convivencia armoniosa entre diferentes culturas.

Del mismo modo, en el capítulo II “Fundamentación”, se indica que el objetivo general del reglamento de convivencia escolar es: “Desarrollar con la Comunidad Educativa prácticas curriculares que incorporen el enfoque formativo en la interacción pedagógica, considerando a los estudiantes como sujeto de derecho, desde su interculturalidad e integridad (p.8). Dentro del mismo capítulo, se exponen la visión, misión, sellos y valores del establecimiento educacional. La visión estipulada en el manual de convivencia es “Ser un referente comunal en la gestión de oportunidades de desarrollo de las y los estudiantes en un ambiente de intercambio cultural” (p.10). En tanto, la misión es que como institución se entregue una formación integral a los/as estudiantes considerando la diversidad, mientras que uno de sus sellos es aprender a vivir desde la interculturalidad.

Mientras que en el capítulo V “Derechos y deberes de la comunidad educativa”, también está presente la interculturalidad como un derecho de todos/as los agentes de la comunidad educativa.

13. CONCLUSIONES

Con respecto a nuestra pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas y discursos de niños/as inmigrantes de la escuela intercultural Camilo Mori de la comuna de Independencia vinculados al espacio educativo? Considerando a siete de sus estudiantes, esgrimimos a partir de las entrevistas con los/as siete estudiantes, que existen ciertos patrones comunes como también particularidades subjetivas en ello. Del mismo modo, identificamos una serie de problemáticas y aspectos bien valorados por los/as estudiantes.

Dentro de las principales problemáticas identificadas están presentes dos aristas: las que tienen que ver con la convivencia escolar, y con la participación infantil.

En cuanto al primer punto, la mayoría de los/as estudiantes entrevistados/as manifiestan haber tenido problemas de convivencia con compañeros/as de curso, y en algunos casos con niños/as de cursos superiores. Si bien no se identificaron prácticas xenofóbicas, si hubo casos en los cuales ante la imposibilidad de darle solución a dichos problemas por parte de los/as mismos/as niños/as involucrados/as, hubo una respuesta tardía de los/as docentes responsables de la convivencia escolar en la escuela mediante sus condiciones de garantes de derecho.

En tanto, lo relacionado a la participación infantil, si bien la mayoría de los estudiantes manifiesta conocer las estructuras organizativas que tienen dentro de la política educacional para hacerse escuchar, como lo son la directiva de curso y el Centro de Estudiantes, consideramos que esto no es suficiente para poder crear espacios equitativos que salgan de los mecanismos adultocéntricos actuales y que, del mismo modo, rescaten las visiones individuales y particulares de cada persona.

Relacionado con el punto anterior, es que se identifica también dentro de las entrevistas realizadas a los/as estudiantes una negación con la asignatura de historia, lo que debido a la imposibilidad real de parte del estudiantado de poder participar en los aspectos curriculares que les afecten, las soluciones más a la mano vienen de parte de las ciertas autonomías que cada profesor/a realice al respecto, como también de la cierta autonomía que cada comunidad escolar

pueda hacer uso. Un patrón común de los/as entrevistados/as en cuanto a la incorporación y/o modificación de asignaturas es que estas sean más prácticas y vinculadas con el medio.

Mientras que, del mismo modo, se distinguen grandes cargas emocionales en los/as estudiantes entrevistados/as en cuanto a lo que han dejado atrás en sus países de origen, extrañando todos/as ellos/as a algún familiar, en especial uno de los estudiantes el cual llora al recordar a su país. Dicha situación está en concordancia por lo dicho en el departamento de migración de Independencia en cuanto a que los principales problemas que ellos/as han identificado en la población infantil inmigrante son las cargas emocionales que tienen al dejar sus países de origen. En este punto toma relevancia que existan mecanismos de contención para poder acompañar dichas situaciones.

En tanto, lo planteado en nuestra hipótesis con relación al adultocentrismo, si bien desde las entrevistas a los/as estudiantes la mayoría alude llevarse bien con los/as adultos/as inmediatos de su entorno, es decir, familiares y profesores, lo que pudimos observar durante la etnografía escolar dentro del aula de clases, es que existieron prácticas adultocéntricas dentro de este espacio. Como se estipuló en aquel apartado del informe, no hubo malos tratos ni falta de respeto por parte de una de las profesoras, pero si existieron de parte de ella prácticas doctrinarias con levantamiento de tonos al hablar desde su posición de docente y adulta. Como es sabido, el adultocentrismo es un mecanismo de poder el cual es normalizado por la cultura hegemónica, por lo que a muchos/as niños/as se les hace difícil reparar en la existencia de estas prácticas.

Del mismo modo, a partir de nuestras visitas y entrevistas con trabajadores/as de instituciones comunales como lo son la Oficina de Migración, la OPD y el DAEM, nos hemos dado cuenta de que no existe una política local ni para el fenómeno migrante ni para la infancia, aludiendo que están trabajando en ello.

Por otra parte, existe una retroalimentación defectuosa entre la OPD y las escuelas municipales, en particular con la escuela Camilo Mori. Dicha situación, dificulta darles seguimiento a los casos de niños/as vulnerados/as en sus derechos, y por consiguiente, existe la imposibilidad de crear políticas públicas que tengan bases comunes entre los diferentes estamentos de la comuna.

En cuanto a los puntos positivos que pudimos identificar en la escuela Camilo Mori, principalmente destacan la buena valoración que de la escuela se tiene por parte tanto de los/as estudiantes, de los/ apoderados/as, como también desde el DAEM que reconoce que esta escuela ha sabido llevar bien la diversidad cultural, destacándose por sobre las otras escuelas de la comuna. Resalta en este sentido la participación activa que tiene la profesora jefa del cuarto básico, quien al ser de nacionalidad peruana ha sabido establecer mecanismos inclusivos y participativos para con sus estudiantes, como también ha sabido crear metodologías cooperativistas las cuales favorecen el aprendizaje en conjunto.

Del mismo modo, destaca el posicionamiento del director de la escuela en cuanto al paradigma educativo. De la entrevista desprendida con él, se notan las ganas de poder establecer estrategias que se orienten en post de una educación más inclusiva y de calidad. Si bien estipula que es difícil encontrar consensos con otros/as sostenedores/as de otras escuelas para poder crear políticas educativa macro, indica y manifiesta que existe cierta autonomía en cada escuela, y en especial la suya, para mejorar sobre todo la relación entre docentes y estudiantes, creando así aprendizajes retroalimentativos entre todos/as los componentes de la comunidad educativa.

En tanto, destaca la labor que realiza el Colectivo Sin Fronteras en la comuna, teniendo claros los puntos teóricos y prácticos en relación a la infancia inmigrante, acogiendo sus dinámicas en el tiempo, intentan darles mejores oportunidades en cuanto a la calidad de vida de ellos/as en especial de los/as niños/as.

El ser niño/a inmigrante en la escuela exige y propicia una serie de mecanismos necesarios para una sana convivencia. El asumir las normas culturales dominantes se presenta como un gran desafío para los/as niños/as que vienen con otras estructuras de sus países de origen, del mismo modo, las normativas educativas institucionales se presentan como un desafío extra y de mucha importancia al pasar ellos/as gran parte del día en la escuela.

Los aspectos socioculturales de los/as estudiantes inmigrantes varían y tienen ciertas particularidades dependiendo de sus países de origen, sus edades, sus géneros, y sus idiomas. Este punto bien lo reflejó el director de la escuela Camilo Mori al identificar ciertos patrones de comportamiento y convivencia según la nacionalidad de sus estudiantes.

La cultura la creamos todos/as, niños/as y adultos/as, y como primer paso para la inclusión y variación cultural es escuchar la voz de niñas y niños para pasar de la endoculturación (etaria, de género, y cultural) dominante a procesos de transculturación que nos permitan encontrar puntos en común partiendo de la premisa en la cual queremos sociabilizarnos en ambientes sanos e igualitarios.

Dicho esto, es que a continuación se proponen una serie de puntos que consideramos relevantes.

-Reformular los paradigmas educativos en cuanto a sus aspectos curriculares, metodológicos y relacionales: De acuerdo a los contextos históricos de la educación en Chile, esta ha ido adoptando diferentes prioridades según el ideal de desarrollo socio económico del país. Así, si el algún momento fue necesaria la escuela para la alfabetización de la sociedad, luego las orientaciones principales fueron dirigidas hacia una política industrializadora pero dependiente de las grandes potencias a nivel mundial. De forma paralela, la escuela fue adoptando cada vez más un tinte civilizatorio y estereotipado viendo al/la niño/a como un ser vacío de conocimientos y cultura donde era y es necesario llenarlo de conocimientos por un/a maestro/a adulto/a. Los aspectos curriculares han sido y lo siguen siendo concepciones colonialistas y eurocentristas como eje de ideal societal. Urge de este modo, encontrar los mecanismos adecuados para poder incluir en las escuelas aspectos curriculares que estén en concordancia con lo que desde el sur queremos construir, superando así la crisis tanto occidental como capitalista, reencontrarnos con la naturaleza, y orientarnos a una educación más práctica, vinculante con el medio, y que brinde las herramientas necesarias para la crítica, reflexión y acción sobre el mundo.

Sin duda alguna este es un trabajo de mucha dedicación tanto teórica como práctica. Para ello, es necesario poder establecer redes y trabajo en conjunto entre los diferentes estamentos educacionales, tomando en cuenta la opinión de los/as estudiantes involucrados/as. En tanto, los aspectos metodológicos y relacionales no han cambiado en la historia, sigue siendo el adulto/a quien imparte los conocimientos y mide con la misma vara al estudiantado, invisibilizando de esta forma las subjetividades y potencialidades tan diversas que puedan existir. Se necesitan metodologías educativas más participativas que muten de la competencia y el individualismo

hacia la cooperación y el colectivismo, donde por palabras de Paulo Freire (2011), tanto el educando como el educador aprendan entre sí.

-Crear políticas públicas independientes en Independencia en relación a la migración: La comuna de Independencia se ha posicionado durante los últimos años como una de las comunas de la Región Metropolitana que ha recibido mayor cantidad de población inmigrante. Según lo que se ha podido apreciar con los datos cuantitativos para la migración en la comuna de Independencia, el 30.51% del total de sus habitantes es de nacionalidad extranjera. Del mismo modo, la escuela Camilo Mori representa el establecimiento educacional con mayor matrícula de estudiantes extranjeros/as, siendo ellos/as un 63,1% del total de matriculados/as. Estos datos son corroborados por la trabajadora que nos recibió en la Oficina de Migración de la comuna, la cual nos indica que

durante los últimos años están naciendo más niños/as de nacionalidad extranjera que chilenos/as. Estas particularidades de Independencia en relación con otras comunas de la Región Metropolitana, hace que se tenga que poner mayor atención en la creación de políticas públicas que aseguren un bienestar en común tanto para la población inmigrante como para la local.

-Crear una definición autónoma de la infancia local y migrante en Independencia para poder recoger sus particularidades y poder actuar en coherencia a ello: Como se ha vislumbrado a lo largo del trabajo de investigación, la infancia como categoría conceptual posee características universales que, desde la CDN se establece que es niño/a quien tenga menos de 18 años de edad. Según lo que pudimos apreciar en nuestras visitas al DAEM y a la OPD, no existe diferencia teórica alguna para ellos/as entre la infancia local y la infancia migrante, lo que de alguna manera impide que se realice un trabajo eficaz con la infancia, o con las infancias.

-Terminar el diagnóstico comunal requerido para la OPD de Independencia, el cual se encuentra estancado por falta de personal: Este diagnóstico comunal de la niñez se posiciona como herramienta base para poder conocer y trabajar en mejorar las condiciones de la infancia en Independencia, por lo que se hace imprescindible tenerlo lo antes posible. Este diagnóstico consiste en conocer la realidad de los/as niños/as presentes en la comuna desde sus escolaridades, territorialidades, y centros de salud.

-Recoger las visiones de los/as estudiantes de la comuna mediante la creación de consejos consultivos: Estos debiesen estar orientados en empoderar al/la estudiante en cuanto a la toma de decisiones tanto micro como macro en sus establecimientos educacionales, como también debiesen ser un puente para poder vincular experiencias y/u opiniones extra educacionales dándole voz de esta forma a un estrato etario históricamente segregado.

-Aumentar la comunicación de la escuela Camilo Mori con sus estudiantes para crear en conjunto la escuela que se quiera tener: Este punto fue remarcado por el director de la escuela Camilo Mori, recogemos sus palabras como algo tremendamente necesario, desde la cierta autonomía que cuentan como escuela, es que se puede construir un establecimiento y una educación más participativa. Debe ir más allá de los/as representantes de curso y el centro de estudiantes, es decir, tienen que participar todos/as los/as que quieran hacerlo.

-Estudiar mecanismos participativos e interculturales para poder llevarlos a cabo de forma constante en la escuela Camilo Mori: Si bien estos mecanismos existen en la escuela, a modo de talleres y exposiciones, más bien están orientados desde la multiculturalidad, al hablar de interculturalidad, se necesita una vinculación más profunda en el que la diversidad de expresiones culturales presentes en la escuela pueda vincularse entre sí en la cotidianeidad.

-Solucionar los problemas de convivencia del estudiantado a tiempo, problemas que debieran disminuir con la instauración de mecanismos más participativos e interculturales: Es decir, empoderar y propiciar más la autonomía y el respeto mutuo de los/as estudiantes y del conjunto de la comunidad educativa, repasando así las normas de respeto mutuo.

Como propuestas futuras de investigación, se sugiere continuar esta misma línea enfocándose en otras diversidades, como podría ser posicionarse desde una perspectiva de género, étnica, etaria, etc.

Del mismo modo, se sugiere abordar estas mismas problemáticas entrando más en los mecanismos familiares y/o territoriales, lo que en su eventualidad podría requerir de un equipo interdisciplinar.

14. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, C, Bustos, C. (2017). *Ley migratoria: ¿Chile está a la altura de los tiempos?* Santiago: Universidad de Chile.
- Agustí, J, Antón, M. (2013). *La Gran migración: La evolución humana más allá de África*. Barcelona: Planeta.
- Albarra, B., Santos, H. (2008). Los niños migrantes y el derecho a la educación. En D. Cienfuegos, J. Morales, H. Santos. (Coords), *La migración en perspectiva: Fronteras, educación y derecho* (pp. 21-49). Guerrero, México: Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero.
- Alfageme, E, Cantos, R, Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Alfonsina, G. (2008). *La recreación de la niñez: Conceptualización, características y aportes desde la recreación al desarrollo de los niños*. (tesis de grado). Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata.
- Álvares, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 37(2), p. 267-279.
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra. *Migración y desarrollo*. 1, pp. 1-31.
- Ariès, P. (s/f). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. España: Taurus.
- Bazán, D, Cayul, M. (2014). Hacia una pedagogía crítica del sur: caminos, atajos y desvíos necesarios de recorrer. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. (15), pp. 103-118.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2018). Promulga Convención sobre los Derechos del Niño. *Ley Chile*. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=15824&idVersion=1990-09-27>

- Carpinetti, J. (2017). Teorías de las migraciones, paradigmas epistemológicos en las ciencias sociales y condiciones sociales de producción. *Cuadernos de la facultad de humanidades y ciencias sociales- Universidad Nacional de Jujui*, (52), pp. 59-79. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=18554964003>
- Castles, S. (2000). Migración internacional a comienzos del siglo xxi: Tendencias y problemas mundiales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. (165), pp. 17-32.
- Castles, S., Miller, M. (2004). *La era de la migración: Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Castro, J, Cussiánovich, A, Tejada, L, Valencia, J y Figueroa, E (coord.). (2009). *Participación de los niños y niñas. Balance a los veinte años de la Convención*. Lima: IFEJANT.
- Caviedes, M, Díaz, M. (Eds.). (2016). *Infancia y educación. Análisis desde la antropología*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Chacón, J. (2015). Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco*, (64), pp. 133-153.
- Cienfuegos, D., Morales, J., Santos, H. (Coords). (2008). *La migración en perspectiva: Fronteras, educación y derecho*. Guerrero: Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero.
- Consejo Nacional de la Infancia. (2015). Política nacional de niñez y adolescencia 2015-2025). Recuperado de: <http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Politica-Nacional-de-Nin%CC%83ez-y-Adolescencia.pdf>
- Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva. Hacia un proyecto decolonial. En Walsh, Catherine. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir*. Tomo 1. pp. 69-103. Quito: Abya-Yala.
- Dietz, G, Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación, interculturalidad en México*. México: SEP.

- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, L. (2008). Un recorrido por la migración: Antecedentes y actualidad. Una visión diferente. En D. Cienfuegos, J. Morales, H. Santos. (Coords), *La migración en perspectiva: Fronteras, educación y derecho* (pp. 175-188). Guerrero, México: Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero.
- Duarte, C. (2015). *Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Departamento de Educación Municipal de Independencia, Escuela Camilo Mori, Municipalidad de Independencia. (2017). Reglamento de convivencia escolar escuela Camilo Mori. Recuperado de: <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha>
- Fernández, F. (2007). *Protagonismo infantil: (re)pensando y (re)creando otras posibilidades de infancia* (Tesis de maestría). Universidad ARCIS y Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fernández, Y., Ortiz, M., Serra, S. (2015). *Importancia del juego para los niños*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/283308819_Importancia_del_juego_para_los_ninos
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), pp. 9-26.

- Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. & Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), pp. 116-125.
- García, E. (2004). *Legislaciones infante juveniles en América Latina: modelos y tendencias*. Recuperado de: <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Legislaci%C3%B3n-infante-juveniles.pdf>
- Gobierno de Chile (s.f.). Recuperado de: <https://www.gob.cl/nuevaleydemigracion/>
- Gómez, J. (2010). La migración internacional: Teorías y enfoques, una mirada actual. *Semestre económico*, 13(26), pp.81-99.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía, Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Hassa, A, Vázquez, A. (Eds.). (2016). *Las Migraciones en África y Oriente Medio en el contexto de la Nueva Civilización*. Badajoz: AnthroPiQa 2.0.
- Hobsbawm, E. (2009). *La era del imperio: 1875-1914*. Buenos Aires: Planeta.
- Ibarra, F. (2005). *Minorías etnoculturales y Estado nacional*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos, Organización Internacional para la Migración. (2016). *Derechos humanos de la niñez migrante*. Recuperado de: <http://www.ipddh.mercosur.int/wp-content/uploads/2017/02/Derechos-Humanos-de-la-Ninez-Migrante.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (s.f.). Recuperado de: <http://www.censo2017.cl/microdatos/>
- Labaste, J. (2014). *Mediación Escolar Intercultural; estrategias para un entendimiento mutuo entre estudiantes Básicos migrantes extranjeros y no migrantes en Chile* (tesis de grado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago: Chile.
- Macas, L. (2010). Sumak Kawsay. La vida en plenitud. En Deleg, Hidalgo, Guillén. (Eds.). *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*. pp.171-177. Ecuador: Fiucuhu.

- Magendzo, A. (2001). *El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos*. Recuperado de: <http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9/Magendzo.pdf>
- Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México: Cal y arena.
- Mead, M. (1971). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (s.f.). *Comunas de la Provincia* [Mapa]. [Recuperado de: http://www.delegacionsantiago.gov.cl/comunas-de-la-provincia/](http://www.delegacionsantiago.gov.cl/comunas-de-la-provincia/)
- Molina, J. (2017). Nuevos discursos de la educación: escolarización, aprendizaje, autogobierno, y performatividad. Colombia: Scielo. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n45/n45a08.pdf>.
- Montecino, S. (2007). *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Santiago: Dos siglos.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Colombia: Universidad Sur colombiana.
- Morales, J. (2008). Protección de los derechos humanos de los migrantes: Por la jurisdicción nacional e internacional. En D. Cienfuegos, J. Morales, H. Santos. (Coords), *La migración en perspectiva: Fronteras, educación y derecho* (pp. 291-334). Guerrero: Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero.
- Municipalidad de Independencia. (2015). *Proyecto Educativo Institucional Escuela Básica Camilo Mori años 2015-2019*. Recuperado de: <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/8572/ProyectoEducativo8572.pdf>
- Navarro, J, Ayvar, F, & Zamora, A. (2016). *Desarrollo económico y migración en América Latina, 1980-2013: Un estudio a partir del Análisis Envolvente de Datos*. España: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Ortín, J. (2013). Migraciones. Desarrollos teóricos, evidencias empíricas y consistencias conceptuales. Las otras fronteras en la condición de migrante. *Revista Latinoamericana*, 12(35), pp. 165-182.

- Pachón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia. *Maguaré*. (23), pp. 433-469.
- Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal. (2018). Recuperado de: <https://www.pademIndependencia.cl/documentos>
- Pavez, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Revista Latinoamericana*, 12(35), pp. 183-210.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Labor. (Obra original publicada en el año 1964).
- Ponce, E. (2018). *Informe de políticas públicas de infancia en Chile y antecedentes*. Recuperado de: <http://www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=transparencia&ac=doctoInformeAsesoria&id=428>
- Ponce, M, Rengifo, F, Serrano, S. (2012a). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Santiago: Taurus.
- Ponce, M, Rengifo, F, Serrano, S. (2012b). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Santiago: Taurus.
- Ponce, M, Rengifo, F, Serrano, S. (2012c). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Santiago: Taurus.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2019). ¿Quién es un migrante? Recuperado de: <https://www.iom.int/es/quien-es-un-migrante>
- Oropeza, A. (2008). Hacia un nuevo concepto de soberanía: La teoría de la responsabilidad de los Estados en materia de inmigración. En D. Cienfuegos, J. Morales, H. Santos. (Coords), *La migración en perspectiva: Fronteras, educación y derecho* (pp. 335-354). Guerrero, México: Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Roudinesco, E. (2002). *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Salazar, G. (2006). *Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX)*. Santiago: LOM ediciones.
- Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. (5). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Sanz, N. (2018). *Migración y creación: Antropologías de frontera*. Ciudad de México: UNESCO.
- Sassen, S. (1990). La movilidad del trabajo y el capital: un estudio en inversión internacional y fuerza laboral. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Servicio Nacional de Menores. (2015). Línea de acción Oficina de Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes 2015-2018, correspondiente a la Ley 20.032 y su Reglamento. Recuperado de: http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/P2_06-04-2015/Bases_tecnicas_OPD.pdf
- Stefoni, C. (2017). *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. Santiago.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- UNICEF. (2014). *Módulos de apoyo y docencia: infancia, derechos e interculturalidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir*. Tomo 1. Quito: Abya-Yala.

15. ANEXOS

15.1. Pautas de entrevista

Pauta de entrevista para niños/as

Tema: Migración.

1. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en Chile?
2. ¿Cómo te has sentido viviendo en Chile?
3. ¿Extrañas algo de tu país?

Tema: Elementos socio-económicos y culturales.

1. ¿Te gusta dónde vives?
2. ¿Qué haces o a qué juegas con tus amigos?
3. ¿Qué haces normalmente cuando no vas al colegio?

Tema: Escuela y convivencia escolar.

1. ¿Te gusta tu escuela?
2. ¿Te gusta ir a la escuela?
3. ¿Encuentras alguna diferencia entre las escuelas de tu país con esta escuela?
4. ¿Cuáles son las materias que más te gustan y las que menos te gustan?
5. ¿Incluirías alguna materia en el colegio? ¿Cuál?
6. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
7. ¿Cómo te llevas con los profesores y los funcionarios de la escuela?

Tema: Participación escolar.

1. ¿Tienen centro de estudiantes?
2. ¿Tienen directiva de curso? Si es si ¿Quiénes los elijen?

Tema: Convivencia familiar.

Pauta de entrevista para Padres o adultos/as responsables.

Tema: Migración.

1. ¿Cuáles fueron los motivos de su llegada a este país?
2. ¿Cuánto tiempo lleva en Chile?
3. ¿Cómo se ha sentido en Chile?

Tema: Elementos socio-económicos y culturales

1. ¿Tiene actividad laboral? ¿Cuál?
2. ¿Cuál es su nivel de acceso a los servicios como salud, servicios básicos, educación etc.?
3. Nivel de estudios
4. ¿Cómo es su relación con los/as chilenos/as?

Tema: Contexto habitacional

Tema: Escuela y convivencia escolar

1. ¿Qué opina de la educación escolar en Chile?
2. ¿Cómo llego a la escuela Camilo Mori?
3. ¿Conoce el manual de convivencia de la escuela Camilo Mori?

Pauta de entrevistas para profesores.

Tema: Relevancia de la educación escolar

Tema: Vulneración de derecho.

Tema: Metodologías de estudios y contenidos.

Tema: Sociabilidad entre los estudiantes de la investigación.

15.2. Entrevistas

E1 Entrevista a la mamá de Alexa: Piudmeni Salinas

N: ¿Su nombre?

-P1 P: Piudmeni Salinas.

N: Y entonces, ¿cuáles fueron los motivos de su llegada al país, y cuando llegó a Chile?

-P2 P: Bueno, tenemos dos años acá en el país, somos venezolanos, para nadie es un secreto la situación que se vive en nuestro país, este, buscando mejoras en nuestra calidad de vida, y que, nos desmejoraron allá el 1000%, en realidad esa fue la razón que nos hizo salir y también buscando oportunidades de manera que nosotros siendo más jóvenes podamos ayudar a los familiares que quedaron allá.

N: ¿Y de qué parte de Venezuela son?

-P3 P: Somos de Valencia, es la zona centro norte del país, la ciudad industrial.

N: Ya, ya, ¿no sé si estará cerca de Barquisimeto, Caracas?

-P4 P: Está a dos horas de Barquisimeto y ahora en medio de Caracas.

N: ¿Y usted se vino con su familia?

-P5 P: Ajá, nos vinimos con mi esposo, la niña que estudia acá Alexa, y yo.

N: Los tres al mismo tiempo.

-P6 P: Ajá, y el año pasado llegó ella, este... en el mes de octubre, ya tiene un año acá y bueno estamos aquí... guapeando acá.

N: ¿Y tú? ¿Estudias acá?

-P7 Hija Mayor: No, trabajo.

N: A ya perfecto, ¿y cómo se han sentido en Chile en general?

-P8 P: Bueno el solo hecho de llegar y no tener la presión de salir a comprar alimentos, hacer colas extremas para uno tener acceso a los recursos básicos, bueno a las condiciones básicas ya eso te baja bastante el nivel de estrés que era un nivel que tenemos allá bastante alto, entonces aquí es accesible la comida, pues nadie nos está limitando que vamos a comprar o cuanto vamos a comprar, acceso a la salud.

N: ¿Tiene actividad laboral actualmente?

-P9 P:Bueno si, no formal porque tengo solamente dos días en la semana, el año pasado trabaja cuidado a una niña en Las Condes, pero la verdad es que la relación interpersonal con la señora no fue bien, o sea me sentía maltratada y yo me fui, porque yo considero que puedo tener mucha necesidad pero no le voy a soportar maltratos a nadie, y yo cuidé a su hija como si fuera la mía, entonces hay cosas que uno tiene que valorar.

N: Bueno, ¿Y cuál es su nivel de acceso a los servicios como salud, educación?

-P10 P: Bueno, yo diría que directos porque nosotros estamos inscritos en el consultorio.

N: ¿Ustedes viven acá en Independencia?

-P11 P: Si, es por la calle Alonso Ibáñez.

N: Ya.

-P12 P: Esto y tenemos un acceso (ininteligible)

N: Ya perfecto. ¿Nunca han tenido ningún problema?

-P13 P: No, no.

N: ¿Y cuándo llegaron a Chile tenían algún tipo de redes? ¿conocidos acá, o llegaron así nomás?

-P14 P: Tenía unos familiares, un primo, un vecino de mi mamá que vive justamente por esta calle allá adelante luego de pasar la avenida y él fue quien nos recibió.

N: ¿Y dónde viven arriendan?

-P15 P: Si.

N: ¿Como es su relación con los chilenos?, así, de forma general ¿cómo encuentra la cultura?...

-P16 P: En general bien, con casos puntuales pues en lugares donde he trabajado que llegué a un lugar que yo digo que me hicieron bullying porque eran unos chilenos y eran conserjes.

N: ¿Conserjes?

-P17 P: Ajá, en la mañana estaba la señora y a la una de la tarde llegaba el esposo y yo veía que hacían cosas como por maldad, le echaron clara de huevo a la mopa y cuando yo fui y pasé, limpié el pasillo se podían imaginar a que olía eso.

N: ¿O sea usted trabajaba en el edificio y le hacían eso?

-P18 P: Ajá.

N: ¡Ohh que brutos!, yo trabajo de conserje los fines de semana.

-P19 P: Y cosas así, entonces me hacían ir los sábados y cuando yo iba me decían mire aquí le dejo don Hugo y era una lista por los dos lados con cosas que debía hacer, y después me enteré que era mentira, que no era mi jefe que era ella que lo hacía, yo hacia mi pega rápido a las dos de la tarde por lo general ya estaba lista entonces iba a tomarme un café a almorzar, entonces me llamaban floja, que yo no hacía nada y que qué hacía yo sentada allí, yo le decía bueno es que ya terminé, entonces me decían bueno vaya de nuevo y limpia el estacionamiento y el estacionamiento era desde la cancha hasta aquella casa, así es un subterráneo a mí me correspondía uno y a la chica peruana le correspondía otro, y ella pretendía que yo otra vez volviera a limpiar eso.

N: ¿Y a su compañera también le hacían ese tipo de bullying?

-P20 P: A la muchacha peruana si, la ponían a limpiar unas puertas y entonces hacían cosas así, de que no lo hacía y sí, yo veía que lo hacía.

N: ¿Y dónde estaba el edificio? ¿En qué comuna?

-P21 P: En Recoleta por la avenida Perú, Rems se llama la empresa de servicio.

N: ¿Cuál es su nivel de estudio?

-P22 P: Profesional con posgrado.

N: Ya, ¿y eso es allá en Venezuela?

-P23 P: Ajá.

N: ¿Y qué estudió allá?

-P24 P: Ingeniería civil, tengo una maestría en inspección y control de calidad en operaciones.

N: Ahh, ¡qué bueno!, ¿allá también en Venezuela la maestría?

P25 P: Si.

N: ¿Y allá es gratis estudiar o?...

-P26 P: Bueno si, el pregrado como dice uno es en una universidad pública y la maestría la hice en una universidad privada pero la empresa para la cual yo trabajaba, este, pago eso.

N: A ya, ¿y todas las universidades son públicas o hay públicas y privadas?

P27 P: No, hay públicas y hay privadas.

N: ¿Pero no se satura el sistema público?

-P28 P: Bueno si y no, pero a la final el mismo ritmo de la carrera o las enseñanzas de la carrera van filtrando.

N: Ya perfecto. Eh bueno, el otro tema en general es el contexto habitacional. Usted me dice que arrienda.

-P29 P: Si arrendamos, es como un mono ambiente por decirlo de alguna manera.

N: ¿Es un departamento?

P30 P: Interior.

N: Un departamento interior, ya.

-P31 P: Si es como una pieza grande, la cocina y el baño (ininteligible).

N: Y ahí usted vive con su marido y sus dos hijas.

-P32 P: Y la bebé.

N: ¿Ella también es su hija?

-P33 P: No.

N: ¿Es hija tuya?

-P34 Hija mayor: Es hija mía.

N: ¿Y cuantos años tienes tu?

-P35 Hija mayor: 22.

N: ¿Y ella?

-P36 Responden juntas: 6 meses.

N: 6 meses, chiquitita.

-P37 P: Ininteligible.

N: Bueno, ¿qué opina, esta es la primera experiencia escolar de la Alexa? ¿o ella estuvo en otros colegios?

-P38 P: No, digamos que es la segunda porque ella inició el año pasado, el tercer grado lo hizo acá y la experiencia no fue digamos que muy agradable porque, este ella se consiguió con niños que le hacían bullying por su color de piel, este, le pusieron apodos.

N: ¿Eso fue el año pasado?

-P39 P: En tercero.

N: Ya.

-P40 P: Y entonces, bueno a la final ella generó una conducta agresiva con los niños y bueno se defendía de la manera que ella podía con el tema, a ella la transfirieron al psicólogo porque supuestamente ella era la que tenía problemas.

N: ¿Y eso quién lo determino? ¿De acá del colegio?

-P41 P: Ajá, y no era así porque ella en Venezuela no tenía problemas con eso. Ella me decía mamá, pero porque me dicen eso. Pero no le hagas caso, como te dice la profesora no los

pesques. Ella decía que la molestaban y llegó un momento en donde ella se sentía frustrada de tanto aguantar que la molestaran y ella explotaba.

N: ¿Y este año?

-P42 P: Y este año también ha pasado, pero con una chica de séptimo, octavo, yo vine de hecho como dos veces a hablar con la inspectora y le dije que una cosa más, porque estaba viendo que el colegio estaba siendo como muy...

-P43 Hija mayor: Parcial.

-P44 P: Parcial y apacible en la situación, pero yo veía que no había acciones contra la chica y ya la cosa nos estaba preocupando porque ella la estaba buscando en el baño.

N: Era algo personal ya.

