



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar

**GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN
ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS CON ALTA DIVERSIDAD CULTURAL
E INMIGRANTE.**

Investigación presentada para optar al grado
de Magíster en Gestión Escolar.

Investigación desarrollada en el marco del Proyecto
RED LATINOAMERICANA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Realizado por
Lisette Palma Villagrán

Profesora Guía
Sandra Becerra Peña

Temuco – 2014



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar

**Gestión de la convivencia intercultural en establecimientos educativos con alta
diversidad cultural e inmigrante.**

Investigación presentada para optar al grado
de Magíster en Gestión Escolar.

Investigación desarrollada en el marco del Proyecto
RED LATINOAMERICANA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Realizado por
Lisette Palma Villagrán

Profesora Guía
Sandra Becerra Peña

PRESENTACIÓN

El presente trabajo se enmarca en la finalización del proceso que conlleva al grado de magister en Gestión Escolar, desarrollado en la Universidad Católica de Temuco.

La investigación nace con la intencionalidad de comprender los procesos que las escuelas realizan en el ámbito de la convivencia escolar, en contextos de diversidad cultural con alta población inmigrante.

La investigación es de carácter cualitativo descriptivo, con empleo de tres técnicas de recogida de datos: entrevista semiestructurada, focus group y análisis de documentos. Los sujetos de estudios son profesores y directores de establecimientos educacionales insertos en contextos de alta diversidad cultural, de la comuna de Independencia en la región Metropolitana. El análisis de los datos se desarrolló a través de codificación abierta, axial y selectiva (en forma primaria), en base a los criterios teóricos metodológicos de la teoría fundamentada.

Los hallazgos evidencian los diversos aspectos que caracterizan la gestión de la convivencia en contextos de diversidad cultural con alta población inmigrante, así como devela distintas prácticas y procedimientos que favorecen y/o obstaculizan la gestión en el área, evidenciándose una valoración discursiva, aislada y no institucionalizada de la diversidad cultural, así como la no existencia de un plan de convivencia intercultural con foco en lo formativo, mostrándose carente de elementos claves del contexto. Lo anterior deriva en que las distintas formas de maltrato sean abordadas desde lo normativo, y de manera reactiva perdiendo oportunidad de desarrollar un plan formativo para educar ciudadanos democráticos respetuosos del otro y libres de prejuicios para una sociedad más justa y equitativa. Es importante que las escuelas vean en su diversidad cultural una oportunidad de crecimiento, entendiéndola como un desafío en donde se podrá trabajar y fomentar la tolerancia, la comprensión, el respeto y aportar a la construcción de una educación para la paz.

DEDICATORIA

*Dedicado a mi familia,
En especial a Alicia, por su apoyo incondicional.
Y a Emilia y Renata la luz de mis días.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los y las docentes, que a pesar de contar con pocos espacios y tiempo para el diálogo, compartieron parte de este y sus experiencias.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	1
ABSTRAC.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
MARCO TEÓRICO.....	7
MÉTODO.....	17
RESULTADOS.....	20
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....	35
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

ANEXOS

Anexo A: Carta de presentación.....	47
Anexo B: Carta de consentimiento Informado.....	48
Anexo C: Guion entrevista semi estructurada.....	49
Anexo D: Guion focus group.....	50
Anexo E: Análisis de Documentos oficiales.....	52
Anexo F: Ejemplo de entrevista UTP establecimiento: Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda.....	59
Anexo G: Ejemplo Focus Group establecimiento: Colegio Camilo Mori.....	62
Anexo H: Ejemplo entrevista Inspector General establecimiento: Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda.....	84

NDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla N°1: Población nacida en el extranjero en Chile.	8
---	---

FIGURAS

Esquema N°1: Elementos de gestión favorecedores de la convivencia intercultural.....	21
Esquema N°2: Prácticas de gestión que obstaculizan la convivencia intercultural...	24
Esquema N°3: Prácticas de maltrato manifiestas o sutiles presentes.....	30

Gestión de la convivencia intercultural en establecimientos educativos con alta diversidad cultural e inmigrante.

