



UNIVERSIDAD CATOLICA DEL NORTE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE PSICOLOGIA

Integración cultural de niñas y niños migrantes al sistema escolar Chileno: Una Etnografía Escolar en la Ciudad de Antofagasta – Chile.

Seminario de Tesis para optar al grado de Magister Psicología Social

Nombre de Alumno: Jennifer Lira Soto

Profesor Guía: Ricardo Espinoza Tapia

Antofagasta, Junio, 2015

Profesor Guía: Ricardo Espinoza Tapia

Psicologo Social

Agradecimiento

Agradecer infinitamente a mis profesores y a la Universidad Católica del Norte por la oportunidad de aceptar mi trabajo y permitirme realizar uno de mis más anhelados sueños, por la confianza y la tolerancia que me brindaron, que por lo mismo me ayudó a trasladarme de una ciudad a otra dejando todo lo que ello conlleva; permitiéndome crecer así como persona y por sobre todo conocer la parte humana de todos aquellos que imparten el magister en psicología social.

Agradecer en forma inmensa a mi profesor guía por la paciencia, la tolerancia y la perseverancia en ayudarme a sacar a delante este proyecto, por cada palabra, por cada consejo, por cada aliento y apoyo que me brindo en los momentos de estrés, por haberme enseñado todos sus conocimientos y haber compartido conmigo durante dos años esta investigación.

A André Dubó y su familia por darme la fuerza todos los días para seguir adelante, por ser mi compañía estando lejos de mi familia, por su cariño incondicional y su apoyo en los momentos difíciles, gracias amigo por todo, te adoro.

A mi familia por haber confiado en mi y haberme apoyado en esta decisión de vida, por el cariño y la confianza, por estar siempre alumbrando mi camino y brindarme la ayuda económica y moral estando lejos de la ciudad, los amo.

A mis amigos que conocí en esta ciudad, a ellos gracias por todo el apoyo y el cariño, por la confianza que depositaron en mí y por estar siempre dándome el ánimo para seguir adelante y ser mejor persona a todos ellos gracias de corazón.

A mis colegas del liceo “Libertadores de Chile” quienes confiaron en mis capacidades profesionales y me apoyaron en este proyecto, por permitirme trabajar en mi investigación con los alumnos y alumnas del establecimiento, a todos ellos muchas gracias.

Y por último agradecer a las fuerzas divinas del cielo, mis abuelitos, Raúl e Ilda quienes en vida me enseñaron todo lo que soy ahora, a pesar del tiempo dedicarles este trabajo a ellos y decirles que los extraño y me siento muy afortunada de haberlos sentido como mis padres, de haber recogido de ellos la perseverancia y la confianza en mí misma, jamás los olvidaré y esto fue por ustedes.

Indice General

1. Introducción	5
2. Diseño de Investigación	6
3 Resultados.....	10
3.1 Proceso de matricula	10
3.2 Incorporación de niños /as al sistema escolar	11
3.3 Proceso de normalización y rutina diaria en el aula.....	13
3.4 Convivencia escolar entre niños y niñas migrantes y nativos.....	14
3.5 Interculturalidad y multiculturalidad en el currículo nacional y en el sistema escolar local.....	16
3.6 Integración de la cultura chilena por parte de niños y niñas migrantes.....	18
3.7 Aculturación psicológica de niños y niñas migrantes.....	20
4 Conclusiones	22
5 Referencias bibliográficas.....	24

1. INTRODUCCIÓN

La migración puede ser definida como el movimiento de población hacia otra Nación o dentro del mismo Estado. Esta abarca todo desplazamiento de personas sea cual fuere su tamaño, composición o causas. Entre las causas se incorporan motivos económicos, de refugio, desplazamiento o desarraigo (OMS, 2006). Para el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE), la migración es entendida como un movimiento de población que cruza un límite geográfico definitorio, involucrando un cambio de residencia habitual (INE, 2002).

En la última década, el flujo migratorio hacia Chile ha aumentado, configurándose un nuevo patrón de desplazamiento de familias que identifican en Chile oportunidades económicas, sociales y culturales. Lo anterior, se comenzó a reflejar en el Censo Nacional del año 2002 que mostró un incremento de extranjeros en un 76% respecto de mediciones anteriores (INE, 2002).

El Censo del año 2012 reveló que el 70,5% de los extranjeros en Chile provenían de Sudamérica, principalmente de Perú (30,5%), Argentina (16,8%) y Colombia (8,1%) (INE, 2012). De acuerdo con cifras entregadas por el Departamento de extranjería y migración, cada año cerca de dos mil quinientos extranjeros tramitan solicitudes de ingreso en la región de Antofagasta, llegando el año 2012 a la cifra de 415.540 solicitudes (Departamento de Extranjería y Migración, 2012). Asimismo, durante el Censo del año 2012 se registraron 5.990 solicitudes de regularización de estatus de ciudadanía en la región de Antofagasta-Chile (Departamento de Extranjería y Migración, 2002), ocupando el cuarto lugar en cuanto a las regiones con mayor número de inmigrantes en Chile (Ciudadano Global, 2002)

El proyecto migratorio familiar supone la regulación de aspectos tales como la búsqueda de oportunidades laborales para sus integrantes, y en general, la necesidad de satisfacer necesidades básicas de cara al mantenimiento de la familia en la sociedad receptora. En algunos casos, el proyecto migratorio involucra la partida de uno de los padres con el objetivo de preparar las condiciones básicas para el establecimiento del resto de la familia (Unicef, 2006). En consecuencia, el proceso previo a la reunificación familiar podría generar en los niños complejas experiencias sociales y psicológicas (Suárez-Orozco, 2003).

La reunificación familiar devela aspectos ocultos del fenómeno migratorio, tales como las dinámicas asociadas al cuidado e inserción escolar de niños y niñas (Pavez, 2010). En este sentido, uno de los escenarios donde los niños experimentan un proceso de adquisición de pautas relacionales vinculadas con la cultura de acogida es mediante el sistema educacional tradicional, puesto que este tiene un rol protagónico en la identificación de problemáticas sociales emergentes en la interacción entre los niños y niñas migrantes y la sociedad receptora. La escuela así se transforma en una comunidad de aprendizaje, estableciendo una

relación entre lo que ocurre en el aula, el hogar y la comunidad (Soriano & González, 2010).

Por tanto, esta investigación buscó comprender cómo las familias migrantes incorporan a sus hijos e hijas en el sistema educativo formal en la ciudad de Antofagasta. De modo, que se utilizó el método etnográfico como herramienta para el contexto escolar, que permitió en este sentido entrelazar el método de referencia con los resultados obtenidos durante el proceso. De esta manera el objetivo general de esta investigación consistió en comprender las estrategias de la comunidad educativa para enfrentar la diversidad e integración cultural de niños y niñas migrantes en un establecimiento educacional municipalizado de la ciudad de Antofagasta.

Los objetivos específicos se orientaron a identificar los significados de la comunidad educativa respecto de la integración de niños y niñas inmigrantes al contexto escolar chileno, y asimismo, el abordaje de la diversidad cultural de dicho contexto. Por otro lado, se buscó comprender el proceso de incorporación de la cultura de acogida por parte de los estudiantes de nacionalidad peruana y colombiana, indagando en las dinámicas de convivencia e integración entre los alumnos y alumnas provenientes de Perú y Colombia y la comunidad educativa.

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El paradigma que sostiene la investigación es de tipo comprensivo-interpretativo (León & Montero, 2003), tomando en cuenta que nos interesa comprender los procesos de intersubjetividad que configuran la relación entre niños y niñas migrantes y el contexto escolar de la sociedad de acogida.

El recinto educacional municipal de la ciudad de Antofagasta elegido para este estudio fue la Escuela F-96 “Libertadores de Chile”. Este establecimiento imparte matrícula a más de trescientos alumnos y alumnas, entre ellos, aproximadamente 30 niños y niñas pertenecen a familias migrantes sudamericanas provenientes de Perú y Colombia. Ambos países se corresponden con las migraciones más frecuentes en la región.