-P45 P: Aja, y ella es una niña grande entonces no, me parecía que eso se podía escapar de las manos de ellos y a mí me aterraba que le dieran un empujón, que se abriera la cabeza o que se yo, que intentaran otras cosas con ella.

N: ¿Y la niña de séptimo es chilena?

-P46 P: Sí, es chilena.

N: Ya.

-P47 P: Entonces bueno, ya supuestamente no se (ininteligible).

N: Ya. ¿Y el colegio tomó alguna determinación aparte de derivar al psicólogo?

-P48 P: Este, a ella no sé, sé que le han llamado al apoderado varias veces, porque creo que ella ha tenido esas mismas conductas con otros niños.

N: La niña de séptimo.

-P49 P: Ajá, y el primer día cuando yo vine a poner la queja me dijo una profesora que la habían expulsado ese día, por tres días. La habían suspendido y bueno después de eso no sé.

N: ¿Y el año pasado era esta misma niña o eran niños de su curso?

-P50 P: No, era ella y eran niños también de su curso.

N: ¿Y todos chilenos?

-P51 P: No bueno, del curso de ella no porque hay muchos niños peruanos, venezolanos.

N: Nosotros estuvimos en sala con Víctor, la otra vez haciendo una etnografía escolar y la etnografía es como estar en un lugar viendo las relaciones, el espacio y nos llamó la atención la Alexa, porque es super participativa, es super matea, ella levantaba la mano y quería salir al pizarrón a hacer todos los ejercicios.

V: Es como la líder de su grupo.

-P52 P: Si, de hecho, la escogieron la presidente de curso y ella participa en las reuniones con los profesores y todo eso.

N: Si, nos llamó la atención y ayuda a los compañeros de su grupo.

-P53 P: Y se queja cuando le ponen a alguien que lo tienen que ayudar y no le hace caso entonces le dice a la profesora que la cambien porque ella no va a trabajar con niños flojos.

N: Exacto, no estaba el Michel ese día al lado, no sé si ubican al Michel, un compañero de ella y el Michel no entendía mucho, pero la Alexa le explicaba, de una y otra forma hasta que entendió el Michel, entramos a una clase de matemática.

-P54 P: Ah sí a ella le gusta mucho, el otro día la llevaron a unas competencias.

V: Ya, esas de matemáticas, esas se hacen en la USACH creo.

-P55 P: Ajá, y el equipo de ella ganó.

N: Que bueno, entrete. ¿Y cómo llegaron acá a la escuela Camilo Mori, recomendación?

-P56 P: Si, por una... la señora a la que le habíamos arrendado una habitación primero, este, su hija estudia acá, y ella nos dijo que viniéramos y bueno mi esposo vino y nos dieron el cupo.

N: En cuanto al manual de convivencia que tiene cada colegio nosotros igual lo estamos estudiando, para contextualizar un poquito nosotros hicimos nuestra practica en la Municipalidad de Independencia, en la OPD, la Oficina de Protección de Derechos, entonces a

raíz de eso igual estábamos haciendo un plan diagnóstico que consistía en promoción y prevención de los derechos del niño de todas las escuelas de Independencia, y así conocimos la escuela Camilo Mori y como nosotros estamos tratando el tema de migración e infancia elegimos este colegio porque tiene alto porcentaje de niños extranjeros. Y nuestra tesis también la estamos abordando desde el enfoque de derechos, entonces también estamos leyendo los manuales de convivencia para ver si tienen alguna relación teórica con, principalmente la convención de derechos del niño que Chile se adscribió en el año 1990, entonces por ahí estamos problematizando el asunto.

-P57 P: Si.

N: ¿Usted conoce el manual de convivencia? ¿Ha tenido la oportunidad de leerlo?

-P58 P: No.

N: Ya, si porque nosotros...

-P59 P: Siempre nos hablan de eso, pero no...

N: Y en la práctica igual cuando surja un problema por ejemplo el que le paso a la Alexa el año pasado o este año con la niña de séptimo, como la queja, donde uno puede llegar más lejos es la super intendencia de educación y allá siempre dicen que, o sea, ellos actúan en relación al manual de convivencia de cada colegio.

-P60 P: Si eso me lo dijo la... Inspectora.

N: Entonces por eso que nosotros encontramos relevante.

-P61 P: De hecho, creo que ella trabaja específicamente en esa área y que no me pusiera así que ellos estaban trabajando en eso, pero es que yo veo que no hacen nada porque la niña sigue con su actitud y cada vez es peor.

N: ¿Y usted llevo hasta la super intendencia de educación?

-P62 P: No yo esa vez si me molesté y hablé ya, pero con otro tono, le dije mire yo hasta aquí aguanté ya de aquí en adelante me voy a ir más arriba, voy a poner la denuncia en otro lugar, entonces ella me comentó que no que ella iba a hacer lo posible para hablar con la otra niña

grande para que, porque ella decía que eso le iba a traer problemas al colegio. A mí no me importa de verdad que cabeza va a rodar aquí, se lo dije así porque a mí me duele mi hija y yo no quiero que le vaya a pasar nada malo.

N: Ya.

-P63 P: Entonces ahí fue de verdad, cuando ella me vio a mí así, fue de verdad cuando el problema ya se acabó, pero antes no si, que la van a llamar, que la van a llamar y nunca llamaban a nadie.

N: Eso es como, eso serían las preguntas y ... ¿su esposo trabaja también?

-P64 P: Si, y ella también está trabajando.

N: ¿Y trabajo formal o informal?

-P65 P: No, formal, ella trabaja en la tienda Ripley sabe.

N: Tu con tu papi trabajan en la tienda Ripley.

-P66 P: Si, y yo trabajo haciendo aseo en unas oficinas en Providencia.

N: A ya.

-P67 P: En una importadora de utensilios médicos.

N: Y ahí le hicieron contratos porque usted dijo que...

-P68 P: No todavía no, ahorita yo tengo el carnet vencido así que uno también por ahí pierde la oportunidad de...

N: Exacto.

E2 Entrevista a Alexa

N: ¿Cómo te has sentido viviendo acá en Chile?

-P1 A: Me siento bien, me siento acogida.

N: Que bueno. ¿Y extrañas algo de Venezuela?

-P2 A: Si, extraño a mi familia.

N: Ya, ¿a alguien en especial? o...

-P3 A: Ehm a mis abuelos.

N: Ya, ¿y hablas con ellos por teléfono?

-P4 A: Si.

N: Ya, tienen contacto. ¿Tienes amigos fuera del colegio?

-P5 A: Tengo amigos fuera y dentro del colegio.

N: Ya ¿Y cómo son, buenos amigos?

-P6 A: Son buenos y la mayoría son más o menos.

N: Más o menos. ¿Y tus compañeros de acá del curso? ¿Como te llevas con ellos en general?

-P7 A: Con algunos me llevo mal, con los primeros que me llevo mal son con Carlos y con Sergio.

N: A, ¿Con Carlos el que te nombré?

-P8 A: Ajá.

N: ¿Y por qué? ¿se molestan o algo así?

-P9 A: Porque con Carlos a uno lo insulta por querer, le pone apodos a todo el mundo y como que no le importa que uno se sienta mal y eso, y Sergio es muy burlón se burla de los demás por nada.

N: Ya perfecto. ¿Y Carlos es de Venezuela igual o no?

-P10 A: No, colombiano.

N: ¿Y Sergio es chileno?

-P11 A: Chileno.

N: A perfecto, y bueno eh, ¿cuándo no vas al colegio vas a algún taller? ¿O tienes alguna actividad?

-P12 A: ¿Fuera del colegio o dentro?

N: Fuera del colegio o sea cuando terminan las clases. ¿Vas a algún taller?

-P13 A: No.

N: ¿Y tienes amigos ahí donde vives?

-P14 A: Sí.

N: Ya perfecto. ¿Y cómo son esos amigos?

-P15 A: Son buenas personas, juegan conmigo, con ellos si me siento acogida.

N: ¡Ah qué buena! oye, nos contaba tu mami que fueron a un torneo de matemática, y lo ganaron.

-P16 A: Ajá.

N: Que bien. ¿Te gusta el colegio?

-P18 A: Sí.

N: ¿No has estado en otro colegio acá en Chile cierto?

-P19 A: Es el primero.

N: Es el primero, perfecto. ¿Y te gusta ir a la escuela? estudiar, como te hacen las clases acá.

-P20 A: Más o menos.

N: Más o menos, ya. ¿Porque allá en Venezuela alcanzaste a estudiar también?

-P21 P: Hizo preescolar, que aquí es prekínder, kínder, allá hay tres niveles y de ahí hizo primero y segundo grado.

N: Primero y segundo, ya perfecto.

-P22 P: Pero la metodología es muy diferente, trabajan como en base a proyectos, si ellos quieren saber sobre un tema investigan sobre eso y hacen sus disertaciones como cualquier alumno de bachillerato.

N: O sea no tienen las asignaturas como separadas, sino que en base a un tema trabajan todas las asignaturas, o que impecable, de eso se habla mucho en la teoría de la educación, que esa es una de las metodologías más adecuadas para descubrir el mundo, si ese es el tema. ¿Y bueno, aparte de lo que dijo tu mami encuentras alguna otra diferencia con los colegios de allá? ¿en los que estuviste?

-P23 A: Sí.

N: ¿Qué diferencia sería?

-P24 A: Que en este yo estudio público y en el que yo estudiaba allá era pagado.

N: ¿Y se nota alguna diferencia con tus compañeros en eso o con los profesores?

-P25 A: Si.

N: ¿Y cuál sería esa diferencia?

-P26 A: Que allá los compañeros no eran tan groseros, no eran tan molestosos.

N: Ya, eran más respetuosos.

-P27 A: Claro.

N: Ya (ininteligible)

-P28 A: No.

N: ¿No? ¿y los profesores? ¿alguna diferencia con los profesores de acá y los de Venezuela?

-P29 A: Si, que allá los profesores te trataban con amor y aquí como que hay algunos que te tratan bien y hay algunos que te tratan mal.

N: Hay unos que son muy fríos. ¿Y la profe Rosaura como es? ¿cómo te llevas con ella?

-P30 A: Bien.

N: Es simpática, a nosotros nos calló bien. ¿Alguna otra diferencia?

-P31 A: No.

N: ¿Cuáles son las materias que más te gustan?

-P32 A: Me gusta matemática, lenguaje y ciencias naturales.

N: Ah que bueno. ¿Y la que menos te gusta?

-P33 A: Historia.

N: Historia, ya. ¿Incluirías alguna materia? ¿o algún tema que te guste que te gustaría que lo enseñara acá en el colegio?

-P34 A: Me gustaría que enseñaran arte, pero arte arte.

N: Que bien. ¿Y allá en Venezuela tienen las mismas asignaturas?

-P35 A: No.

-P36 P: En general sí, pero ella venia de un colegio en donde enseñaban ingles desde pre escolar.

N: A, ¿Y acá tienen inglés?

-P37 A: Si, pero desde séptimo hacia arriba.

N: El otro año.

-P38 A: Si.

N: ¿Y qué otra materia estaba allá que recuerdes que no está acá?

-P39 A: Religión si está, ingles que no me la enseñan ahorita y la otra materia que siempre he visto que me enseñaban acá.

V: ¿Caligrafía?

-P40 A: Caligrafía.

N: Pero eso es como lenguaje, parecido a lenguaje.

V: Caligrafía se lo hacen hacer aquí a los más chicos.

N: Sí.

V: Como hasta segundo básico.

N: Bueno entonces dijimos que con tus compañeros algunos bien. ¿Y tienes algún mejor amigo o mejor amiga?

-P41 A: Si.

N: ¿Acá tienen organización en el curso? ¿tienen presidente?

-P42 A: Soy yo.

N: A eres tú, eso es lo que nos decía tu mami, ¿Y tienen oportunidad para dar su opinión cuando hacen consejo de curso?

-P43 A: Sí.

(Interrupción del papá de M. Fernanda)

N: ¿Y dónde hacen eso en orientación, o tiene otro nombre esa asignatura donde conversan los temas de...?

-P44 A: Casi siempre las materias las hacemos durante la semana, las que más hacemos son lenguaje y matemáticas.

N: ¿Y orientación es donde conversan los temas del curso?

-P45 A: Orientación, son el viernes igual que tecnología, pero no tenemos orientación ni tecnología.

N: ¿Y tienen centro de estudiantes acá en el colegio?

-P46 A: Sí.

N: Ya. ¿Y desde quinto o desde sexto pueden participar?

-P47 A: Desde tercero hacia arriba.

N: Ah... ¿Y tú participas en el centro de estudiantes?

-P48 A: Sí.

N: Ah, ¡Que buena!

-P49 P: Y orientación disculpa que te interrumpa, depende de la situación de cada niño, o sea es como puntual.

V: ¿No es orientación de curso?

-P50 P: No... ¿verdad que no?

-P51 A: No.

N: Ah, no sabíamos eso. ¿Y cuántos de tu curso van al centro o participan en el centro de estudiantes? ¿usted sabe más o menos?

-P52 A: Somos tres, yo, es la Alison Amanda Martínez, es la Renata Zúñiga, y soy yo.

N: Ya perfecto, ¡qué buena! ¿y ahí también tiene la oportunidad de dar su opinión?

-P53 A: Sí.

N: ¿Qué conversan más o menos?

-P54 A: Conversamos que es lo que queremos en nuestra escuela, que es lo que nos gustaría que tuviera nuestra escuela y (como es que se llama esto) que quieren para que la escuela sea una escuela perfecta.

N: Ya. ¿Y que encuentras tú que se podría cambiar de la escuela para bien, para positivo?

-P55 A: Mmm para positivo... ¿algo que sea como beneficios?

N: Si algo...

-P56 A: Arreglar los baños.

N: ¿Están muy feos?

-P57 A: Sí.

N: ¿Y cómo te llevas con tu mamá, con tus familiares hermanas?

-P58 A: Bien.

N: ¡Muchas gracias Alexa por la entrevista!

E3 Entrevista a Ismenia Tobar, abuela de Diego Mendoza.

-P1 Is: Bueno el 30 de este mes voy a cumplir un año acá, pero mi hijo ya lleva tres años, y él fue quien nos motivó a que nos viniéramos hasta acá.

-P2 Obviamente somos de Venezuela y la situación país que todos conocemos fue la que nos ayudó a tomar la decisión de migrar prácticamente porque uno cada quien ama a su país y quiere pasar el resto de su vida en su país porque está su familia, sus amistades.

-P3 Ehh yo soy profesional en administración y trabaje veinticinco años en mi carrera y obviamente irme a otro país es como que dejar un poquito esa trayectoria e iniciar nuevos senderos prácticamente verdad, sin embargo, bueno como te digo voy a cumplir un año acá en este mes me siento bien.

I: ¿Su hijo?

-P4 Is: Él es mi nieto.

I: A él es su nieto.

-P5 Is: Si, realmente me vine con mi hija mayor, su esposo y los dos niños. ¿Ve? ¿Estamos mmm? Mi otra hija tengo tres hijos, mi otra hija estaba en Argentina, pero cuando nos vinimos para acá mi hija y yo, ella también se vino para acá, para Chile y estoy acá con mis tres hijos y mis dos nietos.

-P6 Y bueno actualmente no estoy trabajando porque mis hijos están trabajando, la mamá de él está trabajando. Y yo estoy de niñera. ahhhh, estoy, así como de sabático, estoy de vacaciones laboralmente, pero me dedico a cuidarlos a ellos y eso es una labor bastante fuerte también ahhhh.

I: ¿Y su otro nieto estudia acá también?

-P7 Is: Estudia en el colegio que está al otro lado.

V: ¿Su nombre?

-P8 Is: Ismenia Tobar.

I: ¿Cómo se ha sentido en Chile?

-P9 Is: Bien, bien a pesar de los cambios climáticos, ehh, no me han afectado mucho me han dicho que el frío en esta oportunidad no ha fue tan frío como en otros años y bueno el calor, yo creo que el calor de Venezuela es como más fuerte que el mismo calor que hemos sentido acá y bueno no me ha afectado mucho.

-P10 En cuanto a la sociedad, me he integrado bastante bien, afortunadamente me he conseguido con muchos chilenos amables, atentos ahhh, he tenido esa suerte, lo considero una suerte. Si porque muchos dicen, ay no es que el léxico, la forma en como ellos hablan, bueno, pero afortunadamente hemos interactuado muy bien.

I: Ya que rico, impecable. ¿Cómo ha sido su experiencia a nivel familiar? ¿El nivel de acceso a servicios como la salud o?...

-P11 Is: Bueno mira tuve la ventaja yo creo que nosotros, una de las ventajas es organizarse antes de salir hacia otro país.

I: Claro.