Lisette Palma Villagrán

Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación.

Sandra Becerra Peña

Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación.

RESUMEN

La migración como fenómeno social ha ido tomando amplia relevancia, constituyendo un desafío en el mundo y en el país. En este contexto, las escuelas debieran posicionarse como espacios claves de formación para construir una sociedad democrática y justa, que tienen la posibilidad de gestionar prácticas inclusivas o, en su defecto, arriesgan transformarse en espacios con prácticas no inclusivas y discriminatorias. Así, el presente estudio se centra en develar cómo la gestión escolar aborda la convivencia intercultural en establecimientos con alta diversidad cultural.

La investigación es de carácter cualitativo descriptivo, con empleo de entrevistas semiestructuradas, focus group y análisis de documentos. Los participantes fueron profesores y miembros de equipos de gestión de dos establecimientos educacionales urbanos de diversidad cultural con alta población inmigrante de la Región Metropolitana. El análisis de los datos se desarrolló a través de una codificación abierta, axial y selectiva, en base a los criterios teóricos metodológicos de la teoría fundamentada.

Los hallazgos evidencian los diversos aspectos que favorecen y/o obstaculizan la gestión de la convivencia en estos contextos, evidenciándose una valoración discursiva, aislada y no institucionalizada de la diversidad cultural, así como la no existencia de un plan de convivencia intercultural con foco en lo formativo, carente de elementos claves del contexto. Lo anterior deriva en que existan diversas formas de maltrato y estas sean abordadas desde lo normativo, perdiendo oportunidad de desarrollar un plan formativo para educar ciudadanos democráticos, respetuosos del otro, para una sociedad más justa y equitativa.

PALABRAS CLAVES

Gestión de la convivencia, convivencia intercultural, diversidad cultural, inmigrantes, prejuicio.

ABSTRACT

Migration as a social phenomenon has been gaining broad relevance, and constituting a challenge in the world and in the country. In this context, schools have to position themselves as key training areas to build a democratic and fair society, which have the possibility to manage inclusive practices or, alternatively, they risk to becoming spaces non-inclusive and discriminatory practices. Thus, the present study focuses on showing how school management going to approach the intercultural coexistence in institutions with a high cultural diversity.

The research is descriptive and qualitative, through of semi-structured interviews, focus groups and document analysis. The participants were teachers and members of management teams in two urban educational establishments of cultural diversity with high immigrant population of the Metropolitan area. The data analysis was developed through an open, axial and selective coding, based on the theoretical and methodological criteria from a grounded theory.

The findings demonstrate the various aspects that favor and/or hinder the management of coexistence in these contexts, showing a discursive, isolated and non-institutionalized cultural diversity assessment, and the absence of a intercultural coexistence plan, focused on what training, lacking of key elements from context. This leads to the existence of various forms of abuse and these are addressed from the normative, losing opportunity to develop a training plan to educate democratic citizens, respectful of others, for a more fair and equitable society.

KEY WORDS

Coexistence management, intercultural coexistence, cultural diversity, immigrants, prejudice.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad Chile, posee una población extranjera residente que orbita en torno a las 370 mil personas, la cual se transforma en aproximadamente el 2,2 por ciento de la población (CENSO 2012). De estos, un 70 por ciento son originarios de países de América del Sur, destacando, Perú, Argentina, Bolivia, Ecuador y Colombia. Los datos muestran que si bien el proceso de migración en Chile, sigue siendo relativamente bajo, este es un proceso que está en desarrollo.

De acuerdo a datos entregados por el INE y Extranjería (2009) y al considerar el total de la comunidad de inmigrante en Chile, el porcentaje de niños menores de quince años, no supera el 16% promedio.