Debido a mi inserción en la escuela F-96 “Libertadores de Chile” como profesora del segundo ciclo, dicha experiencia situada en el campo, favoreció el desarrollo de una etnografía escolar (Alvarez, 2011). Este proceso se realizó entre los meses de diciembre del año 2012 y Julio del año 2014, focalizándome en mi interacción con el quinto año básico del establecimiento.

El proceso etnográfico requirió de la integración de técnicas tales como la observación en el aula y otros espacios de convivencia escolar (Guber, 2005). Asimismo, dos aspectos básicos e íntimamente relacionados en la práctica etnográfica. En primer lugar, la observación participante en el contexto escolar (Serra, 2004) como método de problematización de las interacciones cotidianas.

Así como la sistematización de preguntas que orientaron el proceso de investigación en un diario de campo. Esto facilitó procesos de “Extrañamiento” y “Reflexividad” propios del método (Velasco & Díaz de Rada, 2006; Serra, 2004). En segundo lugar, la reflexión antropológica, es decir, el trabajo reflexivo y personal, tomando en cuenta la investigación previa existente sobre el estudio de la integración cultural de familias migrantes en el contexto educativo.

Lo anterior, supuso un proceso de descripción densa que abordó las principales estructuras de significación de las dinámicas observadas (Álvarez 2011). En concordancia con lo anterior, (Serra, 2004), plantea que debemos integrar el estudio de los problemas en el contexto general en el que se producen, y hemos de hacerlo guiados por los contextos teóricos que hemos seleccionado como adecuados. Por tanto, los registros requirieron de la interacción de los supuestos teóricos que fundamentaron el proyecto de investigación junto con la observación participante mediante la descripción densa de procesos significativos en la cotidianidad de la comunidad educativa.

Como hitos del proceso de observación se destacan la matrícula del año 2013, el inicio del año escolar, el aniversario del colegio, salidas a terreno, conflictivas emergentes durante el año académico, como así también, el propio proceso de la investigadora. Estas observaciones se transformaron en siete relatos etnográficos (Velasco & Díaz de Rada, 2006) que compusieron parte del corpus textual a analizar. Se incluyó, además, fotografías de actividades escolares y extraescolares con la finalidad de incorporar elementos visuales al soporte narrativo.

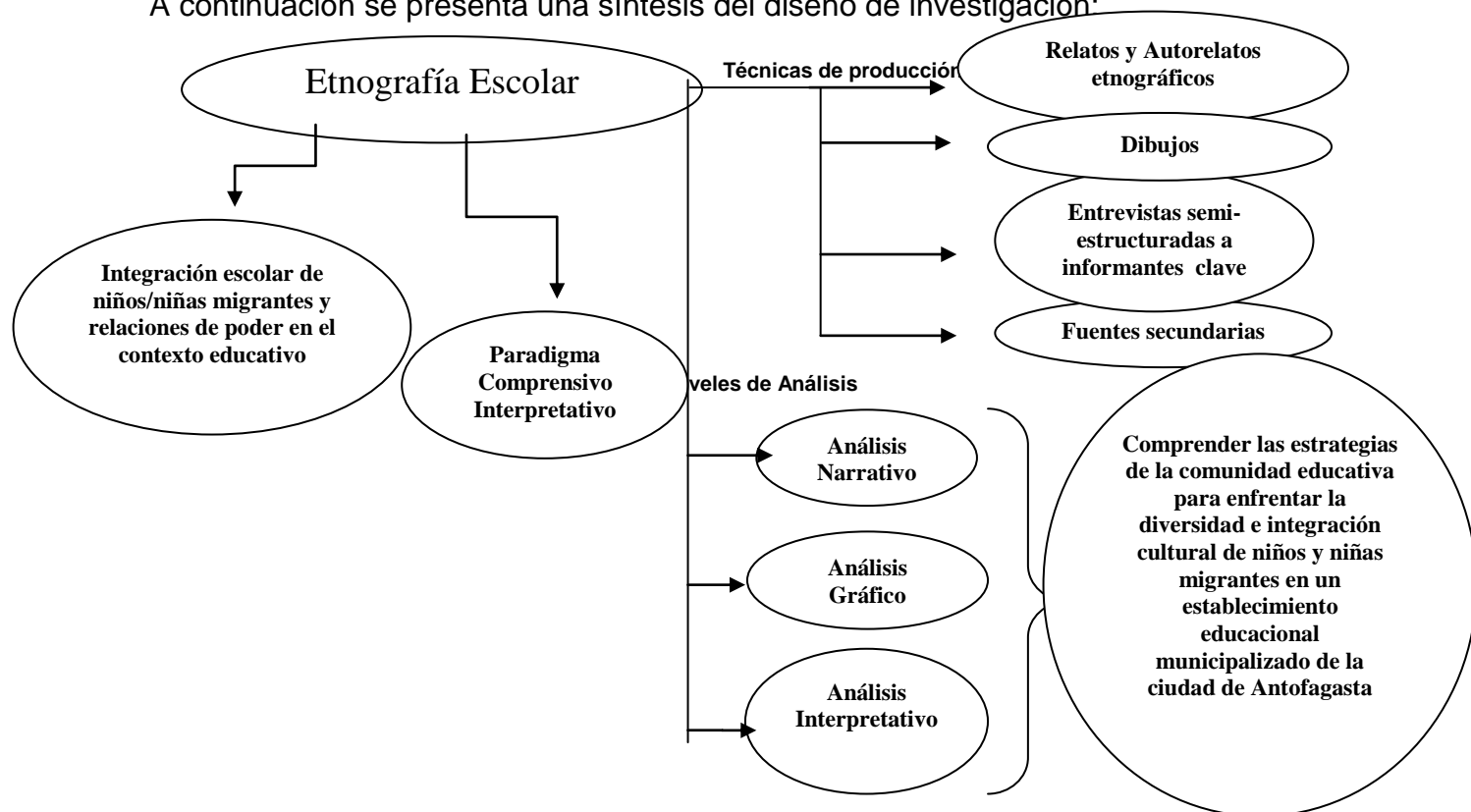
Otras técnicas de recolección de información utilizadas en esta investigación fueron autorelatos de niños y niñas migrantes, dibujos temáticos realizados por niñas y niños nativos y migrantes. Este material fue analizado de manera intertextual (Silva, Barrientos, Espinoza-Tapia, 2013), identificando un intertexto en los dibujos relacionado con emociones y discursos presentes en el elemento gráfico.

Por otro lado y a fin de dar respuesta a los objetivos de investigación se incorporaron entrevistas a actores relevantes de la comunidad escolar. En ese sentido, la entrevista en el trabajo etnográfico, según Guber (2005), es una estrategia que permite clarificar las dudas del investigador sobre aspectos de la realidad investigada. En dicho contexto, se entrevistó a padres y apoderados de los niños y niñas de nacionalidad peruana y colombiana y a docentes que les imparten clases.

Además, se incluyó como fuente secundaria documentación e instructivos provenientes desde la autoridad en educación. Estos prescriben los requisitos que deben cumplir niños y niñas de familias extranjeras para su incorporación a un establecimiento educacional de carácter municipal.

El corpus documental fue analizado de acuerdo con los lineamientos del método etnográfico (Velasco & Díaz de Rada, 2006; Guber, 2005; Serra, 2004), buscando dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación. En ese sentido, el análisis involucró la identificación de significaciones, dinámicas relacionales y juegos de lenguaje presentes en las interacciones observadas.

A continuación se presenta una síntesis del diseño de investigación:



Respecto a los criterios de inclusión utilizados para la conformación de la unidad de análisis, se consideró que en el proceso de observación participaran distintos actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, paradocentes, apoderados, auxiliares, alumnos y alumnas). Para el caso de autorrelatos etnográficos de niños y niñas el criterio utilizado fue la pertenencia a las comunidades peruanas y colombianas. Durante el trabajo con dibujos se incluyeron niños y niñas locales y migrantes.

Para el caso de las entrevistas se seleccionó a apoderados pertenecientes a familias migrantes de origen peruano y colombiano, profesores que realizan docencia directa con niños y niñas migrantes y un profesor perteneciente a la red municipal de un establecimiento que alberga a una importante cantidad de niños y niñas migrantes en la ciudad. El criterio para el cese de las entrevistas fue la saturación en cuanto a la emergencia de nuevos contenidos (Pérez Serrano, 1994).