-P12 Is: Y nosotros nos organizamos, mi hija por ejemplo estuvo prácticamente tres años planificándose antes de venirse y nosotros le seguimos el camino, nosotros nos vinimos con nuestra visa, yo me vine con la visa democrática y eso me permitió a mí, este, tener muchos accesos a la parte de salud, yo estoy inscrita en Fonasa, en la AFP, este... inclusive me inscribí en la cuestión está de Servicios Internos.

I: Si, Servicio de Impuestos Internos.

-P13 Is: Correcto, yo estoy disfrutando de todos los servicios acá hahaha.

I: Ya impecable, que rico. ¿Y los chiquillos han tenido?...

-P14 Is: Ellos también, desde antes de sacarle su cedula y todo ya ellos le dieron el acceso para inscribirse también. Hemos estado organizándonos en eso para poder sentirnos bien porque no pueden andar en el aire sobre todo con niños a veces a ellos le da una gripe o una fiebre en las noches cuando a uno le da esa tos que a veces uno no encuentra que hacer y uno necesita asistir a un servicio de salud para que lo apoyen a uno entonces andar en el aire.

I: Claro, exactamente es más riesgoso.

-P15 Is: Yo creo que la clave de todo es organizarse, planificarse.

I: Perfecto. Ehh... Actualmente en el contexto habitacional. ¿Dónde viven arriendan?

-P16 Is: Vivimos en un apartamento alquilado.

I: ¿Y viven con sus hijos y sus nietos?

-P17 Is: Vivo con... mi hija, el esposo de mi hija y los dos niños.

I: Ya perfecto.

-P18 Is: Y mi hijo vive en otro apartamento con mi otra hija.

I: Con su otra hija, perfecto, ehh. Qué opinión tiene de esta escuela en particular.

-P19 Is: El hecho de que mi nieto esté contento es para mí una gran satisfacción porque si él está bien que es el que pasa la mayor parte del tiempo allí significa que hay una buena atención.

-P20 La comunicación particular que tengo con la profesora que le da clases es excelente.

I: Ella es muy atenta.

-P21 Is: Excelente, mira cualquier duda que yo tengo. Profesora cualquier cosa. Obviamente no me puede atender en el momento porque está ocupada, pero tiene la preocupación luego de inclusive no responderme por mensaje sino de llamarme.

I: Claro.

-P22 Is: Y eso es algo que a uno lo hace sentir muy bien porque es como que, oye está muy pendiente de hecho, mi nieto faltó toda la semana pasada porque se sentía mal, tenía mucha tos

y a las 8:30 de la mañana ella me llamo para preguntarme que había pasado con Diego y eso oye a uno lo llena mucho.

I: A ella le encanta lo que hace.

-P23 Is: Si si, tiene mucha vocación.

I: Se me fue esa pregunta. ¿Su hijo trabaja actualmente?

-P24 Is: Si si.

I: ¿Y tiene trabajo formal? ¿Informal?

-P25 Is: Tiene un trabajo formal en una empresa con su horario normal de oficina, bueno nosotros lo llamamos horario de oficina.

I: Si acá igual.

-P26 Is: Y este aparte tiene su venta online, con eso se apoya.

I: ¿Y en la empresa que trabaja tiene contrato?

-P27 Is: Si.

I: Todas las imposiciones legales.

-P28 Is: Si, ya va para dos años ahí en esa empresa.

I: ¿Esta es la única experiencia escolar que han tenido en Chile? En este colegio ¿o han pasado por?

-P30 Is: Si, a mi hija le dieron la instrucción que tenía que ir a la Municipalidad para que la misma municipalidad asignara a los niños.

I: ¿Ustedes viven acá en Independencia?

-P31 Is: Si, acá en Independencia.

I: Ya perfecto ¿Y de la Municipalidad le recomendaron acá?

-P32 Is: Correcto entonces ella vino, hizo la preinscripción y luego la llamaron.

I: Ya impecable, esta es la última pregunta que nosotros preguntamos, si es que conocen el manual de convivencia los apoderados porque el manual de convivencia es como el instrumento legal que utilizan los colegios para cualquier problema que pueda surgir entre los mismos estudiantes, algún profesor, apoderado.

-P33 Is: Bueno conocerlo así como decirte que los leímos de (ininteligible) obviamente no pero generalmente uno está muy pendiente de los (ininteligible) que ellos dan este a diario siempre pasan informaciones, comunicados, se rigen muy bien en cuanto a la informaciones todos los... están muy pendientes de pedir los... cuando van a llevar a los niños a sitios, a un parque a un evento de deporte, siempre están muy pendientes de que nosotros como apoderados demos una autorización y el cuidado de los mismos profesores y el apoyo que piden a los mismos apoderados considero que es bastante viable la manera que tiene para llevar ese manual.

E4 Entrevista a Diego Mendoza

I: ¿Cuál es tu nombre?

-P1 D: Diego Mendoza.

I: Diego Mendoza, ya. ¿Y cómo te has sentido viviendo acá en Chile? ¿tu llevas cuántos años acá?

-P2 Is: Igual un año.

I: ¿Y cómo te has sentido así en general?

-P3 D: Bien, el calor si lo veo como un poco más fuerte.

I: Más seco acá.

-P4 D: Sí, me di cuenta que cuando salgo el sol me quema, me quema por lo seco y del frio, normal, soportable, también he escuchado que el frio que paso ahorita no era un frio como el de un invierno.

I: Claro como otros años, yo tuve unos amigos venezolanos en otro trabajo que se fueron, volvieron a Venezuela exclusivamente por el frio.

V: De hecho, hay inviernos en donde mueren mucha gente en situación de calle.

-P5 Is: Sí, escuche en el consultorio que refería que muchos ancianitos durante el mes de agosto fallecían por el exceso de frío.

I: Si, aquí generalmente los servicios de salud hacen celebraciones cuando pasa agosto, con la gente de tercera edad hacen alguna comilona en los consultorios.

-P6 Is: Ahh que bueno ahhh. Para celebrar que pasaron el mes ahhh.

I: Que se pasó el mes más terrible.

-P7 Is: Matricularon ahhhh.

I: ¿De qué parte de Venezuela son ustedes?

-P8 Is: Somos de Barcelona.

I: A ya. Claro, yo el 2012 tuve la oportunidad de ir a Venezuela, no sé si quedara cerca de Caracas o Barquisimeto.

-P9 Is: Eh bueno de Caracas queda a cinco horas y de Barquisimeto queda a diez horas.

I: Está para el otro lado entonces.

-P10 Is: Si, Barquisimeto está mucho más lejos de Azuapa que de Caracas.

I: Bueno, yo ahí pude presenciar el calor y para mí fue impresionante yo no estaba acostumbrado a ese calor.

-P11 Is: Sí, por eso te digo que el calor que ha hecho acá no se compara nunca al calor de Venezuela.

I: Sí, ¿y extrañas algo de tu país? ¿algo que echas de menos?

-P12 D: Sí, lo que me gustó era que aquí... la seguridad.

-P13 Is: Lo que extrañas de Venezuela.

--- Corte en la grabación ---

(Llanto de diego, Sollozo)

-P14 Is: Apenas tiene cuatro años y medio, él dice que quiere regresar a Venezuela porque quiere ir a las playas pues nosotros vivimos a diez minutos a las playas, entonces siempre él iba los fines de semana. Al papá le gusta pescar entonces lo llevaba y lo ponía a pesar a el entonces igual extraña eso. Y diego, bueno igual extraña todas sus cosas, su privacidad, su cuarto, sus cosas aquí tenemos que estar cuidado no pise duro, cuidado no haga ruido cuidado... nosotros vivimos en casa y en casa uno está más libre de estar pendiente del ruido porque no va afectarle al vecino de abajo. Y el extraña mucho, todos los días extraña mucho sus cosas.

I: ¿Y tienen familiares allá en Venezuela?

-P15 Is: Toda nuestra familia es de allá.

I: ¿Y tienen contacto por teléfono?

-P16 Is: Si si, permanente.

I: ¿Han ido al mar acá en Chile?

-P17 Is: No, no hemos ido.

I: Bueno acá es más helado, pero es rico el mar, cuando tengan la oportunidad sus piqueros, es rico acá la agüita. Y bueno, ¿cómo es tu relación acá con los demás compañeros?

-P18 D: Muy bien, me gustó, me gustó porque este... amigable... y... bueno, si, si me gusto como era la escuela.

I: ¿Y los compañeros en general son buenos compañeros? ¿se apoyan?

-P19 D: Sí.

I: ¿Has tenido problemas con algún compañero o compañera que te molestase?

-P20 D: No.

I: Ya perfecto. ¿Y dónde vives tienes amigos, por ahí en el barrio o en el edificio?

-P21 D: Si.

I: ¿Y cómo son ellos?

-P22 D: Iguales, amigables.

I: Ya que entrete, me alegro. ¿Y este es tu primer colegio acá en Chile cierto? No has ido a otro colegio que no sea este.

-P23 D: Sí.

I: ¿Y te gusta esta escuela?

-P24 D: Sí.

I: Así en general, los profesores.

-P25 D: Si demasiado grande, porque yo me acuerdo que allá en Venezuela la escuela no era tan grande como esta que estoy aquí.

I: ¿Allá en Venezuela que cursos alcanzaste a hacer?

-P26 D: Tercero.

I: Tercero básico.

-P27 D: Ajá.

I: ¿Y qué otra diferencia encontrarías con el colegio allá en Venezuela aparte de la infraestructura? ¿cómo era la gente? ¿los profesores son más amigables aquí o allá o igual?

-P28 D: Iguales, diría igual... y este... (llanto)

-P29 Is: Lo que pasa es que Diego es un niño muy familiar, a él le gusta mucho tener amistades, le gusta mucho colaborar él es muy atento ¿ve?, le gusta siempre prestar apoyo a sus amigos o a sus personas que tiene a su alrededor y eso le ayuda a él a integrarse en cualquier sitio donde esté.

I: Exactamente, que buen plus, eso a todos nos hace crecer como personas siempre, estar ayudando a los demás.

-P30 Is: Sí.

I: Y en cuanto a las materias ¿qué materias te gusta más y cuales menos, acá, que asignatura?

-P31 D: Acá la que me gusta más es la de historia y la de ciencia.

I: La de historia y la de ciencia... ¡ah que entretenido! ¿Y la que menos te gusta?

-P32 D: Ehmm...

I: O no es que no te guste... pero esas te gustan más.

-P33 D: Sí.

I: ¡Ya que buena!

-P34 Is: De hecho, el semestre pasado el quedó de tercer lugar dentro del salón y de sexto lugar en el colegio completo.

I: ¿Así en general o en alguna asignatura?

-P35 Is: No aquí, en el colegio este.

I: Ya, ¿Pero en alguna asignatura o como promedio general?

-P36 Is: No, como promedio general.

I: Ohh ¡Te felicito Diego!, que buena, que entrete.

-P37 D: Gracias.

I: Oye y en historia, ¿cómo lo hacen? porque hemos tenido experiencia de otros niños y niñas de Venezuela que hemos entrevistado acá, hemos tenido la oportunidad de entrevistar gente de otros países que no le gustaba historia, que a lo mejor le gustaba que pasaran historia en general o no le gustaba la forma.

-P38 D: A mí en si me gusta historia en general, me gusta la historia del mundo entero, porque es que toda historia tiene algo diferente y a mí la historia me gusta, y la ciencia por la naturaleza y por la tierra, porque me di cuenta que los científicos solo han explorado el 5% del mar y a mí me gusta la ciencia para saber más de eso (ininteligible, al parecer sigue llorando)

-P39 Is: Es muy sentimental.

I: Que buena, que entretenido, te va a ir bien.

-P40 Is: Él ve mucho programa por YouTube.

I: ¿Si, documentales?

-P41 Is: Sí, muchos documentales en cuanto historia, y esas cosas le gusta saber y tiene mucha retentiva.

V: Y que a un niño le guste la historia, o sea la hija de mi pareja y en general los compañeros de la hija de mi pareja la historia es lo que menos le gusta.

I: La pareja es profesora de otro colegio.

-P42 Is: Ahh verdad, no a él le gusta mucho, aprender, saber.

I: ¿Y tú sabes más o menos que es la antropología lo que estudiamos nosotros? Antropología la etimología de la palabra es el estudio del ser humano pero la antropología hay varias sub disciplinas y una rama es super científica natural que se ocupa de los cuerpos, los hallazgos paleontológicos, arqueológicos, hay otra rama que es más social, cultural, que estudia las culturas que ha tenido el ser humano a lo largo de la historia que es la que estudiamos nosotros, y bueno, también se estudian las creencias religiosas, se analizan los contactos políticos, económicos de otros países, hay mucha historia metida adentro también, por lo menos a mí me encanta que te guste eso.

-P43 Is: Te identifica sí.

I: Y también estamos codeando con la ciencia, somos una ciencia social pero también estamos codeando con las ciencias naturales, nos ayudamos, nos complementamos, nos ayudamos.

V: La antropología médica es la (ininteligible) de la antropología física, que también tiene mucho que ver con la arqueología.

I: Si... que bien, ¿te gustaría estudiar algo más adelante, en la universidad, dedicarte a algo o no lo tienes claro aún?

-P44 D: Eehmm... no, pero...

-P45 Is: No lo tiene claro aún.

I: Ya perfecto, pero esas son como las materias que más te gustan, los temas que más te gustan.

-P46 D: Sí.

I: Que bien. ¿Incluirías alguna materia en el colegio? Alguna materia que no necesariamente exista en otro lado, sino que te gustaría que hablara de algún tema más.

-P47 D: No.

I: ¿No? Está bien con lo que hay. ¿Cómo te llevas con los profesores, los trabajadores, las demás tías?

-P48 D: Bien.

I: ¿Sí? ¿cómo son en el trato en general?

-P49 D: Bien.

I: Ya impecable. ¿Tienen cetro de estudiantes acá en el colegio cierto?

-P50 Is: Algo así como lo que hicieron con...

V: Presidente de curso, secretario...

-P51 D: Ahhh sí.

I: Ahhh ya, hay directiva.

-P52 Is: Eso lo organizaron por el tema de la promoción que ellos van a tener para fin de año.

I: Ya perfecto y, o sea ya tienen directiva de curso, ¿eso lo eligen por voto?

-P53 D: Si, por voto.

I: Ya perfecto. Nos contaba la Alexa, que la otra vez entrevistamos a la Alexa que ella es la presidenta.

-P54 D: Sí.

I: Ya que bueno. ¿Y tú tienes algún cargo?

-P55 D: No.

I: ¿Y te gustaría participar a futuro?

-P56 D: No sé.

I: ¿Mucha responsabilidad cierto?

-P57 Is: Ahhhh.

V: Ininteligible.

I: Exacto, ehh y bueno, ¿cómo estas acá con tu familia, como te sientes apoyado por ellos?

-P58 D: Bien.

I: ¿Bien?, ¿sí?, ¿los ves hartos o trabajan mucho tus papás? Bueno tu abuelita te viene a buscar, ¿la ves hartos cierto?, ¿y tus papás los ves o trabajan mucho?

-P59 Is: Sí, después de las seis de la tarde llegan los papás.

I: Ahh Ya.

-P60 Is: Y la mamá trabaja a una cuadra de acá lo trae en la mañana y lo deja acá en el colegio.

I: A ya que bueno.

E5 Entrevista a Jonathan González, papá de María Fernanda González.

V: ¿Cuál es un nombre?

-P1 J: Jonathan Gonzalez.

V: Ya, Jonathan Gonzalez. ¿Su nacionalidad?

-P2 J: Peruana.

V: Peruano. ¿Cuáles fueron los motivos para llegar al país? acá a Chile.

-P3 J: Yo llegué hace como trece años porque mi hija la mayor se iba a venir a vivir con la mamá entonces primero se vino la mamá de mi hija entonces ahí yo después vine, al final se quedó mi hija allá en Perú y después la trajimos, pero ya nosotros estábamos como separados,

pero por eso me vine más que nada, no fue por trabajo ni por otra cosa, entonces llegamos a un acuerdo y cada uno por su lado.

V: ¿Y cómo se ha sentido acá en Chile?

-P4 J: Bien, si si, es más me siento mejor que en mi casa.

V: Que bueno. ¿Tiene actividades laborales?

-P5 J: Si.

V: ¿Cuáles?

-P6 J: Yo soy garzón.

V: Garzón.

-P7 J: Si, y trabajo de Uber.

V: Ah ya perfecto. ¿Cuál es el nivel de acceso que tiene a los servicios básicos como educación, salud, vivienda?

-P8 J: Que es accesible, si para mi es accesible, no he tenido problemas con eso.