Es en este panorama, donde la escuela adquiere un rol fundamental, posicionándose no solo como un lugar de reproducción social, sino también como un espacio en el cual se trabaje nuevas formas de relacionarse. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio idóneo para trabajar desde y con esta diversidad y construir así relaciones de reciprocidad y confianza, donde lo diverso sea una oportunidad de aprendizaje y crecimiento.

Tal como plantea González (MIDEUC, 2010) las escuelas tienen un rol fundamental en prevenir y aminorar los prejuicios que subyacen en el proceso de adaptación e interacción de los niños y niñas extranjeros. En este proceso es clave el contacto que se pueda generar entre los estudiantes y la escuela debe contribuir a fomentar estos espacios de interacción.

De acuerdo al Informe Cuantitativo de Convivencia en el Ámbito Escolar que elaboró la UNICEF (2004) el 46% de las niñas y niños adolescentes chilenos entrevistados consideraba que una o más nacionalidades eran inferiores que la chilena. Las nacionalidades vistas más negativamente son la peruana (32%), boliviana (30%) y argentina (16%). Este dato no deja de ser relevante, si se piensa que la escuela, es el lugar donde se reúnen dicha diversidad cultural, siendo esta uno de los espacios sociales y formales donde se genera mayor interacción.

Si el espacio de la escuela se utiliza a favor de esta diversidad y se promueven prácticas de inclusión, serán las escuelas un gran eslabón en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Sáez Alonso (2001:4) nos dice al respecto que “lo intercultural implica un intercambio entre las partes, una comunicación comprensiva entre identidades que se reconocen como diversas entre sí, desembocando en un mutuo enriquecimiento y valoración”. Las escuelas deben ser las propiciadoras de este espacio, fomentando estrategias inclusivas que valoren la diversidad cultural de su contexto.

Si bien las escuelas, se conforman como un espacio fundamental para evitar prácticas de segregación y discriminación, se hace importante pensar de qué manera las escuelas podrán cumplir ese rol y más aún, si existe el apoyo y las herramientas necesarias para que sus docentes y directivos puedan llevar a cabo dicha misión.

Surge en esta discusión, la educación intercultural como una respuesta a los cambios que la escuela está vivenciando. De acuerdo a lo expuesto por Aguado (1998:34) la educación intercultural es “un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto” la autora propone un modelo de intervención, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales.

Bajo esta línea intercultural, la escuela, liderada por su equipo de gestión debe generar espacios de análisis y diálogos. Deben mirar su realidad desde una óptica intercultural y propiciar la formación de personas basadas en el conocimiento, la comprensión y el respeto por la diversidad cultural existente en la realidad en la cual viven. En otras palabras la escuela se debe posicionar como una organización de trabajo sostenido para la formación de una ciudadanía libre de prejuicios, en la cual la diversidad cultural sea parte de una sociedad más justa y equitativa.

Cabe reflexionar si la escuela como institución está preparada para asumirse como un espacio culturalmente diverso, y si esta cuenta con las herramientas y capacidad de gestión, necesarios para potenciar la diversidad cultural presente en ella.

Esta investigación busca plantear la importancia e incidencia que tienen los docentes y los equipos de gestión en la generación de prácticas inclusivas en su comunidad educativa. Si los equipos de gestión no son capaces de ver la diversidad cultural como un facilitador del aprendizaje y fuente de justicia y educación para la paz, es muy difícil la tarea que le queda al docente en el aula.

La escuela como institución es una réplica de la sociedad, si en ella se manifiestan prácticas de prejuicio y maltrato, estaremos perpetuando una sociedad con miedo a lo diverso. Es por ello que la escuela, es el lugar donde se debe generar espacios de comprensión y comunicación.

Nuestra población escolar obligatoria (niños y niñas entre 4 y 18 años) se enfrentan día a día no solo a la diversidad cultural que existe en sus escuelas, sino también a los cambios que enfrenta su sociedad. Es por ello que la institución escolar debe afrontar, no solo desde lo curricular esta diversidad, sino también desde la convivencia; generando prácticas de inclusión que se den tanto dentro del aula como fuera de ella.