A continuación se presenta un cuadro resumen que sintetiza las características de la unidad de análisis junto con el corpus intertextual compuesto por el material

recogido durante el trabajo de campo. Dicho material se adicionó a los relatos etnográficos a fin cumplir con el criterio de triangulación de técnicas (Pérez Serrano, 1994), propio de la investigación cualitativa.

Criterios de inclusión				Instrumento recolección de información			
Sexo	Nacionalidad	Edad	Actividad	Observación participante	Autorelato	Entrevista	Dibujos
Masculino	Peruana	11 años	Estudiante 5 básico	✓	✓		✓
Femenino	Colombiana	11 años	Estudiante 5 básico	✓	✓		✓
Masculino	Peruana	11 años	Estudiante 5 básico	✓	✓		✓
Masculino	Colombiana	11 años	Estudiante 5 básico	✓	✓		✓
Masculino	Peruana	12 años	Estudiante 5 básico	✓	✓		✓
Femenino	Chilena	11 años	Estudiante básico	✓			✓
Femenino	Chilena	11 años	Estudiante básico	✓			✓
Femenino	Chilena	12 años	Estudiante básico	✓			✓
Masculino	Chilena	12 años	Estudiante básico	✓			✓
Masculino	Chilena	11 años	Estudiante básico	✓			✓
Femenino	Chilena	12 años	Estudiante básico	✓			✓
Femenino	Chilena	12 años	Estudiante básico	✓			✓
Femenino	Chilena	11 años	Estudiante básico	✓			✓
Femenino	Chilena	38 años	Profesora	✓		✓	
Femenino	Chilena	57 años	Profesora	✓		✓	
Masculino	Chilena	24 años	Profesor	✓		✓	
Femenino	Peruana	40 años	Asesora del hogar (puertas adentro)	✓		✓	
Femenino	Colombiana	43 años	Asesora del hogar (puertas afuera)	✓		✓	
Femenino	Colombiana	45 años	Asesora del hogar (puertas afuera)	✓		✓	

A fin de dar cumplimiento a criterios éticos, tanto el diseño de la investigación, como los instrumentos, fueron aprobados por el comité de ética de la Universidad Católica del Norte. Niños y niñas, como así también, adultos participantes de la investigación firmaron asentimiento y consentimiento informado, respectivamente, a fin de resguardar la toma de conocimiento sobre los fines de la investigación y el

resguardo de la información. Asimismo, a fin de proteger la identidad de los/as participantes los nombres utilizados en los análisis han sido modificados.

3. RESULTADOS

Soy profesora de un establecimiento educacional municipal de la ciudad de Antofagasta, en el norte de Chile. En este establecimiento existe diversidad dentro de la comunidad educativa, concurren tanto niños y niñas nativos, como extranjeros. Estos últimos son de nacionalidad peruana y colombiana y asisten a todos los niveles que el colegio establece bajo la normativa educacional.

En este trabajo busco dar cuenta de la vida cotidiana de niños y niñas migrantes al enfrentarse a un nuevo contexto educativo, donde deben convivir con nuevas normas sociales de un país distinto a su país de origen y otras normas e instituciones educativas. Asimismo, se busca comprender cómo el sistema escolar, en tanto que metáfora microsistémica, recibe y convive con la diversidad cultural de estos niños y niñas.

3.1 PROCESO DE MATRICULA

El proceso de matrícula es un trámite fundamental para la incorporación de los niños y niñas al sistema escolar en la sociedad de acogida. Cada apoderado debe dirigirse al establecimiento educacional a inscribir a su hijo o hija. La matrícula se realiza los últimos días del mes de diciembre anterior al año a cursar y consta de tres días. Al comenzar mi jornada el día 26 de diciembre del año 2012, los padres y apoderados de los alumnos y alumnas nativos solo vienen a confirmar y a cumplir con un trámite correspondiente, en esta ocasión solamente llenaron una ficha para actualizar sus datos personales y los del alumno ya que los antecedentes académicos de años anteriores se encuentran en absoluto orden.

Cuando comienzan a llegar apoderados extranjeros al establecimiento en busca de una vacante para su hijo e hija, es donde empieza mi travesía acerca de cómo será este proceso: ¿llevarán toda la documentación que se solicita?, ¿tendrán la autorización provisoria para poder estudiar en un colegio municipal chileno? El quinto básico fue el curso con mayor matrícula de niños extranjeros, por eso al momento de repartir a los profesores para matricular inmediatamente me ofrecí para trabajar con ese curso.

Dentro del proceso de matrícula y complementando lo dicho anteriormente era necesario rellenar una encuesta donde cada apoderado debía consignar sus antecedentes personales y los del estudiante, además de la documentación pendiente en las fichas personales de cada uno. Sin embargo, los apoderados extranjeros debían adjuntar la matrícula provisoria o la renovación de esta aceptada por el Ministerio de Educación.

De no contar con este documento el alumno no podía ser matriculado dentro del establecimiento, ya que ante los lineamientos legales establecidos por el mismo Ministerio a la hora de la supervisión por parte de la superintendencia de educación, sí los documentos de estos niños no se encuentran, se multa a la corporación de desarrollo social, estableciendo una falta grave para esta institución que administra el funcionamiento de las escuelas municipales.

Cuando los apoderados extranjeros comenzaban a llegar a mi puesto inmediatamente mostraban una actitud de respeto y cordialidad, enseñaban sus antecedentes y procedían a realizar la matrícula. A algunos de ellos ya los conocía por el hecho de haberles realizado clases a sus hijos el año anterior, otros eran nuevos y tenían mayores consultas con respecto a la reglamentación y protocolo del colegio. *¿Se utiliza el uniforme? ¿Dónde lo puedo conseguir? ¿Cuál es el horario de clase?*, fueron las preguntas más recurrentes.

Al terminar la jornada de matrículas, con la realización de la estadística para visualizar la cantidad de extranjeros matriculados para el año escolar 2013 se identificó un aumento de un 50% respecto del año anterior, alcanzando una matrícula de 25 estudiantes migrantes.

Si bien existe una apertura hacia la incorporación de niños y niñas migrantes al sistema escolar chileno la presentación del certificado de matrícula provisoria inmediatamente establece una jerarquía entre los niños locales y migrantes debido a la dificultad de muchas familias para la regulación de su estatus de ciudadanía. Esto confirmaría lo reportado en investigaciones que dan cuenta de las dificultades estructurales para acceder a servicios públicos por parte de las familias migrantes (Stefoni, Acosta, Gaymer, & Casas-Cordero, 2009).

3.2 INCORPORACIÓN DE NIÑOS/AS AL SISTEMA ESCOLAR

Los primeros días de clases suelen ser los más importantes dentro del establecimiento. En ese momento se identifican a los alumnos extranjeros por curso, en el 2014 la mayor cantidad se concentra en el quinto año. Ingresaron cuatro peruanos, todos entre 10 y 11 años, y dos Colombianos: un hombre y una mujer, respectivamente.

Sus familias iniciaron el proyecto migratorio no más allá de cuatro años antes en el caso de los niños peruanos, y entre uno y dos años en el caso de los niños colombianos. Dicho proyecto es significado como la búsqueda de mejores oportunidades económicas para el grupo familiar. Este proceso no ha estado exento de separaciones y esfuerzos por cada uno de sus integrantes.

Mis padres no ganaban mucho dinero, mi mamá vendía ropa y mi papá trabajaba en auto, por la situación se fueron a Chile y yo me quedé en Perú solo 9 meses y estaba muy triste porque mis padres se fueron, me mandaban juguetes desde Chile y yo estaba en la escuela. Un día me

llevaron a Chile y estuve feliz porque, estaba con mis padres y me matricularon en la escuela F-96, fui a la playa y a todas partes, Santiago, Iquique y después trajeron a mi abuelita Justina y ella me cuida cuando mis padres están trabajando. (Christian Chura, 11 años, peruano)

En los relatos de niños y niñas migrantes identifiqué que provienen del mundo urbano. Describen que sus casas eran rústicas y no contaban con muchos espacios recreativos. De allí que de Antofagasta les agrada el mar y lugares como el mall, el cine, los juegos en la avenida Brasil, entre otros. Las actividades laborales de los padres varían. Las madres ejercen labores tales como asesoras del hogar y personal de limpieza, los padres como trabajadores subcontratistas de la mediana minería y del sistema de transporte local.