V: ¿Su nivel de estudios?

-P9 J: Superior.

V: Superior. Completa o incompleta.

-P10 J: No, completa, soy este... publicista.

V: ¿Y la publicidad la estudio acá?

-P11 J: No en Perú.

V: ¿Cómo es su relación en general con los chilenos?

-P12 J: Bien, si cero problemas, no falta el altercado pero no siempre he salido de la situación, es más uno emigra, es distinta la cosa a cuando ya sale de tu país, no es ,lo mismo, no es el mismo trato, es más incluso cuando yo salí de mi país llegue acá, primero estuve con los familiares de mi hija mayor que son peruanos y como que por ahí empezaron los problemas

todo esto y cuando yo me voy a vivir a parte yo viví con puros chilenos, y de ese entonces me he mantenido, o sea también he vivido con peruanos pero el trato más agradable ha sido con chilenos que con los propios peruanos, o sea a mí me han... personal ah, no voy a generalizar nada, a mí me han tratado super bien, yo tengo cero quejas, hasta mi propio jefe que es chileno puta prefiere a mí a mi esposa que somos peruanos, tenemos un trato especial, porque es distinto la relación con los dos que con otros... y no es porque yo defienda o diga no, es por lo que me ha tocado vivir, entonces hay que decir las cosas como son.

I: Me quedo una duda de las primeras preguntas.

-P13 J: ¿Cuál?

I: ¿La mamá de Fernanda es la que llegó primero a Chile?

-P14 J: No, no, no, no, que yo tengo mi hija que tiene 16 años, que es de otra mamá, los tres ellos son de una mamá, con la mamá de Fernanda, nos conocimos con ella cuando yo llegué.

I: Ya perfecto.

V: En la actualidad ¿cuál es su situación habitacional?

-P15 J: ¿Cómo es eso? ¿dónde vivo?

V: Claro, ¿arrienda?

-P16 J: Arriendo.

V: Ya, arrienda y vive con sus hijos y su esposa. Ahora pasaremos al tema de escuela y convivencia escolar. ¿Ya? ¿Qué opina sobre la educación escolar en Chile?

-P17 J: Ehh buena y mala, o sea es que un balance es este que por el lado bueno, que tiene las cosas positivas que te ayudan a los niños hartos, les enseñan pero no todo siempre, entonces ese es el otro lado que no le enseñan todo y te limitan cosas, por eso tiene un lado bueno y un lado malo, pero yo personalmente lo veo bien, es más la educación este básica o sea pública, acá es mucho mejor que la de Perú, o sea tiene más accesibilidad, más acercamiento a las personas, hay personas que a veces no pueden de repente mandarles una colación a un niño y la escuela pública acá te la da, en Perú no.

V: Claro el almuerzo.

I: ¿Los tres hijos nacieron acá en Chile?

-P18 J: No, a él lo llevamos a nacer pa allá y de ahí volvimos.

I: A ya.

-P19 J: Si el nació allá.

I: ¿Y la experiencia escolar que tiene allá en Perú es con él o la experiencia que usted vivió?

-P20 J: No no, es la mía, porque este yo estudie toda la vida en colegio nacional, mi hermana si en particular y era distinta la educación de particular con el nacional, pero yo feliz con el nacional, yo soy del pueblo.

-P21 Y no no no, yo acá me he dado cuenta del colegio acá de ellos, te brindan harto pero también hay cosas que son fallas, pero tampoco hay que generalizar, yo lo encuentro bien y mal por eso, es un término medio aceptable.

V: Entiendo, ¿Cómo llegaron a la escuela Camilo Mori?

-P22 J: Eeehmm... ¿Como fue que llegamos? Ya nosotros vinimos a vivir acá a Independencia a Gamero... y... a ya Rosaura, mi prima entre comilla.

V: ¿La profesora Rosaura?

-P23 J: Si, Diana, ella se crio en mi barrio somos del mismo sitio de Lima, entonces este ella es la tía de mi hija, la mayor, entonces ahí hay una rochaufa como le decimos nosotros, entonces la tía Rosaura, le digo Diana, porque la conocemos Diana en el barrio, nos conocemos desde que Diana tiene catorce, quince años la conozco, yo ya tengo treintaiocho imagínense cuantos años que nos conocemos , ella es la tía de mi hija mayor, entonces su hermana... es un cuento largo, nosotros nos decimos primos, pero el cariño que tenemos, imagínate la confianza que nos tenemos quedo el vínculo, la amistad entre nosotros, entonces cualquier cosa yo soy su primo ella es mi prima.

V: Ya comprendo. ¿Conoce el manual de convivencia de la escuela Camilo Mori?

-P24 J: Me parece que lo leí una vez y lo olvidé, para ser sincero.

V: Ya bueno, no, no hay problema en general esas son todas las preguntas que le queríamos hacer. No sé si tendremos otra pregunta.

I: Yo tengo una duda, ¿cuáles son las limitaciones que encuentra con el sistema escolar, así más detallado, algún tema puntual, así con las asignaturas o convivencia?

-P25 J: En convivencia son un poco blando con algunos muchachos que son más desordenados que el resto, en cuanto a educación yo encuentro bien no a todos porque he visto a profesores que patalean para enseñar no tienen esta vocación, he encontrado como a tres cuatro que no tienen vocación y tiene metodología, porque tú para enseñar algo tienes que tener las dos cosas, vocación y metodología para que enseñe y para que aprenda porque o si no olvídate, porque o sino el niño no va a aprender o vas a dar cursos, porque he visto profesores que dan curso, imparten pero no se preocupan de un poquito más de que los niños aprendan, es cumplir por cumplir, eso, y ahí yo encuentro bien la educación sí, me gusta, así que eso.

V: Una última pregunta. ¿Cuál es el nivel de educación al que usted aspira que tengan sus hijos? ¿y donde le gustaría que estudiaran? ¿acá en Chile o en Perú?

-P26 J: Acá, sí porque yo la verdad sinceramente, ¿cuánto llevo acá? ¿trece años? mira yo voy de vacaciones siempre allá y no me acostumbro, ya es como que ya yo creo mi espacio, mi vida, mis hijos son criados acá y es como que llevo a mis hijos a otro lado entonces ya no porque o sea acá tienen más beneficios que allá, como te digo allá la educación pública es limitada allá en cambio acá no, acá tienen montón de beneficios te ayudan entonces por eso yo prefiero que todos terminen acá y luego si quieren irse a estudiar a otro lado ya es decisión de ellos, yo hasta cuando pueda ayudarlos yo voy a estar siempre ahí.

I: ¿Y algún tema con la doble nacionalidad?

-P27 J: No no

I: ¿Todo bien?

-P28 J: Sí, no, igual me discriminan allá, cuando entro, de verdad sí, que porque ella eh, y oye loco si están los papeles ahí siempre me hacen problema cuando entro y salgo de allá, que porque ella, no ella esta como chilena noma, ya no le presento los papeles peruanos ya, y mi

otra, mi hija la mayor también siempre me hacen problemas porque viajamos juntos siempre todos y me ponen trabas siempre para salir.

I: ¿Pero es un tema legal o es una tontera nomas?

-P29 J: Yo creo que es más por tontera, porque si es por tema legal yo acá voy a extranjería, sello, voy al poder judicial, me parece que está por la moneda, tengo los sellos, la autorización ante notario la mamá, el consulado, entonces ya pa que, no es que la mamá tiene que estar acá, entonces allá hay más trabas que acá, acá entro y salgo basta con los papeles, te lo ven y se acabó, yo con ella viaje de tres meses nacida a Perú, solo y no me hicieron ningún drama, y cuando salgo con mi hija mayor ee me ponen trabas, pero no no acá en extranjería y en particular PDI las veces que he entrado y salido nunca he tenido ningún problema.

I: ¿Pero la traba de allá es principalmente porque no quieren que tenga la nacionalidad peruana?

-P30 J: No no no no el tema es de ellos de cómo se llama, como te puedo decir , el tema de ellos que ellos quieren que las peruanas tengan ciertos certificados de allá, que yo no los puedo sacar de allá, si no los saco acá como se le ocurre que yo voy a allá a sacarlo, ese es el tema porque es las trabas que siempre ponen, es eso, te juro que cada vez que voy tengo problema, así que cuando me dicen caballero pase, ya, ya voy preparado para eso, si si si no si y el trato allá es super ya me acostumbre acá y allá oye y como que por allá y te tiran las cosas entonces no no no, allá el trato es terrible en inmigraciones y yo creo que es para todos porque cuando voy siempre las personas se quejan, si supuestamente trabajas en migraciones tienes atención al público tienes que saber manejar las cosas, manejar las personas, manejar los tiempos pero esperemos que pase todo esto porque o si no hay que empezar a huir, si esta terrible.

E6 Entrevista a María Fernanda González

V: Ya, ¿tu nombre?

-P1 M: María Fernanda González Chelco.

V: ¿Y tú nacionalidad?

-P2 M: Chilena.

V: Chilena, muy bien. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en Chile? ¿Esto es desde que nació cierto?

-P3 J: Sí.

V: ¿Qué edad tiene?

-P4 M: Diez.

V: En general ¿cómo te has sentido viviendo acá?

-P5 M: Bien.

V: Bien, que bueno, cuando has ido a Perú ¿extrañas algo de allá?

-P6 M: A mis abuelos.

V: A tus abuelos, comprendo. ¿Te gusta donde vives?

-P7 M: ¿Ahora?

V: Sí.

-P8 M: Sí.

V: Te gusta donde vives, que bueno. ¿Tienes amigos en el colegio o amigos donde vives?

-P9 M: Amigos en el colegio, en mi casa no.

V: ¿Es porque te cambiaste hace poco cierto? Muy bien. ¿A qué juegas con tus amigos?

-P10 M: No sé, siempre caminamos, hablamos.

V: ¿Qué haces cuando no vas al colegio?

-P11 M: Duermo. (Risas del papá).

V: Muy bien. ¿Te gusta tu escuela?

-P12 M: Sí.

V: ¿Te gusta ir a la escuela?

-P13 M: Sí.

V: ¿Encuentras alguna diferencia entre las escuelas de allá de Perú con las de acá?

-P14 M: No.

I: ¿Tú no has estudiado en ningún colegio en Perú cierto?

-P15 M: No.

I: ¿Y acá en Chile solo has estudiado en el Camilo Mori o has estudiado en más colegios?

-P16 M: No, solo acá.

V: Solo acá. ¿Y cuáles son las materias que más te gustan y las que menos te gustan?

-P17 M: Me está empezando a gustar más matemática y mi asignatura favorita es historia y ciencia.

V: Muy bien, ¿y las que menos?

-P18 M: No tengo ninguna.

V: Ninguna que no te guste, muy bien. ¿Incluirías alguna una nueva materia?

-P19 M: Inglés.

V: Inglés.

I: ¿No llevas inglés?

-P20 M: No, el próximo año.

V: ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

-P21 M: Bien.

V: En general te llevas con todos bien, que bueno, ¿cómo te llevas con tus profesores y con los funcionarios del colegio?

-P22 M: Bien.

V: ¿Bien? Muy bien. ¿Tienen centro de estudiantes? ¿Tienen presidente, secretario?

-P23 M: Sí.

V: ¿Y la directiva del curso, como la eligen?

-P24 M: Por votos.

V: ¿Y quienes votan?

-P25 M: Los del salón.

V: ¿Sólo los estudiantes, no votan los profesores?

-P26 M: No.

V: Ya, ¿y ahí ponen los cargos a disposición y van votando?

-P27 M: Y ahí cuentan los votos.

V: ¿Y los niños se postulan?

-P28 M: Si.

V: Ya perfecto, se postulan.

I: ¿Y alguna vez has tenido algún problema con algún niño de tu curso, de molestia o algo así relacionado?

-P29 M: Si, pero fue por una tontería y lo resolvimos.

I: ¡Ah ya que bien!, ahí lo supieron resolver de buena forma.

V: Bueno María Fernanda, eso era.

I: Una última pregunta, ¿te gustaría cambiar algo del colegio en cuanto a la relación, o a la sala, etc.? ponte tú, esa misma pregunta se la hicimos a Alexa y nos decía que le gustaría cambiar los baños, pero podría haber sido no sé po incorporar alguna asignatura o tener más compañeros o menos compañeros. Así libremente que te gustaría cambiar si es que te gustaría cambiar algo.

-P30 M: Que el colegio se agrandara un poco más.

I: Ahh que buena, ¿eso nomas?

-P31 M: Eso nomas.

V: Esta sería la entrevista. Gracias María Fernanda.

E7 Entrevista a Degeli

V: Muy bien, la primera pregunta es: ¿Cuál es tu nombre?

-P1 D: Degeli.

V: Degeli, ya, ¿y tú edad?

-P2 D: Trece.

V: Tienes trece años. ¿En qué curso vas Degeli?

-P3 D: Sexto.

V: Vas en sexto, ya. ¿Con quién llegaste a Chile?

-P4 D: Con mi mamá y mis hermanos.

V: Con tu mamá y tus hermanos, ya. ¿Cuántos hermanos son?

-P5 D: Son tres.

V: Tres. ¿Cuáles fueron los motivos, crees tú, porque llegaron a Chile?... ¿No sabe? Ningún problema no te preocupes. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en Chile?

-P6 D: Dos años.

V: Dos años, ya. ¿Cómo se han sentido acá en Chile??

-P7 D: Bien.

V: Se han sentido bien, que bueno me alegro hartito. En general ¿tienes amigos acá en Chile?

-P8 D: Sí.

V: Sí, ¿extrañas algo de tu país?

-P9 D: Sí.

V: ¿Qué extrañas?

-P10 D: Mi abuela.

V: Tu abuela.

-P11 D: Y mi tía.

V: Ya, tu abuela y tu tía, dime, ¿tienes amigos en el colegio o en algún lugar donde vives?

-P12 D: Sí.

V: Sí, ¿en el colegio y además donde vives?

-P13 D: Sí.

V: Ya que bueno, ¿y a que juegas con tus amigos?

-P14 D: A la pinta.

V: A la pinta, ¿te gusta donde vives?

-P15 D: Sí.

V: Te gusta donde vives. ¿Qué haces cuando no vas al colegio?

-P16 D: Hacer tareas, hacer dibujos y cuando termino de hacer tareas, televisión.

V: Ya, hacer tareas y después ver televisión. ¿Y tú sales a jugar con tus amigos después los fines de semana?

-P17 D: No.

V: No, ¿te gusta tu escuela?

-P18 D: Sí.

V: ¿Te gusta ir a la escuela?

-P19 D: Sí.

V: Te gusta ir a la escuela, muy bien. ¿Encuentras alguna diferencia entre las escuelas de tu país y las escuelas de acá?

-P20 D: Sí.

V: ¿Qué diferencia más menos?

-P21 D: La escuela.

V: Si, ¿pero qué diferencia encuentras, no sé esta es más grande, o más chica...?

-P22 D: Esta es más grande que la de Haití.

V: Esta es más grande que las escuelas de tu país, muy bien. ¿Cuáles son las materias que más te gustan y las que menos te gustan?

-P23 D: ¿La materia?, ¿del colegio?

V: Si, las asignaturas.

-P24 D: La materia de inglés, tecnología, religión, matemática y ciencias naturales.

V: Esas son las que más te gustan.

-P25 D: Sí.

V: ¿Y las que menos te gustan?

-P26 D: Historia y educación física.

V: Historia y educación física, ¿incluirías alguna nueva materia en el colegio? No necesariamente algo que exista, algo que quizás quieras inventar tú.

-P27 D: No.

V: ¿No? Está bien así como está.

-P28 D: Sí.

V: Muy bien. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

-P29 D: Bien.

V: Que bueno. ¿Y cómo te llevas con tus profesores y con los funcionarios del colegio, con el inspector, la gente del aseo?

-P30 D: Bien.

V: Te llevas bien con todos ellos, que bueno. En tu curso. ¿Tú en que curso ibas perdón?

-P31 D: Sexto.

V: Sexto. ¿En tu curso tienen centro de estudiantes? Centro de estudiantes es que haya prescindente...

-P32 D: Sí.

V: ¿Sí?, ¿y cómo los eligen?, ¿por votación?

-P33 D: Si por votación.

V: Ya muy bien. ¡Gracias por la entrevista!

E8 Entrevista con Julienne

V: Muy bien. ¿Cuál es tu nombre?

-P1 J: Julienne.

V: ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en Chile?

-P2 J: Como mi hermana.

V: ¿Como tu hermana dos años cierto? Dos años llevan viviendo en Chile. ¿Cómo te has sentido acá?

-P3 J: Bien.

V: ¿Te has sentido bien? Qué bueno me alegro mucho. ¿Extrañas algo de tu país?