Una educación intercultural, significa asumir que la educación es para todos, sin estereotipos, donde se debe enseñar a ser consciente de la multiplicidad cultural existente. Para ello es imprescindible que los docentes y directivos, no sean pasivos frente al desafío, es decir, la escuela debe buscar ser un espacio donde el aprender a convivir en la diferencia cultural sea una clave fundamental de buenas prácticas docentes (Bartolomé, 2002).

El proyecto educativo de cada escuela, debe estar orientado en esta línea de trabajo. Debe ser crítico y transformador, así mismo debe contemplar la participación de todos los actores educativos de una comunidad. En esta línea la formación de los y las docentes, es fundamental, siendo ellos pieza clave en una mirada de escuela que apunta a la interculturalidad. Tal como plantea Banks (2008), las escuelas han cambiado y los profesores deben cambiar para ajustarse permanentemente a las nuevas demandas sociales que tienen su repercusión más inmediata en los centros escolares.

Las escuelas son micro sociedades, ya que poseen una organización y una estructura determinada, vemos que existen en ella normas de convivencia, sistemas que regulan la participación, entre otras tantas acciones. Y por ello son un espacio que ofrece

oportunidades para aprender de los principios democráticos y a vivir de ellos, en palabras de Banz (2008:39) “este último hecho encierra una riqueza invaluable, la escuela permite aprender las habilidades, actitudes y valores de la convivencia democrática, practicándolos y no a través de discursos. Si la convivencia se enseña conviviendo, la escuela es un lugar de privilegio para realizarlo”.

El MINEDUC (2009), señala al respecto, la responsabilidad de las escuelas, en la gestión de una convivencia desde un modelo de aprendizaje, que trabaje el respeto, la tolerancia, la no discriminación y la participación. Estos aprendizajes de valores y habilidades sociales que buscan fomentar la buena convivencia, son la base de la formación de los futuros ciudadanos.

Se debe pensar en una formación, más bien holística, es decir, debe atender a las diferentes dimensiones de aprendizaje comunitario que puede ser a su vez eje e impulsor de una interculturalidad mucho más viva, participativa, crítica y cooperativa (Peñalva y Soriano, 2010). Las escuelas, junto a su equipo de gestión y profesores, deben ver y valorar la diversidad cultural existente en sus establecimientos; como una realidad presente. De esta manera se estará enfocando la diversidad cultural como una oportunidad de crecimiento.

Esta investigación, busca aportar y fortalecer la idea que la diversidad cultural potencia los procesos tanto académicos como convivenciales. Para ello se hace necesario pensar en educación intercultural, donde el educador no es el único responsable del desarrollo de competencias culturales por parte de los estudiantes.

Finalmente y de acuerdo a lo expuesto, los objetivos planteados para esta investigación son:

Objetivo General

Analizar cómo la gestión escolar aborda la convivencia intercultural en establecimientos urbanos de diversidad cultural y alta población inmigrante de la ciudad de Santiago.

Objetivos Específicos

- Identificar elementos de gestión escolar que favorecen la convivencia intercultural en establecimientos escolares urbanos de diversidad cultural y alta población inmigrante de la ciudad de Santiago.
- Identificar como las prácticas de gestión escolar obstaculizan la convivencia intercultural en establecimientos escolares urbanos de diversidad cultural y alta población inmigrante de la ciudad de Santiago.
- Identificar las posibles manifestaciones de prejuicios o discriminación presentes en establecimientos escolares urbanos de diversidad cultural y alta población inmigrante de la ciudad de Santiago.