En primera instancia, los niños peruanos se agrupan por nacionalidad, se disponen en el aula unos cerca de otros, realizan sus trabajos en grupo. A la hora del recreo salen juntos y planean de la misma forma sus juegos y estrategias de defensa frente a los ataques físicos y/o verbales de los niños locales. Inclusive, un día debí señalarles su falta de concentración y desorden en el aula: se tiraban papeles entre ellos o interrumpían las actividades de sus compañeros nativos, quizás como forma de llamar su atención.

De modo que al observar estas interacciones, emerge en mi proceso de reflexividad la siguiente elaboración teórica. Según Fajardo, Patiño, & Patiño (2008), estaríamos en presencia del modelo unidimensional de aculturación propuesto por Gordon (1964). Vale decir, la estrategia al enfrentarse a una nueva cultura consiste en el rechazo. Esta estrategia situada en un polo negativo de dicha comprensión plantea que a fin de mantener las propias tradiciones la comunidad migrante se distancia de los nativos y buscan diferenciarse a través de la reivindicación de sus valores culturales. En el otro polo, Gordon, identifica la total asimilación de la cultura dominante.

Este modelo presupone que la pérdida de los valores, costumbres e ideologías de la cultura de origen es inherente a la aculturación, por tanto, se equipara asimilación con aculturación. Aunque este modelo tiene en cuenta diferentes dimensiones que pueden ser modificadas durante el proceso de aculturación (aspecto lingüístico, social, económico, cívico, etc.), se considera un modelo unidimensional ya que, posee una única dirección y un único resultado posible.

Mi primera aproximación se complejiza debido a que en muchas ocasiones los niños y niñas chilenos connotan negativamente de manera reiterada los comportamientos de sus nuevos compañeros y compañera. Esto tiene una lógica dentro del proceso de normalización de la conducta al interior del aula, por ejemplo, si alguien se sienta inadecuadamente, si dijo alguna mala palabra, o bien, si no usan el uniforme exigido. Los estudiantes de quinto básico tienen entre 10 y 11 años, lo cual llama mi atención porque muestran una sensación de descontento y animosidad a su temprana edad.

Me quedo con la impresión de que les molesta que niños y niñas de otras nacionalidades viniesen a interrumpir su territorio, incluso cada vez que los acusan y el profesor de turno reprende conductas no esperadas, los niños y niñas chilenos se mofan y ríen, disfrutando del eventual señalamiento sobre la conducta y/o castigo del niño migrante.

3.3 PROCESO DE NORMALIZACIÓN Y RUTINA DIARIA EN EL AULA

La normalización dentro del establecimiento educacional “Libertadores de Chile” F-96 se caracteriza por ser un proceso pedagógico consignado en un documento entregado a cada profesor como parte de la rutina diaria por los directivos del establecimiento. Este documento señala de forma clara las acciones que deben realizar todos los actores de la comunidad educativa.

Este año las cosas se han puesto aún más estrictas, el colegio determinó una rutina diaria, donde el estudiante y el profesor deben cumplir con obligaciones que ayudan a mantener el orden y la buena convivencia escolar, como por ejemplo, saludar a los alumnos, dejar la sala limpia antes de salir, la silla dentro de la mesa, no comer en clases, salir formados a la hora de almuerzo y a la salida de la jornada.

La lectura de “Vigilar y Castigar” de Foucault (1975), me hace vincular el proceso de normalización en el aula a los procesos de disciplinamiento descritos por el autor. Para Foucault, la educación en las escuelas encarna significados entorno a las relaciones de poder: el sujeto aprende acerca de la autoridad y la jerarquía, más que por discursos, por la construcción cotidiana de hábitos y costumbres incluidos en los dispositivos escolares cotidianos (cuerpos y aulas ordenadas, el maestro controlándolo todo, tareas organizadas en tiempos determinados, llenado de formularios a fin de consignar lo que se encuentra fuera y dentro de la norma).

En relación a las inspectoras y directivas del establecimiento, estas se encargan de hacer cumplir el reglamento de convivencia escolar, representando la autoridad de la escuela cuando el profesor no puede controlar la clase, o bien, cuando un alumno se está comportando de manera inadecuada y afecta el clima del aula, asimismo, lidian con las quejas de los apoderados, entre otras funciones. En ese sentido, la red de actores en el sistema escolar puede ser interpretada al alero de la mirada Foucaultiana como una red de prácticas y dispositivos institucionales que tienen por objetivo ligar al individuo a un determinado proceso de producción, formación o corrección, en virtud de una determinada norma.

En una de mis clases de lenguaje, estando todos los niños/as sentados y concentrados en la rutina diaria, al final de la sala había un grupo de niños peruanos que desde que ingresaron al aula jugaban entre ellos y gritaban. Esto no me permitía seguir con el curso de la clase, por tanto, les llame varias veces la atención explicitando que de continuar serían expulsados de la sala.

Continuaban con la misma actitud, cuando de repente llegó la inspectora general. Me preguntó por lo que estaba sucediendo y señalé que si la situación se mantenía me vería en la obligación de enviar a todo el grupo a dirección. En el mismo momento la inspectora se dirige al grupo de niños aludidos y les interpela de la siguiente forma:

A ver... ¿Qué es lo que pasa aquí? ¿Qué se creen ustedes para interrumpir de esta forma la clase de la profesora? Más encima son extranjeros. Peruanos tenían que ser... si yo estoy en otro país y me encuentro con otros compatriotas solidarizo con ellos, me junto con ellos, para no sentirme sola. ¿Y qué hacen ustedes? Pelean y pelean. Si siguen así los voy a pescar con todas sus cosas y los voy a ir a dejar a la frontera! A ver si así se les pasa la tontera de andar peleando en un país lejano.

En ese momento se me cayó el rostro al escuchar sus palabras. Sin compartir su lógica, entendía lo que la colega buscaba conseguir. Sentí empatía hacia los niños peruanos. Sobretudo ya que al escuchar la palabra frontera quedaron inmediatamente en silencio, de algún modo petrificados. Algunos agacharon la mirada y hubo una expresión de asombro e incluso susto en sus rostros. Pensé, entonces, ¿qué se hablará en sus familias en torno a la noción de “frontera”? Acto seguido, sus compañeros nativos adoptaron el concepto de frontera y comenzaron a molestar a sus compañeros por lo menos durante una semana.

La frontera discursiva introducida por la inspectora no solo cumplió con el objetivo de coaccionar las conductas inadecuadas en la rutina diaria y seguir con el curso de la clase, sino que también, permitió el establecimiento de una jerarquía entre los niños migrantes y nativos. Esta frontera simbólica emerge entonces en la dinámica del colegio como una forma de sanción normalizadora que favorece dispositivos disciplinares para introducir a la norma a aquellos que intentaban transgredirla. En ese sentido, según Foucault (1975), las acciones disciplinares cumplen con dos funciones: correctiva y punitiva, señalando así desviaciones, jerarquizando cualidades, competencias y aptitudes, pero también, castigan y corrigen.

3.4 CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES Y NATIVOS


En la medida que se desarrolla el año académico los niños y niñas extranjeros logran internalizar las costumbres y tradiciones de la cultura dominante, a su vez, existe de cierta forma aceptación de los niños/as nativos al nuevo grupo. Comienzan a ocurrir diversas interacciones entre ellos, comparten juegos, espacios comunes, se sientan de manera indiferenciada y la convivencia cotidiana en el espacio dentro y fuera del aula es sana. Sin embargo, ¿Qué opinan acerca de ellos/as? ¿De qué forma los discursos antiinmigración colombiana presentes en la ciudad han impactado en la subjetividad de estos niños/as nativos? Son dudas que en mi proceso de extrañamiento se van configurando.