-P4 J: Si.

V: ¿Qué cosa?

-P5 J: Jugando con mis amigos, con mis primas.

V: Ya, extrañas jugar con tus amigos allá, con tus primos, entiendo. ¿Acá en Chile te gusta el lugar donde vives?

-P6 J: Ajá.

V: ¿Te gusta? ¿Es bonito? Qué bueno que les guste. ¿Tienes amigos en el colegio o en el lugar donde vives?

-P7 J: Sí.

V: ¿Sí? Qué bueno. ¿Tienes en el colegio y en el lugar donde vives?

-P8 J: (ininteligible)

V: Muy bien. ¿Y a que juegas con tus amigos?

-P9 J: Al escondite... y... solo al escondite.

V: Solo al escondite. ¿Qué edad tienes Julienne?

-P10 J: Tengo diez.

V: Diez muy bien. ¿Qué haces cuando no vas al colegio?

-P11 J: Juego y estudio.

V: Juegas y estudias, muy bien. ¿Te gusta tu escuela?

-P12 J: Sí.

V: ¿Sí? Qué bueno. ¿Te gusta ir a la escuela?

-P13 J: Sí mucho.

V: Te gusta mucho ir a la escuela. ¿Encuentras alguna diferencia?, ¿yo no sé si tu alcanzaste a estudiar en Haití?

-P14 J: No.

V: No alcanzaste a estudiar, ¿estudiaste solo acá en Chile cierto?

-P15 J: Si acá en Chile.

V: Ya, ¿y por lo que alcanzaste a vivir allá encuentras alguna diferencia entre las escuelas de allá de Haití y las escuelas de Chile?

-P16 J: No.

V: ¿No?, ¿ninguna? Muy Bien. ¿Cuáles son las materias que más te gustan y las que menos te gustan?

-P17 J: Matemática y lenguaje.

V: Matemática y lenguaje, ya, ¿y las que menos te gustan?

-P18 J: Las que menos Historia.

V: Historia es la que menos te gusta. Hay muchos compañeros tuyos a los que hemos entrevistado y tampoco les gusta historia. ¿Incluirías alguna nueva materia en el colegio? En tu curso, no necesariamente una que exista, puedes inventarla.

-P19 J: No.

V: ¿No? Lo dejarías así tal cual como está. ¿Cómo te llevas con tus compañeros en general?

-P20 J: Bien.

V: ¿Te llevas con todos bien?

-P21 J: Sí.

V: ¿Tienes amigos además entre tus compañeros?

-P22 J: Sí.

V: Muy bien. ¿Cómo te llevas con tus profesores y con los funcionarios de tu escuela?

-P23 J: Bien.

V: ¿Te llevas bien también? Qué bueno. ¿Y tienen centro de estudiantes? Presidente, secretario...

-P24 J: Sí.

V: ¿Cómo los eligen?

-P25 J: Hacemos votos.

V: Con votaciones. Ya muy bien.

E9 Entrevista con Yanira

I: Ya ahora sí, ¿cuál es tu nombre entonces?

-P1 Y: Yanira.

I: Yanira ya, entonces te voy a hacer algunas de las preguntas para el adulto responsable, pero respóndemelas las que tu sepa nomas, después te voy a hacer las preguntas que eran para ti. ¿Ya entonces los motivos de tu llegada al país me dijiste?

-P2 Y: ehh... porque ella había un tsunami allá en Perú y vinimos acá.

I: A ya, ¿y llegaste con tu familia? ¿O tenías familiares?

-P3 Y: Con mi hermano y mi mamá.

I: Con tu hermano y tu mamá, a ya, y después llegaron más familiares tuyos como tu tío...

-P4 Y: Sí.

I: Perfecto, ¿y cuándo fue eso?, ¿hace cuántos años atrás?

-P5 Y: Del 2016.

I: Ya, ¿y cómo te has sentido tú en Chile, tu familia?

-P6 Y: Bien, si bien.

I: Ya impecable, ¿y tú mami en estos momentos trabaja, tiene actividad laboral?

-P7 Y: Si, trabaja.

I: Ya perfecto y ¿todo bien? ¿En que trabaja? ¿Relacionado con? ¿No sabe?

-P8 Y: No sé.

I: ¿Cuál es el nivel de acceso a los servicios básicos, como de salud, de educación, que han tenido ustedes como familia, cuando no se po, se enferma alguien van al consultorio? ¿Nunca les han negado la atención?

-P9 Y: Sí, me gusta allá el doctor, ahí nos vemos.

I: Nunca han tenido problema con eso.

-P10 Y: No.

I: Ya impecable, ¿qué opinas tu... este es tu primer colegio acá en Chile o habías tenido otro colegio?

-P11 Y: Este es mi primer colegio.

I: ¿Y cómo lo encuentras?

-P12 Y: Bien.

I: ¿Qué es lo que más te gusta del colegio, tus compañeros, las asignaturas o los profesores?

-P13 Y: Me gusta más lenguaje y jugar.

I: Lenguaje y jugar, ya que entrete, ¿tienes amigos acá amigas?

-P14 Y: Sí.

I: ¿Sí? ¿Y alguna vez has tenido algún problema con algún compañero no sé, que te halla molestado?

-P15 Y: Sí, un niño que se llama Sergio me molestaba, pero ya no ya.

I: A ya, ¿y cómo solucionaron eso?

-P16 Y: Le dijimos a la tía a la que todo nos ayuda entonces le dije y dijo que ya no me moleste y que resolvimos el problema y nos dimos la mano.

I: Ya perfecto, ¿y fue con la profesora Rosaura eso? ¿Fue este año? ¿O fue el año pasado?

-P17 Y: Ehm, no sé.

I: Ya, ¿pero fue acá en el colegio? ¿y por qué te molestaba?

-P18 Y: Porque era pequeña.

I: A por eso, ya.

-P19 Y: Es que es chiquiturri.

I: Ya vale vale, bueno. ¿Extrañas algo de tu país?

-P20 Y: Sí la eh... a mi papá.

I: A tu papi, ya, ¿y él no tiene intenciones de venir acá a Chile?

-P21 Y: Sí va a venir en diciembre acá, pa mi cumpleaños.

I: Ah, ¿pero te viene a visitar o viene a vivir acá?

-P22 Y: A visitar solo.

I: Que bien, ahí lo vas a poder ver, ¿y te gusta donde vives ahora?, ¿tú vives acá en la comuna de Independencia?

-P23 Y: Sí.

I: ¿Y ahí tienes más amigos, amigas, ¿sí? Qué bueno. ¿A parte de tu papi extrañas a alguien más u otra cosa?

-P24 Y: No.

I: ¿No? Ya perfecto. ¿Encuentras alguna diferencia entre los colegios de Perú con este?

-P25 Y: En Perú cuando llegamos a sexto ya termino todo ya, y ya entramos a la universidad y acá es hasta...

I: Hasta cuarto medio.

-P26 Y: No, ¿hasta, sexto, séptimo... noveno?

I: Después de séptimo viene octavo, y después viene primero medio, segundo medio, tercero medio y cuarto medio y ahí el que quiere va a la universidad.

-P27 Y: Sí a eso cuarto, hasta cuarto medio noma.

I: Esa es la diferencia, ¿y allá hay alguna diferencia entre los amigos, allá son más simpáticos que acá?

-P28 Y: Allá en Perú no dicen casi garabatos y no existía wifi, no existía en Perú y acá si existía, entonces allá en Perú no existía tanta música solo existía poca música así y nadie decía casi garabatos todo era tranquilo.

I: Se respetaban más entre ustedes. ¿Y alguna diferencia entre las asignaturas? ¿Allá había alguna asignatura que no esté acá o acá...?

-P29 Y: No.

I: Son las mismas asignaturas, ya perfecto. ¿Tú me decías que te gustaba lenguaje cierto? ¿Y qué otra materia te gusta?

-P30 Y: También me gusta ciencias y artes visuales.

I: Ya impecable. ¿Y la que menos te gusta?

-P31 Y: Matemática.

I: Matemática, ya perfecto. ¿Incluirías alguna otra asignatura en el colegio? Puede ser cualquiera que tú te imagines, por darte un ejemplo, Yoga o que enseñen como...

-P32 Y: Que enseñen ciencias, pero en una sala que inventemos cosas.

I: A que haya como un laboratorio que sea más práctico, que interesante, ya quedan poquitas preguntas. ¿Cómo te llevas con los profesores y los funcionarios?

-P33 Y: Bien.

I: ¿Bien? ¿Nunca has tenido algún problema con alguno de ellos?

-P34 Y: No.

I: Ya perfecto. ¿Acá tienen centro de estudiantes? Centro de estudiantes en el colegio ¿no sabe si existen?

-P35 Y: No.

I: ¿No? El centro de estudiantes es como, hay representantes de los estudiantes, también hay representantes de los profesores, representantes de los apoderados también de los estudiantes.

-P36 Y: No.

I: Ya perfecto. ¿Y la directiva de curso? ¿tienen directiva de curso?

-P37 Y: La del curso sobre todo la tía Rosaura.

I: Ya, pero entre ustedes entre los estudiantes ¿hay algún presidente de curso?

-P38 Y: Sí, el Fernando Reyes.

I: Ah perfecto.

-P39 Y: ¡No! Era la Alexa.

I: La Alexa si, si a ella la entrevistamos de las primeras. Ya impecable. Y bueno, eso es de la escuela. ¿Y con tu familia te llevas bien? ¿con tu hermano?

-P40 Y: Sí, bien.

I: ¿Sí? Ya impecable.

E10 Entrevista con Epioska Torreyes, mamá de Fernando Reyes.

V: Vamos a empezar con la entrevista ¿ya?

-P1 E: Si dígame.

V: ¿Cuál es su nombre?

-P2 E: Epioska Torreyes.

V: Muy bien. Estas preguntas, las que le voy a hacer ahora son solo para usted ¿ya? Luego vamos a hacerle las preguntas al niño.

-P3 E: Ok.

V: ¿Cuáles fueron los motivos de su llegada al país?

-P4 E: Como quien dice, yo de mi país me vine por la inseguridad, por la falta de comida, de medicamentos.

V: Ya. ¿De qué nacionalidad es usted?

-P5 E: Venezolana.

V: Venezolana, ok. ¿Y cuánto tiempo lleva viviendo en Chile?

-P6 E: Cumpló cuatro años ahorita el 27 de noviembre.

V: Cuatro años ahora el 27 de noviembre, muy bien. ¿Y cómo se ha sentido acá en Chile?

-P7 E: Bien.

V: En general bien.

-P8 E: La verdad bien, sí.

V: Muy Bien.

-P9 E: Me ha tocado con un poco xenofóbico, pero me han tratado en línea general muy bien.

V: Ah comprendo. ¿En la actualidad tiene actividades laborales?

-P10 E: Si.

V: ¿Cómo cuál? Si se puede saber.

-P11 E: Trabajo como nana puertas abiertas.

V: Ah ya perfecto, otra pregunta. ¿Cuál es el nivel de acceso que tiene usted a los servicios básicos como la salud, educación, vivienda?

-P12 E: ¿El nivel en qué sentido?

V: Nivel de acceso en el sentido de si le es fácil adquirir ese acceso o participar de él.

-P13 E: Mira de verdad aquí todo es costoso.

V: Todo es costoso.

-P14 E: Todo es costoso.

V: Ha sido complejo en ese sentido.

-P15 E: Desde el arriendo del departamento, los servicios básicos, los gastos en común del edificio.

V: Ya comprendo, entiendo. ¿Cuál es su nivel de estudios?

-P16 E: Yo soy esteticista.

V: ¿Perdón?

-P17 E: Esteticista.

V: Esteticista. Muy Bien. Me gustaría saber, profundizar un poco más en la relación que ha tenido con los chilenos, me podría decir ¿cuál es su relación, la que ha tenido en general con los chilenos?

-P18 E: Mira tengo muy buenas amigas chilenas, casi mi hermana en las que he tratado y ha entrado en mi entorno familiar, de verdad son casi familia.

V: Ah que bueno, me alegro mucho.

-P19 E: Sí.

V: ¿Y en la actualidad cuál es su situación habitacional? ¿Arriendan?

-P20 E: Vivo como arrendada, sí.

V: Ya entiendo, muy bien, que opina, bueno pasando a otro ítem, ¿qué opina de la educación escolar en Chile?

-P21 E: Bajo en estándares.

V: Bajo en estándares.

-P22 E: Sí.

V: Comprendo. ¿En relación a la educación escolar en Venezuela cierto?

-P23 E: Sí.

V: Ya entiendo.

-P24 E: Los niños, lo único que te voy a decir es que los niños en primaria ya leen y escriben.

V: Ya.

-P25 E: Y agarran dictado de palabras de tres, cuatro y hasta cinco sílabas.

V: Ya.

-P26 E: Y aquí es lectoescritura en primer grado apenas.

V: Ya comprendo. ¿Como llegó a la escuela Camilo Mori?

-P27 E: Mira, estuve caminando por varias escuelas de la Municipalidad.

V: Ya.

-P28 E: Y finalmente me tocó ir al DAEM, aquí en la Municipalidad de Independencia, y la señora que trabaja ahí en informaciones (ininteligible) fue muy amable conmigo cuando yo fui y me buscó por sistema que escuelas podrían ser que tuvieran cupo para los dos niños porque yo tengo dos niños.

V: Ya.

-P29 E: Entonces me recomendó la escuela y llegué allá.

V: Entiendo.

-P30 E: Y apenas llegué me las inscribieron de una vez.

V: En la actualidad, lo que refiere a situación habitacional, ¿usted vive con sus dos hijos?

-P31 E: Si, tengo tres sí.

V: Vive entonces solo con sus 3 hijos.

-P32 E: Vivo con mis 3 hijos y mi pareja.

V: Ya, con sus tres hijos y su pareja, entiendo. ¿Usted ha tenido otras experiencias educacionales o sus hijos han estado en otros colegios antes de la escuela Camilo Mori acá en Chile?

-P33 E: No, con mis hijos no, mi hija entro apenas este año al Antuhuelen.

V: A ya entiendo. ¿Conoce el manual de convivencia de la escuela Camilo Mori?

-P34 E: Ehh... más o menos, no mucho, pero sí.

V: Ya comprendo.

E11 Entrevista a Fernando Reyes.

-P1 F: ¿Y usted?

V: Muy bien gracias, mira mi nombre en Víctor Yáñez y nosotros estamos trabajando en un estudio para titularnos de la carrera de antropología de la universidad Academia de Humanismo Cristiano. ¿Ya? Te voy a entrevistar, te voy a hacer un par de preguntas y quiero que me contestes de la manera más honesta posible y explyándote todo lo que quieras ya.

-P2 F: Ok.

V: Muy bien. ¿Cuál es tu nombre?

-P3 F: Fernando Israel Reyes Torreyes.

V: Bien. ¿Y tú nacionalidad?

-P4 F: Venezolano.

V: Venezolano. Muy Bien Fernando. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en Chile?

-P5 F: Ya voy pa cuatro.

V: Para cuatro años muy bien.

-P6 F: Hace poquito.

V: Entiendo. ¿Cómo te has sentido viviendo acá en Chile?

-P7 F: La mayoría bien, pero a veces me he sentido mal más o menos cuando llegué porque en mi escuela habían, había un niño que era malo entonces molestaba a todos y.

V: Ya, entonces había un niño que te molestaba.

-P8 F: Y había unos niños más grandes que también me molestaban y eso.

V: Ya entiendo, ¿y sabes tú porque te molestaban?

-P9 F: No.

V: Ya solo te molestaban, entiendo Fernando.

-P10 E: Cuéntales cuando te golpeaban.

V: Fernando ¿extrañas algo de tu país?

-P11 F: Los juegos que jugamos como béisbol que íbamos con mi papá a la cancha y empezábamos a jugar.

V: Ya.

-P12 F: O mi perrito, o mis dos perritos que se murieron.

V: Ya entiendo. Pucha una lástima. ¿Fernando te gusta donde vives?

-P13 F: ¿A que si me gusta donde vivo?

V: Sí.

-P14 F: Si porque tengo a dos compañeros cerca mío y tengo una tienda donde varias veces vamos a comer ahí.

V: A qué bueno.

-P15 F: Y tenemos muchas tiendas de comida o supermercados cerca.

V: Ah qué bien, me alegro mucho. Fernando, ¿tienes amigos en el colegio o cercano a tu lugar de residencia?

-P16 F: Compañeros de colegio tengo le podría decir por ejemplo millones, soy amigo de todos en el curso.

V: Ah qué bueno.

-P17 F: (Ininteligible) y eso.

V: Los problemas de los niños que te molestaban. Eso fue cuando recién llegaste.