MARCO TEÓRICO

Contexto general

Según la Ley de Inmigración de Chile (2014), Decreto con Fuerza de Ley n°69, artículo5, se entiende por inmigrante, “al extranjero que ingresa al país con el objeto de radicarse, trabajar y cumplir con las disposiciones contenidas en dicho decreto”

Los movimientos migratorios en Chile, son un fenómeno en pleno desarrollo, es una realidad, la cual deja entre ver un gran desafío en el ámbito de la educación; el Departamento de Extranjería y Migración (2010), establece que las 441 mil 529 personas que han llegado a Chile son de origen sudamericano y mayoritariamente son mujeres con motivaciones económicas y laborales. Sin embargo, en el mediano y largo plazo se proyecta una clara tendencia de consolidación de este proceso transfronterizo de movilidad humana mediante la incorporación de sus familias.

Existen una serie de factores que son importantes a considerar en los procesos de migración, los cuales generan daños a nivel emocional y social en especial en los niños y niñas. Se debe considerar aquellos de carácter estructural, entendiendo por estos a aquellos factores relacionados con las condiciones económicas, laborales y del entorno físico correspondientes a las estructuras sociales en la que se insertan los niños y niñas y sus familias y que inciden en el acceso a la educación (Stefoni, et al. 2010).

También existen situaciones más sutiles, pero que sus efectos no dejan de ser tanto o más dañinos para el inmigrante, sobre todo cuando se piensa en niños y niñas, que son sujetos que están en pleno proceso de formación. En este tipo de situaciones se pueden identificar problemáticas relacionadas con procesos discriminatorios, con situaciones de maltrato físico y psicológico escolar y con entornos sociales poco favorables a procesos de integración de los migrantes. Los cuales pueden producir alteraciones emocionales y psicológicas, produciendo sensaciones de temor, inseguridad, baja autoestima, entre otras.

Según González (2009), se tiende a pensar que por su corta edad, los niños y niñas inmigrantes tienen mayores facilidades para la adaptación al nuevo país. Sin embargo, puede resultar muy complejo, pues los niños y niñas y en especial, los adolescentes suelen tener menos recursos personales para encontrar elementos con los cuales identificarse y poder rápidamente manejarse en un escenario y sociedad nueva; se suma a esta dificultad la necesidad de aceptación de los pares.

El informe de UNICEF (2004:20) estableció que el 46% de las niñas y niños adolescentes chilenos entrevistados consideraba que una o más nacionalidades eran inferiores que la chilena. Las nacionalidades vistas más negativamente son la peruana (32%), boliviana (30%) y argentina (16%). Este no es un dato menor si se cruza con cifras relativas a la población nacida en el extranjero residente en Chile (CENSO 2012),

Tabla N°1: Población nacida en el extranjero en Chile.

Total	339.536	100%
Perú	103.624	30.52%
Argentina	57.019	16,79%
Bolivia	25.151	7,41%
Ecuador	16.357	4,82%
España	11.068	3,26%
Estados Unidos	11.064	3,26%
Colombia	27.411	8,07%
Brasil	9.806	2,89%
Otros	78.036	22,98%

Fuente: CENSO 2012.

Al respecto, Stefoni et al. (2010: 80) plantea que “la forma en cómo los niños y niñas migrantes son concebidos por sus pares chilenos es un elemento central que modifica y redefine su identidad. [...]Es cierto que la forma en cómo los otros nos miran, determina la identidad individual, de ahí que el uso de estereotipos negativos sea tan marcadores para estos niños. La construcción de estos estereotipos dificultará la integración, ya no solo de un individuo, sino de un colectivo”. Por consiguiente, la escuela se proyecta como el espacio donde los niños aprendan a convivir con otros, sin estereotipos.