Fue así como un día en el contexto de la clase de lenguaje y comunicación los 21 estudiantes de quinto año que asistieron a clases ese día (entre ellos chilenos, peruanos y colombianos) realizaron la siguiente actividad:

A cada estudiante se les entregó dos hojas de oficio con los nombres de un niño y una niña al azar, en ellas dibujarían el oficio o profesión que tendrían sus compañeros cuando fueran grandes. Después de dibujar, debían escribir por qué pensaban eso de cada uno de ellos. Durante el desarrollo de la actividad se manifestaron todos entusiasmados y mostraron gran interés. Al finalizar, algunos verbalizaron el contenido de sus trabajos al resto del grupo.


Analizando cada uno de los dibujos me llevé una gran sorpresa. Si bien es cierto los alumnos extranjeros a esta altura del año tenían una buena acogida por parte de los niños/as nativos, las características atribuidas a Tomás Baldevenito, niño de 11 años de nacionalidad peruana, tuvo importantes connotaciones negativas. Tres de sus compañeros le atribuyeron un futuro sin oficio, ladrón y vagabundo, respectivamente. La justificación se basaba en que *“no hace nada”, “no estudia”, “nunca escribe”, “es flojo”, “irresponsable”, “desordenado”, “nunca pone atención”, “es un poco bruto”* y *“parece ladrón a la edad que tiene”*. Lo anterior, resulta significativo puesto que Tomás, a diferencia de los niños migrantes que llegaban al curso ese año, lleva dos años compartiendo con sus mismos compañeros.

A continuación, se adjunta una ilustración del proceso analítico de uno de los dibujos:

Nivel narrativo	Nivel Gráfico	Nivel interpretativo
<p>Relato escrito: <i>“Un ladrón, porque es un poco bruto y parece ladrón a esta edad”</i>. Relato oral: <i>“Será un ladrón porque es flojo, siempre molesta a los demás y además me cae mal”</i>.</p> <p>Esperanza González, 11 años, Chilena.</p>		<p>El dibujo incorpora gesticulación agresiva en la expresión facial y suciedad en su ropa. Paradojalmente, en su cotidianidad, el niño y su madre muestran preocupación tanto en el uso diario del uniforme escolar, como así también, en la higiene. La ropa dibujada representa el uniforme de un sujeto encarcelado: sus manos se sostienen tras barrotes y hay una expresión desafiante en su cara feliz, como si disfrutara por el hecho de permanecer en la cárcel. Existe una percepción hacia su compañero basada en el prejuicio con base en características salientes de la conducta atribuidas a desorganización de la vida social. Lo visualiza encarcelado, como una forma de representar a las personas que delinquen y connota un destino con falta de proyecto vital.</p>

Desde mi punto de vista como profesora, el alumno referido no siempre acata la rutina diaria de normalización en el aula. A veces, no entrega los trabajos en la fecha indicada y tiene dificultades para seguir los contenidos de la clase. Sin embargo, resulta difícil entender la apreciación que tienen sus compañeros de él. ¿Por qué lo catalogan de esa manera? ¿Por qué le dicen vagabundo, sin oficio y ladrón, siendo que a otros compañeros que manifiestan peores conductas en el aula si les atribuyen un oficio o una profesión? ¿Esta situación se da por qué es extranjero?

Pareciera que no solo la pertenencia étnica junto con la nacionalidad van a configurar un elemento de complejidad en las interacciones entre niños/niñas nativos y migrantes, sino que la emergencia de formas de discriminación con base en elementos corporales nos remiten a los discursos en que los niños/niñas nativos son socializados, complejizando el nivel de análisis.

Nivel narrativo	Nivel gráfico	Nivel interpretativo
<p>Relato escrito: "Yo creo que será dueño de un zoológico".</p> <p>Relato Oral: "el mono en la jaula es Bravo" (apellido de otro de sus compañeros de origen peruano). Ana Cortés, 11 años, Chilena.</p>		<p>La estudiante se preocupa de detalles en el personaje principal, tales como ojos grandes con expresión de dibujo estilo animación japonesa y uso de colores. Existe una distinción entre los personajes a partir del color de piel, estableciendo una jerarquía de tamaño, actitud y simbolización respecto al futuro del personaje a partir del tono de piel. El compañero de piel oscura es simbolizado con características animales (mono) y el de piel clara como dueño de un zoológico. Los niveles gráfico y oral permiten identificar estereotipos presentes en el discurso socializador de la estudiante. A la pertenencia étnica sumada a aspectos corporales se le atribuye rasgos de animalidad. Lo anterior, estaría manifestando xenofobia y discriminación con base en elementos raciales</p>

La raza se posiciona así como elemento para la evaluación y generación de procesos de categorización social y jerarquización en las interacciones entre los niños/niñas nativos y migrantes. Lo anterior, me sorprende en el trabajo etnográfico puesto que el elemento racial no es un argumento que explícitamente medie la convivencia cotidiana.

Esta forma de violencia simbólica presente en su interacción estaría dando cuenta de manifestaciones de prejuicio, en el sentido de la exageración de diferencias culturales, intolerancia a la diversidad y la negación hacia el exogrupo por parte de la sociedad receptora. En ese sentido, el estudio de las formas de prejuicio va a mostrar que formas de prejuicio sutil, a diferencia del prejuicio manifiesto, estarían evidenciando expresiones de racismo e intolerancia hacia compañeros y compañeras migrantes ya sea dentro o fuera de la sala de clases (Pettigrew y Meertens, 1995).

Según Stefoni et al. (2010), esta forma de señalamiento de las diferencias se relaciona con mecanismos informales de xenofobia y discriminación en la vida cotidiana, los cuales obstaculizarían procesos de integración de niñas y niños al sistema educacional.

3.5 INTERCULTURALIDAD Y MULTICULTURALIDAD EN EL CURRÍCULO NACIONAL Y EN EL SISTEMA ESCOLAR LOCAL

De acuerdo con estadísticas entregadas por el Ministerio de Educación, alrededor de un 11% de los hijos e hijas de inmigrantes no ingresan al sistema escolar (Ministerio de Educación, 2005). Como reacción a este fenómeno ya en el

año 2005 el Ministerio de Educación genera una normativa denominada *“Por el Derecho a la Educación: integración, diversidad y no discriminación”* (Ministerio de Educación, 2005). Conforme a dicha normativa se reconoce el derecho a matricularse en los establecimientos educacionales del país a todos los hijos de inmigrantes, independientemente de la situación legal de sus padres, es decir, sean éstos migrantes regulares o irregulares (Pavez, 2010).

Si bien la normativa data del año 1995, se hizo necesario corregir el documento para así evitar un sin número de situaciones irregulares tales como la expulsión de alumnos extranjeros en donde no existían motivos para la cancelación de sus matrículas. Además, se buscó garantizar el acceso a la educación de todos los niños y niñas inmigrantes. La política ya señalada trata con atención la regularización de la residencia de quienes se encuentran sin permisos migratorios vigentes mediante la entrega de una visa de estudiante.

En el caso de la escuela F-96 “Libertadores de Chile”, la interculturalidad se establece desde el principio de inclusión y comunicación con los diferentes actores de la comunidad educativa. Los aspectos específicos de dichos principios son acordados en el proyecto educativo institucional (PEI), el cual define la diversidad cultural como un eje central para el desarrollo de las habilidades sociales de los distintos actores presentes en el establecimiento.