-P18 F: El de los niños grandes fue como casi terminando, bueno por el medio de todo el año escolar y el del niño ese duro como dos años en la escuela.

V: A ya ¿y fue de este año?

-P19 F: No porque ahora voy en cuarto entonces el niño se fue en segundo y los que me molestaban me molestaban a nadie año de cuando estaba en primero.

V: A ya entiendo. ¿Fernando a que juegas normalmente con tus amigos?

-P20 F: A veces, bueno la mayoría de veces y también cuando estaba en primero desde cuarto nosotros queríamos con cuatro compañeros o sea yo y otros tres jugando al juego, jugábamos al escondite o jugamos a la pinta.

V: Ya Fernando.

-P21 F: Y con los otros bueno hablábamos ahí, después jugábamos a algo, hablábamos y nos divertíamos.

V: Ya que bueno Fernando. Dime Fernando, ¿qué haces cuando no vas al colegio?

-P22 F: Cuando no voy al colegio mi hermano está al cuidado y mi mamá y mi papá están trabajando. Me quedo con mi hermano mayor, mi mamá nos dice que hagamos los deberes, las tareas si tenemos, y que ordenemos la casa que freguemos, que barramos, etc.

V: Ya.

-P23 F: Y cuando terminamos le preguntamos que si podemos jugar play o en la computadora.

V: Ya Fernando.

-P24 F: O en las dos.

V: Ah qué bueno, me alegro. ¿Te gusta tu escuela Fernando?

-P25 F: En teoría ahora que está cambiando sí, pero antes no tanto, como un 60%.

V: En la actualidad...

-P26 F: Pero ahora me gusta como 90.

V: Ah te gusta mucho, que bueno. ¿Y te gusta ir a la escuela?

-P27 F: Cuando me tocan materias que me encantan, por ejemplo, matemáticas, música, ed. Física, religión, me gusta ir, y cuando me tocan otras clases dependiendo de cómo sea la clase.

V: Ya, Fernando tu estudiaste en Venezuela, en el colegio.

-P28 F: Sí como en Venezuela no era Chile, no era prekínder ni kínder, era primer nivel, segundo nivel y tercer nivel, no pude terminar tercer nivel, pero mi mamá cuando vinimos acá le dijeron que me inscribieran en primero, en si yo debería ir en kínder, pero ahora debería ir en tercero, pero me inscribieron un curso más adelantado.

V: A ya, entiendo. ¿Y encuentras alguna diferencia entre las escuelas de Venezuela y las escuelas de acá?

-P29 F: La verdad es que la mayoría, porque en Venezuela nos ponían ahí tareas de la casa, nos teníamos que levantar super temprano, teníamos que levantarnos ahí como por treinta minutos, es decir, como por diez minutos ahí cantando el himno. Bueno nos parábamos ahí mucho tiempo y la profesora cuando pasábamos al tercer nivel y las profesoras se iba haciendo más estrictas y eso era lo bueno, porque mientras más estricta más aprendemos.

V: Ya, entonces en Venezuela eran más estrictos que acá.

-P30 F: Ajá.

V: Ya entiendo. Ahora me podrías repetir cuales son las materias que más te gustan y las materias que menos te gustan.

-P31 F: Voy a empezar con las que más me gustan, matemáticas, ed. Física, ed y tecnología, música y religión.

V: Ya, ¿y las que menos te gustan?

-P32 F: Las que no me gustan, son, bueno, aunque lenguaje me gusta un poco, lenguaje, ciencias e historia.

V: Ya.

-P33 F: Ehhh... cuales otras más hay... Bueno y esas.

V: Ya comprendo.

-P34 F: Bueno en realidad lenguaje, como me gusta entremedio no está ni en las de buenas ni en las de malas.

V: Ya entiendo. Muy Bien. Ahora Fernando ¿Incluirías alguna nueva materia?

-P35 F: Yo incluiría como una materia ahí que podemos expresar nuestras habilidades, una terea en donde podamos mostrar todas nuestras habilidades y presentárselas a todo el curso también a la escuela.

V: Ah muy bien, muy bien una materia en donde puedan mostrar sus habilidades, ¡que interesante! Fernando, ¿cómo te llevas en general con tus compañeros?, me comentabas que te llevas bien.

-P36 F: Eh si, eh...

V: ¿Sí? En general te llevas bien con ellos.

-P37 F: Sí me llevo, me llevo super bien con mis compañeros.

V: Ya, ¿y cómo te llevas con los profesores y los funcionarios de la escuela?

-P38 F: Con todos los profesores sí, me llevo bien.

V: ¿Sí? A que bueno, ¿y con los funcionarios la gente que hace el aseo, el inspector, el director?

-P39 F: Con la gente del aseo digamos que no muy buena.

V: ¿Y por qué?

-P40 F: Con los demás sí.

V: Ya, ¿y porque no hay tan buena relación?

-P41 F: Porque cuando, pero... porque... hay que me quedo desconcentrado.

V: No te preocupes.

-P42 F: Porque a veces cuando hacemos una cosa, una cosa ahí divertida parece que para ellos no y nos gritan sal y esas cosas.

V: A ya comprendo, pueden desordenar quizás y eso no le gusta tanto a la gente que hace el aseo. Entiendo. ¿Fernando tienen centro de estudiantes en tu curso?

-P43 F: Sí.

V: Si, tienen centro de estudiantes, y este centro de estudiantes o directiva, ¿cómo la eligen?

-P44 F: Como le digo, con las decisiones y con los porque ellos hacen los juegos y decisiones.

V: Ya.

-P45 F: Pero las decisiones tienen que ver con juegos.

V: Ya entiendo.

-P46 F: Si, en el tiempo que he tenido, o sea yo si sigo siendo como una de esas cosas como... yo soy secretario, pero yo no... a mí no me gustaba ir al centro de alumnos porque perdía una clase de matemáticas muy importante entonces me salí.

V: ¿Ya eras secretario el año pasado o este año?

-P47 F: Este año, aunque sigo siendo secretario, pero no voy al centro de estudiantes y mandan a otro.

V: A ya perfecto, mandan a otro representante muy bien. Qué bueno. Fernando, ¿a ti te gustaría estudiar educación superior luego de terminar el colegio?

-P48 F: ¿Qué?

V: ¿Te gustaría estudiar educación superior después del colegio?

-P49 F: ¿Educación superior?

V: Sí.

-P50 F: Si, si.

V: ¿Te gustaría estudiar alguna profesión?

-P51 F: ¿Qué?

V: ¿Te gustaría estudiar alguna profesión?

-P52 F: Sí.

V: Muy bien...

-P53 F: Bueno muchas.

V: Muchas, que bueno, me alegro mucho. ¿Y te gustaría estudiarla acá en Chile o en Venezuela?

-P54 F: La verdad es que cualquiera.

V: Ya en cualquiera. Ok.

E12 Entrevista a Juan Maltés

-P1 J: Tenemos que hacer una reconstrucción de la escuela. Es decir, tenemos que tener una preocupación por los procesos personales de cada alumno, y para eso hay que trabajar ya que los profesores no tenemos formación en eso. Actualmente hay avances como el incluir la importancia de las emociones, la educación cívica, pero eso es tangencial, es insuficiente.

-P2 Queremos que cada alumno tenga su identidad, no nos queremos enfocar en cuanto a solucionar problemas, si no que para la construcción de sujetos conscientes, felices, respetuosos... Algunos dicen que este es un tema del cual no nos tenemos que hacer cargo porque es un tema familia, pero no es así, en esto debemos enfocarnos, porque por ejemplo ya se saturó el SIMCE, etc. Eso te quita tiempo y recursos para otras cosas.

I: ¿Cómo se podría lograr eso en esta escuela en particular? ¿Usted cree que se tendrían que hacer mecanismos de políticas públicas, etc., capacitación para los profesores?

-P3 J: Yo creo que en este sistema hay una cosa que es favorable para que podamos hacer esos cambios, y es que hay un sistema educativo local, no digo a nivel nacional que tiene la idea de hacer cambios, de trabajar un poco más sobre estos temas aun cuando todavía eso no es algo que hayamos definido como completamente como sistema, pero hay algunas instituciones que están trabajando en eso. Entonces, yo creo que hay condiciones de parte del sostenedor como

para hacer algunos cambios e introducir esos elementos. Ahora, concretamente yo creo que se trata es que ninguna de estas cosas se aprende si no es de la experiencia cotidiana, con la vida. Aquí no hay cursos de capacitación, que haya un orador, que se yo... ni nada de eso.

-P4 La mejor forma es que podamos hacer procesos en que las personas primero experimenten, vivan pero también reflexionen sobre sus prácticas y yo creo que esa es la única forma de avanzar en esta cosa, pero yo creo que nosotros tenemos que ir exponiendo esos temas y nuestro gran desafío como directivo es justamente poner metodologías a esto porque no sacamos nada con hablar de esto, no va a pasar nada si solo hablamos, o sea tenemos que tener la capacidad para justamente responder a tu pregunta; ¿Cuáles son las metodologías? Aquí tenemos un gran desafío, y es como lo vamos a enfrentar, o sea como lo vamos a hacer y cuál es nuestra estrategia para que esto entre.

I: Entiendo que esto sería a nivel local ¿o ustedes de igual forma están pensando en una propuesta macro?

-P5 R: No, nosotros no somos quien, no tenemos la capacidad, nosotros somos profesores, no estamos en posibilidad de influir en ese nivel, de ninguna manera. Solo influir en lo local, en esta escuela en particular y probablemente en algunas otras también, porque hay distintas visiones sobre esto, en distintos directores. No siempre tenemos coincidencia en algunas cosas y probablemente en esta tampoco tanta. Entonces yo creo que es algo que puede pasar en algunas escuelas pero a mí me parece que en esta particularmente porque aquí se dan varios factores, el primero es que hay migrantes y personas que provienen de distintos países, por un lado, y este proceso nos puede acercar a esto el hecho de que nosotros podamos también y eso hemos ido haciendo como reflexionando en cuanto a ¿cuál es la escuela que queremos construir para responder a los alumnos que tenemos? Entonces hay aparecen los alumnos, que nos dicen; mire a mí me interesa un lugar seguro, ya que no sabemos a qué venimos, entonces ¿Cómo podemos construir una escuela acogedora? Por ejemplo, o una escuela que no sea discriminadora, una escuela que respete la diversidad y que la valore. Yo creo que todas esas son cuestiones que evidentemente hacen la construcción de una escuela más apropiada para la diversidad de alumnos que tenemos, pero eso también nos desafía a saber cuáles son las metodologías, cuáles

son las características de los profesores que deben trabajar acá, como vamos a trabajar con el currículo, porque en una escuela tan diversa...

I: ¿Pero esto tiene un poco que ver con el lineamiento del Ministerio de Educación?

-P6 R: Sí, pero hay ciertas libertad para que los colegios hagamos adaptaciones, y por ultimo si no las hubieran igual uno escribe algo en el libro y hace otra cosa, o sea igual uno podría acercarse un poquito más a un currículo más pendiente, que tenga más en cuenta lo que son nuestros alumnos y no hacer (no se comprende) que son todos los colegios iguales... y no porque nuestros niños son distintos a los niños de otros colegios, entonces la pregunta es ¿cómo estamos haciendo para tratar con esos niños? Y, por otro lado, poder ir avanza en una escuela que sea más natural, más cercana a lo que los niños y las personas viven.

-P7 Tratar de avanzar y disminuir en la asignaturismo y producir métodos de trabajo más globales, estrategias más globales, como son por ejemplo; la integración curricular, el proyecto de integración curricular, o sea en el fondo como hacemos que a partir de experiencias que viven los niños puedan aprender lenguaje, matemática, ciencias, y no producir esta cosa del compartimiento de lenguaje, matemática, y a esa clase vas a aprender matemática, cuando en realidad los aprendizajes que hacen los niños y que hacemos todos en la vida cotidiana no es así, eso no ocurre así, nadie dice hoy aprendí matemática. No, aprendí de muchas cosas más integradamente, entonces; yo creo que además la sociedad del futuro del futuro está cada día menos encajonada de esa forma, o sea necesitamos abrir la mente. Entonces, yo creo que hay tantos desafíos para responder a estos niños de esta época.

I: ¿Cómo cree usted que esto se podría lograr? Usted dice que está en un proceso de deconstrucción, entonces; en la práctica ¿cómo se podría lograr?

-P8 J: Claro, esa es una estrategia importante, tenemos que construir una comunidad que realmente atiende a ese principio de comunidad, cuando en el fondo es una especie de comunidad de aprendizaje, donde todos reconozcamos que aprendemos de todos y que aquí lo más clave es que aprendamos pero no solo van a aprender los alumnos de nosotros que sabemos todo porque claramente no sabemos todo ni mucho menos y porque nosotros tenemos que aprender de otros profesores, los profesores tenemos que aprender de los alumnos, los alumnos tenemos que aprender de nosotros y en el fondo lo que debiéramos construir una comunidad de

aprendizajes, más que una escuela donde aquel lugar hayan alumnos que no tienen luz, vienen a captar la luz de nosotros. Eso es algo que debiéramos asegurar. Si superamos eso, pero eso tiene que ver cómo nos consideramos, si nos consideramos legítimos como Maturana dice: legítimo los unos a los otros, o sea; yo considero que un alumno es un legítimo otro o no, porque si no lo considero así no vas a construir una comunidad de aprendizaje, o sea tiene que ver con secciones, con experiencias vitales. Ahora, como se construye eso, yo creo que se construye en el tiempo, tampoco tengo grandes respuestas para eso, pero digo; bueno, esto tenemos que construirlo en conversaciones; es muy importante que en las escuelas haya espacios de reflexión, y sobre todo reflexión reflexión, no tan solo reflexionar sobre el “proyecto de matemática”, sino que preguntarse; ¿qué es lo que estamos haciendo? ¿cómo nos estamos relacionando? ¿qué sentido tiene esto?

V: Paulo Freire plantea mucho de lo que dice usted, que la educación tiene que transformarse en un dialogo, en vez del “yo te enseño a ti y tu aprende” o el “yo hablo y tu estas callado”.

V: ¿Qué entiende por el concepto de interculturalidad y sus mecanismos de acción dentro de la escuela, considerando que esta es una escuela con un 70% de matrícula inmigrante?

-P9 R: Yo creo que esa es una pregunta gigantesca porque siento que nosotros hemos avanzado súper poco en eso, o sea, hasta hace poco tiempo cuando conversábamos todos estos temas yo más bien percibía que declarábamos que esta escuela era multicultural o no sé., porque teníamos alumnos de distintas nacionalidades, entonces eso es un hecho, es una cuestión que ocurrió y que nadie además quiso que vinieran los alumnos que vinieron. Además, porque había demasiadas matriculas hace años atrás, entonces ya, llegaron los alumnos, pero no por eso nos definimos como una escuela que ese hecho es determinante para lo que hace la escuela, para cómo se percibe la escuela, como se construye la escuela, o sea que ese hecho es solamente un hecho que casi no define nada.

V: Exactamente, hay que hacerse cargo del problema.

P10 J: Si, y yo creo que como nos hacemos cargo de eso, como nos hacemos cargo de que aquí tenemos un 70% de alumnos que son migrantes.

I: Ayer estuvimos en el DAEM y la coordinadora pedagógica nos atendió, y más o menos nos dio una respuesta parecida a la suya entonces ella consideraba que uno de los mecanismos de acción del DAEM es lograr mecanismos interculturales más allá de la multiculturalidad que es como la aceptación de la diversidad cultural. Entonces, ella nos indicaba que mediante la convivencia se ha logrado incluir a todas las culturas y que tengan un cierto tipo de relación que la estipule con algo en común, por ejemplo, ella nos contaba que en esta misma escuela hacen taller de comida y desde la comida todos encontraron un punto en común.

P11 D: Claro, ¿y sabes por qué eso es interesante? Creo yo, que en el fondo porque la diversidad que tenemos es también una diversidad cultural y porque la cultura o las raíces se expresan también a través de la música, el arte, etc. Entonces, si tu tocas esos temas los vas a tocar reconociendo que todos somos diversos pero que todas las comidas son ricas y que cada comida tiene sus características y que todo vale la pena, pero a su vez también reconocen que el otro tiene una comida distinta a la tuya y lo valora y la experiencia ha sido distinta de un extranjero de la cazuela de la que tenemos nosotros pero eso también es legítimo y deja también el espacio para que el otro lo haga. Las comidas típicas no son solamente las cazuelas, son todas esas.