En lo que respecta a normativas de carácter educativo para inmigrantes, Chile a través del Ministerio de Educación, establecen “oportunidades educativas, tanto a los chilenos como a los extranjeros que residen en nuestro país, para ingresar y permanecer en el sistema educacional en igualdad de condiciones...”(MINEDUC, 2014:1). En cuanto a los procedimientos y criterios de admisión, las autoridades educacionales y establecimientos, deberán otorgar todas las facilidades para que los estudiantes inmigrantes puedan acceder e ingresar al sistema escolar chileno. En el caso de niños y niñas inmigrantes que no cuenten con su documentación, serán matriculados de manera provisoria, de acuerdo a lo establecido en los artículos 7°y 8° del Decreto Supremo de Educación N°651, de 1995 (MINEDUC, 2014). Para ello solo será necesario presentarse en el establecimiento con una autorización otorgada por el respectivo Departamento Provincial de Educación.

Esta normativa solo contempla y asegura el ingreso de estos al sistema educativo, no existe una normativa legal que incorpore un trabajo de inclusión de los inmigrantes; al respecto el Ministerio de Educación señala: “los reglamentos internos que rijan las relaciones de convivencia al interior de cada establecimiento propenderán a fomentar las buenas prácticas y la integración entre alumnos nacionales y extranjeros, amonestando a aquellos miembros de la comunidad educativa que realicen actos o tengan expresiones discriminatorias por razones de nacionalidad, raza, color de piel, etc” (MINEDUC, 2014:4).

Por otra parte Stefoni (et al., 2010) establece, que la actual legislación no parece actualizada a los cambios derivados del fenómeno migratorio en los últimos años, ya que la normativa no promueve ni garantiza la participación de otros actores que no sean el

sistema educacional y los padres, y la normativa garantiza fundamentalmente el acceso pero no la calidad (ni contenidos) de la educación y el cuidado.

Es en este contexto donde las escuelas adquieren un rol importante de prevenir y disminuir los prejuicios que subyacen al proceso de adaptación e interacción de los niños y niñas extranjeras, especialmente sudamericanas que llegan a nuestro país. Tal como afirma González (2009:12) "para disminuir el prejuicio entre miembros de distintos grupos es necesario que exista contacto entre ellos", en tal sentido los establecimientos debieran favorecer intencionadamente estos espacios de interacción.

En coherencia, la Política de Convivencia Escolar promulgada por el Ministerio de Educación establece la necesidad de detener los prejuicios y la discriminación, al referir que "las generalizaciones son expresiones descalificadoras que no reconocen el principio de singularidad e identidad de las personas como únicas e irrepetibles [...]" (MINEDUC, 2009:14). Cabe señalar que a pesar de esta voluntad política, la prevención de actitudes prejuiciosas y discriminatorias al interior de los colegios depende de la capacidad de gestión de cada establecimiento.

Educación e interculturalidad

El progresivo aumento de inmigrantes, está conformando nuevos escenarios sociales y culturales, tanto a nivel mundial, como nacional. De acuerdo a estadísticas entregadas por el CENSO (2012), el dos coma dos por ciento de la población es originario de otro país.

Es inevitable que este proceso, configure un nuevo escenario en la educación. Como refiere Leiva (2012) las escuelas afrontan un gran reto, al tener que generar estrategias de inclusión en un estudiantado cada vez más diverso, así los años de escolaridad se transforman en un espacio esencial para la formación de ciudadanos conscientes y más tolerantes. De esta manera la escuela se configura como un espacio único, en el cual se debe trabajar para la concientización de una sociedad más justa, sin prejuicios, capaz de convivir sanamente con lo distinto.

De acuerdo a lo planteado por la UNESCO (2001), diversidad cultural es comprendida como la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo. Donde se debe preservar las diferentes culturas y promover un desarrollo sostenible, el cual está relacionado con la identidad de las personas y de las sociedades.

De esta manera, la diversidad cultural es un hecho social, es un dato de la realidad, frente al cual podemos posicionarnos de dos frentes. Al respecto Kaluf (2005) establece la diversidad como una fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social o bien, esta se constituye en un fuerte potencial de creatividad, de innovación; en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano.

En este contexto, las escuelas deben comenzar a mirar y a discutir su trabajo y rol, considerando siempre un enfoque que considere dicha diversidad cultural. Esta nueva mirada a la realidad educativa, conlleva el replanteamiento de nuevas metas, las cuales deben responder a la diversidad existente en la comunidad escolar.