Sin embargo, los docentes que imparten clases en el recinto escolar señalan que existen algunas dificultades en el proceso inicial de inclusión con los niños y niñas migrantes dentro del aula:

Al principio un poco difícil, como te decía recién algunos vienen con falencias sobre todo en sociedad, ahora el niños afro que tengo es tranquilito, introvertido, pero yo creo que es por lo que se siente diferente a los demás compañeros, sin embargo como a mitad de año llegó otro niño afro al curso, con personalidad más choro y el cambio fue del cielo a la tierra, el John saco más personalidad incluso se puso más rebelde, era obvio ya no se sentía el único entre sus compañero. (Juana Neira, 57 años, profesora, chilena)

La convivencia es un proceso de adaptación en cual comienzan a conocerse, conviviendo y aprendiendo cada uno del otro, de esta forma logran la anhelada “buena convivencia” pero siempre mantenido las distancias socioculturales y la diferencia, esto hace que sea un tema tabú dentro del aula que muchas veces debe resolverse, pero que no todos los docentes, realizan el trabajo, es decir, lo pasan por alto y dejan al descubierto, la ignorancia sobre este trabajo. La relación profesor, alumno extranjero siempre se limita a la protección social por así decirlo, pero muy poco al trabajo de efectuar los aprendizajes significativos. (José Luis Ventura, 24 años, profesor, chileno)

Los diversos profesores que realizan clases en el quinto básico son enfáticos al destacar el comportamiento que tienen algunos de los niños/as migrantes. Mis colegas de educación matemática y ciencias naturales se encuentran totalmente satisfechos con los resultados de estos alumnos. En particular, el colega de matemáticas enfatiza que el nivel que traen desde sus países de origen es más avanzado con relación a los contenidos tratados en Chile.

En el caso del profesor de historia y ciencias sociales, existe descontento ya que manifiesta que *“los niños extranjeros presentan poco interés por aprender, llamando la atención de sus compañeros y no dejando continuar la clase”*. El colega comprende este fenómeno como la inexistencia de contenidos que incorporen sucesos que identifiquen a los niños/as migrantes con sus culturas de origen. Explicita que los planes y programas de estudios, tanto en primer ciclo, como en quinto y sexto (que corresponden a los dos primeros cursos del segundo ciclo), solo abordan acontecimientos históricos de nuestro país. Por tanto, al no estar familiarizados con estos contenidos, no toman mayor interés en la asignatura.

A momentos hay confusión en el uso de la lengua. Sin embargo, observo su intento por incorporar, no siempre de manera acertada en la estructura gramatical de sus frases, los modismos o argot que aquí en Chile se utilizan. ¿Será una forma de adoptar la cultura rápidamente? Me pregunto.

A partir de lo anterior, pareciera que el currículum educativo nacional no cuenta con herramientas necesarias para enfrentar la diversidad cultural y solamente entrega objetivos de aprendizaje y contenidos que suponen la incorporación de la cultura de acogida, quedando en las estrategias pedagógicas y sensibilidad hacia el fenómeno migratorio del profesor de turno la responsabilidad y la potestad de adaptar los contenidos para los alumnos y alumnas inmigrantes.

Desde esa lógica, Jurado & Ramírez (2009), plantean que el establecimiento educacional debería procurar la interculturalidad en el currículum, evitando así el conflicto entre los hábitos, las costumbres y las actitudes de los alumnos con aquellos que la propia escuela promueve. Por tanto, la comunicación entre la comunidad escolar y los agentes involucrados en la educación de los alumnos migrantes: padres, profesores, administradores, trabajadores sociales, orientadores; es un elemento esencial.

3.6 INTEGRACIÓN DE LA CULTURA CHILENA POR PARTE DE NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES

En relación a sus compañeros chilenos y chilenas, los niños y niñas migrantes reproducen conductas tales como rutinas de uso de uniforme, horarios de comida e higiene dentro de la jornada escolar. En cuanto al comportamiento de los niños migrantes suelen demostrar abiertamente sus emociones, relatando anécdotas de su país a sus compañeros/as y profesores, hablan acerca de sus travesuras con

sus amigos y se acercan a sus profesores para opinar acerca de las cosas que realizan en Chile, estableciendo una comparación con lo que hacían en su país de origen. Por ejemplo, en una clase de lenguaje, les enseñaba la diferencia entre los mitos y leyendas, rápidamente incité a todos los alumnos a que dieran ejemplos y contaran historias transmitidas por sus familias.

La clase se tornó interesante cuando los niños y niñas nativos escuchaban con atención, curiosidad y respeto cada una de las historias. Al finalizar la clase uno de los niños colombianos se acercó para agradecer por lo que aprendió y relatar que en su país las clases eran más estructuradas y rígidas, ya que siempre opinaban los mismos y no se daba espacios para contar hechos de la realidad. Recordé, entonces, de mis lecturas y clases de Psicología Social que cuando los individuos pertenecientes a distintos grupos llegan a percibirse a sí mismos como miembros de un único grupo, las actitudes hacia los miembros de los demás se vuelven más positivas. Este incremento del contacto entre miembros de grupos al ser promovido reduciría el prejuicio intergrupalo.

Emerge así en mi proceso de reflexividad etnográfica una actitud como profesora que se vincula no solo con una lógica de investigar el proceso, sino también, generar acciones positivas que favorezcan la integración.

En cuanto a la incorporación de la cultura chilena en los niños y niñas migrantes, un hito importante dentro de la investigación fue el mes de septiembre debido a que todo el país se prepara para disfrutar y compartir en familia de las fiestas patrias. La escuela como escenario de socialización se convierte entonces en una fiesta. La cueca y emblemas como el cóndor con el huemul, presentes en el escudo patrio, adornan cada espacio. Existe un momento mágico de aparente integración y algarabía, se traspasa una historia oficial y se transmiten conocimientos donde todos y todas celebramos una chilenidad homogénea y carente de conflictos, sin importar el país de origen, todos formamos parte de una sola nación.

Sin embargo, ¿qué significado tiene para los niños extranjeros esta celebración? ¿Cómo representan e internalizan los contenidos tratados en la asignatura de historia y ciencias sociales? ¿Cuál es el grado de motivación y absorción de la cultura de acogida que tienen ellos y sus padres? En un principio, creo que la celebración es una de las instancias para que los niños y niñas extranjeros conozcan a cerca de nuestro país y se acerquen aún más al entorno social en que se desenvuelven.

Reflexiono en torno a la identidad y no tengo mucha claridad, solo intuiciones. Recuerdo un texto de Pujal & Lombard (2004) que refiere acerca de la identidad como un proceso dinámico que puede trascender los contextos culturales, geográficos y temporales, ya que no puede separarse de la sociedad y de las circunstancias en las que está definida. No obstante, para Falomir, (1991) el grupo étnico al cual se pertenece configura referentes identitarios para las personas ya

que se comparte una historia y cultura similar, reconociéndose rasgos físicos y/o valores comunes que otorgan al sujeto la pertenencia a un mismo grupo.

Soy optimista y desde mi rol de profesora quisiera que estos niños y niñas incorporasen la cultura de acogida a fin de poder enfrentar las dificultades que el proceso migratorio supone. Emerge entonces mi duda ¿qué cultura y noción sobre la chilenidad estamos transmitiendo?

Llegado el momento de presentar sus trabajos, percibí que no existía diferencias entre niños/as migrantes y niños/as locales. Había trabajo en equipo, motivación en la preparación de sus bailes, colorido en sus trabajos y por supuesto una suerte de hermandad bajo la ilusión de una celebración que inauguraba el comienzo de la primavera.

3.7 ACULTURACIÓN PSICOLOGICA DE NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES

Llegado el día de la celebración de fiestas patrias, niños, niñas y profesores por igual, se vistieron para la ocasión. Había una aparente homogeneidad cultural, sin distinciones de raza y mucho menos de nacionalidad. Colombianos y peruanos se llenaron de orgullo en vestir el traje típico de Chile, inclusive bailaban con entusiasmo los diferentes bailes típicos que cada grupo debía representar con sus coloridos y artesanales trajes.

Uno de los modelos existentes para la comprensión de las estrategias de afrontamiento psicológico a la cultura de la sociedad de acogida es el propuesto por Jhon W. Berry (1980; 1990; 2003). En ese contexto, ha estudiado la mantención de la identidad étnica y la actitud de integración hacia un nuevo grupo (Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989). La mediación de estas variables generarían cuatro tipos de disposiciones por parte de los migrantes para entender la aculturación: integración, asimilación, separación y marginación (Berry, 1980; 1990; 2003).

Yañez & Cardenas (2009), estudiaron en el contexto local la vinculación de las estrategias de aculturación utilizadas por migrantes sudamericanos adultos con indicadores de salud mental. Al respecto, identificaron que quienes integran los referentes culturales de la sociedad de acogida a sus referentes culturales propios *-integración-* reportaron mejores indicadores de bienestar psicológico. En la misma línea, quienes superponen la cultura de la sociedad de acogida por sobre la suya *-asimilación-* presentaron menores niveles de bienestar.