P12 Entonces ¿seguimos cantando la canción nacional? ¿qué hacemos con eso? ¿vamos a cantar todas las canciones? ¿hay una canción latinoamericana que nos identifique? ¿qué hacemos? Cuando cantamos la canción nacional, la aproximación de un venezolano no es la misma ¿y dónde queda lo suyo? Claro, el vino a país que respeta y que esta la canción nacional y todo, pero... ya, están bien, pero ¿qué pasa con él?

P13 Entonces yo creo que esta cuestión es algo que esta, o sea que nosotros tenemos que ir construyendo pero que nos cuesta un mundo porque además tenemos poco tiempo. Nosotros este año, el DAEM nos ha dado posibilidad de que tengamos más tiempo para la reflexión y eso ha sido fantástico porque el próximo año esperamos poder inundar de espacios libres de clases y libre de otras cosas en donde podamos hacer reflexión pedagógica con los profesores. Un evento que es bien importante es la colaboración, como los profesores nos colaboramos entre nosotros para construir una mejor escuela apuntando más a los métodos, pero también que los alumnos asuman una actitud de más colaboración y menos competencia, porque esa cuestión es súper importante. El ministerio nos orienta a que en algunos cursos es ideal que los niños se

sienten juntos, de grupo. Pero el punto no es que puedan estar sentados en grupo, pueden estar sentados en un grupo y colaborar cero, o sea el punto es que ellos aprendan la forma y entiendan que colaborar es bueno, es necesario y hace bien y al otro también. Si logramos que eso ocurra en esta escuela va a colaborar un chileno con un peruano, un boliviano y va a tener una experiencia importante y potente, de que el otro lo ayudo a construirse a sí mismo o colaboramos e hicimos algo en conjunto. Esas experiencias en definitiva son las que van a hacer que luego el sujeto vea al otro de una forma más positiva y no como competitiva o que veamos a los peruanos como nuestros enemigos.

I: El día en que estuvimos en la sala captamos harto cooperativismo entre los estudiantes de la sala y nos impresionó bastante y de forma espontánea, nosotros observamos a los grupos y siempre estaba el que está dispuesto a ayudar al otro, preguntaban sin vergüenza....

-P14 J: Es interesante porque la profesora es peruana.

I: Para cerrar, lo de historia. Nosotros ya terminamos con la etapa de entrevista de apoderados y estudiantes. Unas de las cosas que nos llamó la atención, que es algo que se repite en otros estudios, en cuanto a la pregunta ¿cuál es la asignatura que más les cuesta? Es historia. Entonces, en lo que nosotros leemos, en otras tesis, en otra teoría es que de alguna forma hay un tope de los mismos profesores porque ellos siguen los lineamientos del MINEDUC, del currículo del MINEDUC, entonces ellos decían; “nosotros no podemos pasar la historia Latinoamericana porque la historia de Chile es la historia universal, entonces de alguna forma topaban con eso porque también los mismos chiquillos decían que les gustaría sacar historia universal e integrar historia latinoamericana para tener algún encuentro en común, entonces, ¿de alguna forma el profesorado cuenta con esa autonomía para poder de alguna forma cambiar o darse una vuelta en cuanto algún curriculum?

-P15 J: Sin ninguna duda, de hecho, podríamos, si quisiéramos... Nosotros tenemos unas horas que llamamos de libre disposición dentro del plan de estudio. El plan de estudio son todas las sumas de horas de matemática, lenguaje, etc. Dentro de ese plan de estudios que son 38 horas de hecho en ese plan de estudio hay seis horas que son de libre disposición que cada colegio puede destinarlas. Habitualmente nosotros lo hacemos... algunos colegios más academicistas lo hacen en reforzamientos de matemática, lenguaje para tener un buen SIMCE, nosotros lo hemos

llenado fundamentalmente con talleres etc. Que son talleres de distintas actividades que sean interesantes para ellos, arte, deporte, etc. Eso perfectamente podríamos destinar unas dos horas a historia Latinoamericana porque estamos enseñando algo que es importante o tener un marco de referencia en América Latina, que es lo que está pasando en Colombia cuando en Chile está pasando esto, eso creo que es posible perfectamente, lo que pasa es que requiere de un trabajo, verlo y todo, pero evidentemente esto es posible, yo de hecho el próximo año me voy a involucrar haciendo clases de historia en segundo ciclo como una forma de ver también como podemos avanzar un poquito más en eso con la profesora de historia.

V: Sí, desde la pedagogía crítica de las cosas que más se le critica a la historia en general y se considera una de las razones por la que los niños menos les gustan la historia es el hecho de cómo se enseña, del enseñar a la historia con fechas y con “héroes” y dejando de lado los procesos que se vivieron, se reduce la historia a ello.

-P16 D: Sí, no, sin duda, claramente, la historia no debiera ser nunca eso sea es justamente, además lo que deja fuera a todos los alumnos que vienen de otros países y que no han nacido acá. Pero por otro lado durante muchos años hemos enseñado historia así. Y si tú ves la mayor parte de los libros con los que trabajamos en historia, que se yo, Villalobos, este otro el manual de la historia de Chile de Frías Valenzuela, pa que decir. Si tú ves lo más clásico que hubo en Chile, tu llegai a una oficina de un abogado y tiene los 20 tomos de la historia de Chile de Encina y era eso. No hay una reflexión ni una invitación a eso en ningún caso, entonces pucha ojalá pudiéramos darle una vuelta a eso y pudiéramos hacer más reflexión.

V: Ya pasando al tema dos que en este tema tenemos una preguntita respecto a la vulneración de derechos. Queremos preguntarle cómo es la retroalimentación de instituciones municipales como la OPD por ejemplo en relación a los derechos del niño.

I: Y no solamente de vulneración, también de promoción prevención, como es la retroalimentación en cuanto a actividades a comunicación en general.

-P17 D: Mira nosotros hemos ido construyendo en el último tiempo. En algún momento la retroalimentación fue malísima, o sea ellos venían acá cuando necesitaban el informe de un niño, ni siquiera nos avisaban que necesitaban un informe y venían a preguntar un par de cosas, o sea a cumplir una cosa administrativa, en el fondo ellos decían, claro no si nos comunicamos

con la escuela y las escuela nos dijo si, ta na na y chao, listo. Entonces teníamos una comunicación muy mala y hace ya un tiempo nosotros hemos tratado de intencionar eso, hemos ido para allá, les hemos pedido que vengan y ha mejorado un poco.

-P18 Ahora ellos tienen varias limitantes y una de ellas, la más importante es que ellos ya fundamentalmente lo que hacen es diagnosticar las situaciones y hay otros programas, porque ellos tienen muy dividido eso y hay otros programas de intervención en la familia o que se yo. Y por ejemplo cuando uno ve una situación de vulneración ellos muchas veces nos dicen: Oiga sabe que en ese caso corresponde que usted haga una denuncia y no a través de nosotros sino a través tribunales, tribunales de familia, que se yo, imagínate un papá o un niño que no viene a la escuela por mucho tiempo y nosotros vemos que la mamá trabaja todo el día y no tiene, o sea, donde hay un problema social. Pucha uno piensa como lo vamos a hacer, como lo vamos a judicializar, o sea es una familia pobre más bien, el problema que tiene es que vive solamente con la mamá, la mamá trabaja todo el día.

I: Bueno precisamente una de las labores de la OPD es impedir dentro de lo que se pueda la judicialización.

-P19 J: Claro, pero ellos no lo hacen, o sea ellos dicen no es que este tema no, estamos copados, cada uno atiende 300 casos y ellos mismos no han dicho varias veces, ellos funcionan al frente de la Municipalidad. Entonces a ellos realmente les faltan recursos y que ven las cosas y va todo muy rápidamente a judicializarse, no hay contenciones previas, apoyo, eso no está bien organizado.

V: Falla el área intersectorial ahí.

-P20 D: Claro, claro.

V: Otra preguntita que tenemos ya sobre metodologías de estudio y contenido es: Por una educación inclusiva y de calidad ¿ustedes como docentes donde pondrían el foco? ¿en los aspectos curriculares, en las metodologías o en las relaciones o aspectos de convivencia u otros aspectos?

I: Es como lo que conversamos al principio, pero si tuviéramos que priorizar donde pondrían el foco, en los aspectos curriculares o de relaciones, convivencias, escolares con los adultos, profesores.

-P22 J: O sea yo creo que el tema de inclusivo sería bueno precisarlo un poco en el siguiente sentido. En el sistema educacional chileno hay un programa que se llama programa de integración escolar que es el PIE y ellos hacen inclusión, por lo menos estuvieron haciendo durante mucho tiempo inclusión, pero a nivel de lo que son las necesidades especiales, por ejemplo, un alumno que tenga un problema de lenguaje o puede tener ya un problema intelectual o puede tener un trastorno. Ellos trabajaban fundamentalmente con esos casos y a ellos les llamábamos integración, en el fondo buscar la forma para que esos alumnos estuvieran dentro del sistema, primero incorporarlo y después que el sistema entienda que esos niños son distintos y nosotros también somos distintos y todos somos distintos, por lo tanto, no es que a ellos haya que ponerlos acá, sino que todos somos distintos y ellos tienen el derecho como nosotros. Y todos que somos distintos tenemos que estar como un colectivo digamos y ese colectivo en este caso es la escuela. Entonces ahí hay una dimensión de lo que tiene que ver con integración.

-P23 Ahora hay otra que probablemente también es importante, por ejemplo, la cultural o la que tiene que ver con distintas nacionalidades, que se yo. En definitiva todo eso es expresión de lo mismo, es reconocer primero que todos somos diversos y que como todos somos diversos la escuela no debiera poner como diverso solo a los que tienen necesidades especiales, ni a los que vienen de otros países, o sea todos somos diversos y reconocer eso es súper bueno y necesario porque los chilenos somos diversos entonces no es cosa de, los demás son diversos y nosotros somos no diversos o algo así, entonces bueno ya si entendemos eso el punto es que estamos aludiendo a ese concepto como de diversidad más general de la que todos somos parte en un espacio, en una escuela, en una sala de clases, yo creo que, primero es que podamos por un lado trabajar como la reflexión de las políticas pero también de como diseñamos estrategias para que ocurran las cosas de una determinada forma,

-P24 Ejemplo, hay niños que tu no le puedes entregar una evaluación, una prueba por ejemplo o un trabajo igual a otro porque a lo mejor tú tienes que hacer adecuaciones a eso, por las características del niño y no se trata de subir o bajar el nivel sino que por ejemplo un niño puede

que no sea bueno que haga una disertación porque no puede por ejemplo y tú le vas a pedir que haga otra cosa, lo mismo cuando aprende, que cada uno aprenda según su propia forma de aprender, todos aprendemos distinto entonces lo que quiero decir aquí es que a mí me parece que, primero tenemos que producir una reflexión sobre esta, segundo tenemos que diseñar estrategias diversificadas que en el fondo la escuela tiene que ser un espacio donde se reconozca la diversidad y enseguida lo que tenemos que hacer es producir una gran diversidad de respuesta a esa diversidad o sea que tenemos que enseñar de formas diversas para diversos alumnos, diversas formas de aprender, diversas formas de expresarse y todo. Culturales, sociales, étnicas y de todo tipo.

-P25 Yo creo que el gran desafío es como hacemos una escuela que asuma la diversidad por medio de plantearse de que vamos a responder a esa diversidad con estrategias diversas, entonces no es la escuela que enseña de una forma típica a un alumno promedio y eso sino que yo creo que ese es el gran desafío y dentro de eso está el tema de los alumnos que no son chilenos y que vienen a Chile, pero no son una categoría aparte, porque nosotros también lo somos y probablemente se van a beneficiar alumnos que son chilenos noma no importa a lo mejor en alguna forma o estrategia se va a beneficiar un alumno que es chileno otro que es peruano y otro que tiene déficit atencional, pero eso es parte de que entendamos que existe esa diversidad y que tenemos que atender a la diversidad.

I: La nacionalidad es solo una arista de la diversidad que adquiere ciertas formas.

-P26 J: Exactamente, porque podríamos hablar de hombres y mujeres, podríamos hablar de chicos y grandes o unos que tienen una forma de aprender y otros de otra, en ese sentido es solamente una arista.

I: Y bueno, la última pregunta es más o menos relacionada con el último punto que tocamos, como nosotros estamos tratando migración ¿usted ve alguna diferencia entre la sociabilidad entre niños migrantes y niños no migrantes? ¿está marcado el concepto de nacionalidad entre ellos? ¿o no es tan así?

-P27 : O sea, yo no sé si... justamente estaba hablando este tema con una señora venezolana hace unos días atrás y ella decía, porque yo hablaba de que los niños venezolanos que llegaban aquí por lo menos los de esta escuela tienen mucho desplante, especialmente desplante más allá

de lo habitual o más allá de otro alumno, entonces ella me decía que lo que pasa es que probablemente en el caso chileno los alumnos que, las familias que llegan acá han pasado ya unos cedazos o sea, aquí llegan personas que la mayor parte son profesionales, técnicos, pero me dice no es la misma experiencia en Perú, probablemente que a lo mejor hay algunos venezolanos que llegan tienen menor nivel educacional me decía ella, yo no sé porque nunca he estudiado ni visto eso pero si te podría decir que los alumnos que están en esta escuela, los alumnos venezolanos destacan porque tienen desplante, porque tienen ideas, porque hablan pero además eso está muy asociado también a una cierta identidad que los empuja fuertemente o sea ellos, los alumnos venezolanos son... tienen mucha identidad con Venezuela, ellos se reconocen y tienen mucho desplante, mucha capacidad y en general los centros de alumno, los líderes de los cursos, son habitualmente venezolanos.

-P28 En el caso de los colombianos también tienen harto desplante, pero más que en nivel de las ideas yo diría que los colombianos están más en la cosa de la música, en el fondo son alumnos más sociables por el lado de la amistad, los venezolanos se destacan principalmente por ser buenos alumnos, por hablar muy bien, porque expresan ideas.

-P29 En el caso de los haitianos, en general los niños que están en la escuela, son buenos niños, súper buenos niños pero todavía tienen un nivel de socialización bajo, por ejemplo les cuesta cachar los juegos, en las relaciones sociales son más bien torpes, les cuesta eso, nosotros nos dimos cuenta que había un niño que tenía conflicto pero a cada rato y vivía varias situaciones entonces empezamos a cachar pero que hace, entonces cachamos que claro, están dando vuelta la cuerda y él va y se mete, entonces no cachaba las normas, no cachaba, no cachaba los acuerdos, no cachaba que tenía que ponerse en una fila entonces los otros le decían ¡no sale! Y claro, no cachaba, entonces, una cuestión fundamental era meterlo en eso, entonces le empezamos a enseñar que diera la vuelta la cuerda y ahí empezó a sociabilizarse, empezaron a disminuir los conflictos, pero en forma tremenda, en la medida en que le dimos un pequeño empujoncito para que viera y el grupo en el fondo lo fue socializando, pero tenía una dificultad. Entonces él tenía dificultad para ver cómo se integraba, como eran las reglas, no se preguntaba tampoco eso, él creía que había que meterse y punto, no es una regla del juego reconocida, es una regla del no juego. Eso pasa un poco con los alumnos haitianos, pero son buena gente son súper buenos.

I: A nosotros nos pasó con Julienne del cuarto básico que en conversaciones informales con otros compañeros nos decían que a ella le costaba un poquito integrarse, pero también en el momento que los conocía agarraba vuelito. Lo otro que nos llamaba la atención de ella es que en Haití nunca estudio y llego a Chile el año pasado y llego a tercero, entonces como es esa situación.

-P30 J: No, es que se puede, tú le tomas unas pruebas, ahora lo ideal es nunca, o sea poner a un niño de 10 años en primero lo jodí entonces la idea es tratar de que ojalá se acerque lo más posible a su conocimiento, pero tampoco solo eso porque también le da un tema, se va a sentir completamente desubicado y fuera de foco, con mucha diferencia.

I: Bueno en el caso de Julienne yo creo que para ella aparte de las normas como dice usted de la infancia cultural acá en Chile para ella todo es nuevo, todo el contexto escolar es nuevo, nosotros en la sala la vimos muy concentrada, de repente un poco tímida y después nosotros nos fuimos enterando de estas cosas que era su primera experiencia escolar en su vida el año pasado, relacionado con lo que decían sus propios compañeros que por diversas situaciones ella estaba tímida pero que como que ella está captando como moverse y hasta que lo hace agarra vuelito, lo vimos porque después la vimos en el patio ya más integrada, en diversos juegos tomaba distancia...

-P31 D: Hay algunos niños que hace dos días que llegaron de la escuela y hace dos días que se bajaron del avión, es una cuestión impresionante. Bueno los niños peruanos también son otra forma de educación, de cultura... ellos son mucho más diversos creo yo y mucho más parecidos a los alumnos chilenos.