Otra investigación más reciente, relacionó las estrategias señaladas por Berry con la identidad étnica de migrantes adultos en la región (Arenas & Urzúa, 2015). En términos generales, la estrategia de aculturación más utilizada por Peruanos y Colombianos fue la integración, lo que estaría dando cuenta de una disposición a incorporar aspectos de la sociedad receptora. Las diferencias encontradas de acuerdo al sexo de los participantes permiten afirmar que la estrategia más utilizada por hombres de ambas nacionalidades fue la integración; mientras que en

el caso de las mujeres fue la asimilación, para las mujeres peruanas, y la separación para mujeres colombianas.

Lo anterior, es explicado por Berry como una disposición de las comunidades migrantes a incorporar y comprender la nueva cultura, a la vez que una lealtad a la cultura de origen. De allí que el autor le llame “biculturalidad”, coexistiendo una orientación positiva hacia su grupo étnico junto con la recepción de los referentes culturales presentes en la sociedad de acogida.

Miro a los niños/niñas y sus familiares disfrutar de la celebración de actividades propias de una cultura en la que se insertan. Recuerdo el proceso de matrícula e inauguración del año académico cuando les vi enfrentar la dura recepción por parte de la comunidad educativa que les acogió. ¿Cómo resumir lo que ha ocurrido? ¿Será la costumbre de verse a diario? ¿la política de convivencia escolar promovida en el establecimiento? ¿La adaptación que cada profesor/a hace a las políticas educativas para hacer en la práctica cotidiana un currículum que incorpore la diversidad con las complejidades que supone trabajar en un colegio público municipalizado?

Según Berry (1980; 1990; 2003) la integración de las comunidades migrantes se verá privilegiada cuando el grupo dominante acepta el valor de la diversidad y existen a su vez bajos niveles de prejuicio, bajo etnocentrismo, bajo racismo y una cultura de no discriminación. La asimilación, sería valorada por la sociedad receptora cuando sólo se acepta por parte de las comunidades migrantes de los valores de la nueva cultura como propios, inclusive a costa de la eliminación de su identidad cultural. Las estrategias segregacionista y marginadora, respectivamente, se adoptarían cuando los inmigrantes no asume la cultura de acogida y los nativos aceptan estas estrategias ya que existiría la creencia de que contaminan, perturban o transforman la cultura dominante.

Llego a una conclusión provisional. Las familias migrantes de nuestros niños y niñas han llegado a una cultura que precisamente, según Berry, no favorecería la integración. Existen altos niveles de prejuicio, racismo y baja tolerancia a la diversidad. La responsabilidad, entonces, no es solo del sistema escolar que ha acogido a estos niños y niñas migrantes. Sin duda alguna, la experiencia subjetiva de estos niños y niñas está asociada decididamente a su agencia como sujetos activos, que inclusive con mayor facilidad que sus familias, han logrado integrar aspectos de la cultura de la sociedad receptora junto con el respeto hacia su cultura de origen.

La identificación de mecanismos de agencia en niñas y niños migrantes supone la afirmación de que a pesar de que se encuentran sujetos a estructuras sociales, relaciones de poder y condiciones de vida adversas, al mismo tiempo, resultan actores capaces de construir mundos culturales que transforman las identidades propias y de las personas con quienes interactúan (Duque-Páramo, 2010)

En ese sentido, G. H. Mead (1932) plantea que la identidad se va forjando dentro de una sociedad en un proceso recíproco, teniendo el sujeto, en este caso los/as niños/as migrantes, la facultad y el poder de producir efectos en sí mismo y en los otros. Lo anterior, se debe a que por medio de las interacciones concretas es como nos vamos definiendo de manera relacionada, por lo tanto, la identidad es a la vez la causa y el resultado de la interacción social.

Esto se demuestra con la integración de los niños y niñas migrantes al modelo cultural propuesto por el proyecto educativo institucional y que he podido constatar en su aceptación y participación de las diversas actividades programadas por el establecimiento para la celebración del aniversario de la institución, la celebración de las fiestas patrias y la preocupación por hacer suya una cultura que adoptaron debido al proyecto migratorio de sus familias, la cual no precisamente explicita la unión y el fortalecimiento con base en las diferencias.

4 CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación consistió en conocer cómo las familias migrantes incorporaban a sus hijos e hijas en el sistema educativo formal en la ciudad de Antofagasta, comprendiendo así las estrategias que utilizaba la comunidad educativa para enfrentar la diversidad e integración cultural de estos niños y niñas migrantes en un establecimiento municipal de dicha ciudad.

Los principales hallazgos obtenidos en el trabajo etnográfico revelan que el proceso de integración dentro del establecimiento educacional está mediando por relaciones de poder por parte de la comunidad educativa. Lo anterior, supone un juego de fuerzas por parte del sistema dominante. En ese sentido, el sistema educativo más que aceptar las diferencias impone un sistema de creencias -de manera implícita y explícita- que no integra los diversos saberes y necesidades de la comunidad migrante.

Dada la desigualdad de poder por parte de la comunidad migrante, existiría integración y asimilación de los valores y creencias propuestos por la cultura de acogida. Así las familias migrantes mantienen sus valores étnicos e integran estratégicamente las prácticas del exogrupo a fin de establecer relaciones favorables con el grupo mayoritario. Esto se logra constatar en la incorporación por parte de la comunidad migrante de todas las actividades y requerimientos propuestos por el establecimiento educacional sin mayor cuestionamiento.

Desde una lectura Foucaultiana, la institución escolar reproduciría aquella producción de saberes disciplinarios que contienen estrategias de poder similares a las que se producen al interior de las relaciones en las prisiones, los regimientos o los hospitales. Hay en suma, poder de unos y temor de otros como si fuese un microscopio de la conducta, la escuela busca por una parte domesticar los cuerpos y volverlos dóciles y por otra dominar los espíritus a partir de actividades y

prácticas que diferencian, jerarquizan, homogenizan y normalizan los comportamientos (Foucault, 1975).

En la práctica, las escuelas no están preparadas para asumir la alta demanda de matrícula migrante, lo que se evidencia en la ausencia de programas y políticas de acogida en lo concreto (Pavez, 2010). Por tal motivo, la comunidad escolar debe poner atención a un proceso de integración mediado por relaciones de poder que implican la reproducción de relaciones de fuerza de tipo irreflexivo. Así como, un poder simbólico que promueve la exaltación de valores de la sociedad de acogida enmarcados en un halo de superioridad moral, cultural y de desarrollo económico el cual lleva consigo distintos factores de riesgo en las relaciones sociales establecidas entre la sociedad de acogida y la comunidad migrante.

Lo anterior, se sostiene en mecanismos de segregación racial presentes en Chile desde la época colonial, los cuales se reconfiguran en el siglo XIX a partir de la “Guerra del Pacífico” constituyendo un modo de pensar rasgos de la Chilenidad con base en un ideal de sujeto europeo (González, 2002; Salazar & Pinto, 2002). Dicho modelo desprecia al indígena andino y la negritud afrolatina (Tijoux, 2013) que en la intersección de género, clase y raza (Vargas-Monroy & Pujal, 2013) genera un ordenamiento social desde el espacio simbólico (Silva & Espinoza-Tapia, 2014) y viene a configurar un modelo de neocolonialismo sur-sur.

Estos factores de riesgo de cara a la inclusión de niños y niñas migrantes en el contexto educativo de Chile consisten precisamente en formas de violencia material y simbólica tales como el racismo y la exclusión social que se reproduce entre niñas y niños migrantes y los diversos actores de la comunidad educativa, ya que si bien las escuelas son instituciones destinadas a la socialización y a la integración los análisis de la presente investigación dejan en evidencia una contradicción entre los aspectos declarados en sus proyectos educativos y lo que realmente acontece en sus prácticas cotidianas. Esto no puede resolverse sin una política educativa destinada a evitar formas de racismo y exaltación de características biológicas (Tijoux, 2013)

En ese sentido, para que exista un proyecto de educación universal que integre a las familias migrantes al sistema escolar chileno es importante que se realicen cambios en la política educativa. Si bien existen lineamientos a nivel del ministerio de educación que son evidentes en la redacción de objetivos en las distintas comunidades educativas y en los que se aborda la relevancia de la integración de las diferencias culturales, la aplicación de tales instructivos queda al arbitrio de los directivos de las mismas comunidades educativas. Esto requiere de la generación de programas efectivos de acogida, y principalmente, la reformulación de planes y programas de estudio en el curriculum nacional.

Esto supone asumir la diversidad en sus dimensiones cultural, de género, sexual, funcional como un elemento a exaltar, promoviendo así una sana convivencia escolar tanto dentro y fuera del aula. De modo que, parafraseando a Tijoux (2013), sería interesante indagar y proporcionar herramientas necesarias

para que la diversidad cultural sea un modelaje real y no un maquillaje donde se muestre a cada grupo como una feria cultural donde se presentan sus rasgos, lenguas, gestos y modos de hablar desde una política de extrañamiento por la diferencia cultural.

Finalmente, considerando que el proceso migratorio en la ciudad de Antofagasta durante la última década se ha configurado como un flujo migratorio sur-sur y con ello la afluencia de niños y niñas migrantes dentro de las escuelas municipales a fin de acceder a un valor universal como resulta la educación las futuras investigaciones deben avanzar hacia la caracterización de cómo se aborda en los sistemas locales el estudio de dicha experiencia, identificando así procesos psicosociales que experimentan niñas y niños en el país de acogida. Desde ese lugar, quienes trabajamos en materia educativa debemos plantear estrategias y soluciones que permitan entregar oportunidades de desarrollo, integración y desarrollo social y cultural.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2011). *El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa*. Estudios Pedagógicos, XXXVII, N.2, p. 267-279.
- Arenas, P. & Urzúa, A. (2015). *Estrategias de aculturación e identidad étnica, un estudio en migrantes sur-sur en el norte de Chile*. Universitas Psychologica. Documento en revisión.
- Baron, R. & Byrne, D. (1998). *Prejuicio y discriminación: Cómo comprender su naturaleza y contrarrestar sus efectos*. En Baron, R. & Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Pp. 225-258. Madrid: Pearson Ed.
- Berry, J.; Kim, U.; Power, S.; Young, M. & Bujaki, M. (1989). *Acculturation attitudes in plural societies*. En Berry, J.; Kim, U.; Power, S.; Young, M. & Bujaki, M. (1989). *Applied Psychology*, Pp. 185-206.
- Berry, J. (1990). *Psychology of acculturation*. En Berman, J. (ed.). (1990). *Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on Motivation*. Pp. 457-488. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J. (1997). *Immigration, acculturation atid adaptation*. *Applied Psychology: An International Review*. V.46, p. 5-68.
- Berry, J. (2003). *Conceptual approaches to acculturation*. En K. M. Chun, P. B. Organista & G. Marín (Eds.). (2003). *Acculturation. Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington, DC: APA.
- Ciudadano Global. (2002). *Cifras y rostros de la migración en Chile*. Recuperado de <http://chileajeno.cl/wp-content/uploads/2013/05/Cifras-y-rostros-de-la-migraci%C3%B3n-en-Chile.pdf>
- Departamento de Extranjería y Migración, Ministerio del Interior y Seguridad Pública Gobierno de Chile (2002). *Información de personas nacidas en el extranjero residentes en Chile de acuerdo a los datos del XVII Censo de Población de 2002*. Recuperado de http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/censo_2002.pdf

- Departamento de Extranjería y Migración, Ministerio del Interior y Seguridad Pública Gobierno de Chile (2012). *Antecedentes Migratorios*.
- Duque-Páramo, M. C. (2010). Las niñas y los niños, actores sociales investigando y construyendo saberes. En M. D. B. & Vásquez S. (Eds.). (2010) *Contribuciones a la Antropología de la Infancia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Fajardo, M.; Patiño, M.I. & Patiño, C. (2008). *Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes: Revisión y perspectivas*. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología (1), p. 39-50. Recuperado de: <http://www.iberamericana.edu.co/images/PSIN1V1ART4.pdf>
- Fajardo, M.; Patiño, M.I. & Patiño, C. (2008). Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes: Revisión y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* (1), p. 39-50. Recuperado en 14 de mayo de 2014 de: <http://www.iberamericana.edu.co/images/PSIN1V1ART4.pdf>
- Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Migración e infancia. Temas de políticas públicas*. Chile: Unicef. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/migracion_e_infancia.pdf
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- González S. (2002). *Hombres y mujeres de la pampa: Tarapacá en el ciclo del salitre*. Santiago: LOM Ediciones
- Guber, R. (2005). *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación. Buenos Aires: Grupo editorial Norma.
- Jurado P. & Ramírez A. (2009). *Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. V.3, N°2, p. 109-124.
- Instituto nacional de estadísticas INE (2002): Censo Chile. Banco de datos estadísticos II región.
- Instituto nacional de estadísticas INE (2012): Censo Chile. Banco de datos estadísticos II región.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill. (p. 35-39)
- Mead, G.H. (1932) *The Philosophy of the Present*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ministerio de Educación, 2005. *Por el Derecho a la Educación: integración, diversidad y no discriminación*". Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- OMS. (2006). *Derecho internacional sobre migración; Glosario sobre migración*. N° 7, Suiza.
- Pettigrew, T. F. & Meertens, R. W. (1995). *Subtle and blatant prejudice in western Europe*. European Journal of Social Psychology, N°25, p.57-75.
- Pavez, I. (2010). *Los derechos de las niñas y los niños peruanos en Chile: la infancia como un nuevo actor migratorio*. Revista Enfoques, N°12, p. 27-51.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa I, Retos e interrogantes: Métodos*. Madrid: La Muralla.

- Pujal & Lombart, M. (2004). *La identidad: El Self*. En Ibañez, T. (Ed.) (2004). *Introducción a la Psicología Social*. Pp. 93-138. Barcelona: Editorial UOC.
- Serra, C. (2004). *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. Revista de Educación, N°334, p. 165-176. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf
- Silva, J., Barrientos, J., & Espinoza-Tapia, R. (2013). *Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: Los mapas corporales*. Alpha, Revista de humanidades, artes y filosofía. N°37, p. 163-182.
- Silva, J. & Espinoza-Tapia, R. (2014). *Cuerpos legítimos/ilegítimos: Subjetivación de la masculinidad de hombres jóvenes en el norte de Chile*. Prisma Social, Revista de investigación social, p. 173-216.
- Soriano, E. & González, A. (2010). *El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales*. Revista Relieve, N°.16, p. 1-20.
- Stefoni, C; Acosta E; Gaymer M & Casas-Cordero F. (2008), Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile: entre la integración y la exclusión, Santiago de Chile. Universidad Alberto Hurtado y OIM
- Stefoni, C. et al., 2010. *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado., Organización Internacional para las Migraciones.
- Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Tijoux, M. E. (2013). *Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias*. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, V.20(61), p. 83-104.
- Vargas-Monroy, L. & Pujal, M. (2013). "Gubernamentalidad, dispositivos de género, raza y trabajo: la conducción de la conducta de las mujeres trabajadoras". *Universitas Psychologica*, 12(4). Pp. 1255-1267. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-4.gdgt>
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2006). *Una primera aproximación al modelo de trabajo en etnografía. Acciones, objetos, transformaciones*. En Velasco, H y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuelas*. Madrid: Trotta.
- Vilar, E. & Eibenschutz, C. (2007). Migración y salud mental: un problema emergente de salud pública. *Revista Gerencia y Salud*, V.6 (13), p. 11-32
- Vilchez, M. (2011). *La cultura en el aula: la integración cultural*. Universidad de Granada, España. Recuperado el 03 de abril de 2014 <http://www.exedrajournal.com/docs/S-EEDCA/II.III-91-104.pdf>
- Yáñez, S. & Cárdenas, M. (2010). *Estrategias de Aculturación, Indicadores de Salud Mental y Bienestar Psicológico en un grupo de inmigrantes sudamericanos en Chile*. Revista Salud y Sociedad, V.1 (1), p. 51-70.