Para ello es clave conceptualizar algunos términos como multiculturalidad, la que es definida por Aguado (2009:89) como “la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido”. De esta manera nos encontramos con una diversidad de estudiantes, procedentes de diversas culturas, los cuales se ven y se encuentran en escenarios educativos comunes.

Si bien este es un concepto que se da en la realidad educativa, se debe transitar del concepto multicultural al de interculturalidad. Así se tendrá una escuela donde no sólo confluyen estudiantes de diversas procedencias, sino también una forma de asumir un modelo educativo más inclusivo (Leiva, 2010).

Al respecto, y en una mirada paradigmática holística, Aguado (2009) advierte que la escuela debería ser un medio cultural donde la aculturación tenga lugar. En coherencia, se reconoce que los docentes y estudiantes asimilan algunas percepciones y el ethos del otro al interactuar entre sí.

Finalmente el paradigma holístico, plantea la necesidad de que los procesos de aculturación y acomodación se den paralelamente en la escuela, donde esta es la que

debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento, las habilidades y actitudes necesarias para vivir y fomentar una cultura comunitaria (Aguado, 2009).

Los docentes y el aula culturalmente diversa

Para pensar y desarrollar un proyecto educativo intercultural es fundamental pensar en el equipo con el cual se cuenta. La escuela como institución, y junto con ello su equipo de gestión, debe repensar la formación de sus docentes, y sobre todo generar espacios y un clima adecuado para el desarrollo de proyectos y programas educativos que contemplen la diversidad cultural y la inclusión de esta.

Los y las docentes deben ser los primeros en creer y valorar las diferencias culturales de su estudiantado y por lo tanto, propender a la generación de nuevos valores que en sí ayuden a lograr un cambio de perspectiva. Estos deberán ver la diversidad cultural como un aprovechamiento pedagógico de información diversa; la comunicación intercultural, como práctica permanente de todos los grupos sociales; relacionarse e interactuar constantemente con la comunidad; mostrar un comportamiento no autoritario; autoconfianza; destrezas en la comunicación; flexibilidad pedagógica y conocimientos culturales, en tanto capacidades específicas (López, 1997).

Además de actitudes, los y las docentes debieran manejar conocimientos específicos que les permitan mejorar su práctica educativa, Para ello es importante prestar atención a temas como las políticas educativas de la sociedad en la cual se desenvuelven y las teorías innovadoras que aportan nuevos entendimientos sobre el hecho cultural. Al respecto Ipiña (1997) plantea la necesidad de una constante capacitación para ejercer en contextos interculturales y ser capaces de investigar y reflexionar sobre su propia práctica, sistematizando las experiencias personales

Lo anterior nos hace pensar en docentes que tengan la convicción de que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (Freire, 1997). Para la educación intercultural este principio adquiere una relevancia especial, ya que supone dar espacio a todos los discursos culturales y aceptar que ellos son experiencias legítimas, desde las cuales se puede construir conocimiento; pero también implica que los y las docentes, al

relacionarse con la diversidad acceden a un nivel que enriquece su práctica cotidiana, porque aprenden de y con la diferencia.

En el contexto actual de las escuelas chilenas, es fundamental promover una formación docente reflexiva y activa en educación intercultural que contemple de manera holística los diferentes ámbitos de aprendizaje intercultural. Para ello es necesario pensar no solo en una formación permanente, sino también en la formación inicial de los docentes; ya que se ha transformado en una necesidad poder dar respuesta y enfrentar el desafío de construir una escuela inclusiva (González, et al. 2013).

Es fundamental que los directivos y docentes de la escuela vean la diversidad cultural como un factor significativo en sus prácticas pedagógicas. Coulby (2006) propone al docente como clave en la construcción de una escuela de calidad, donde el nuevo escenario al cual están expuestos, genera nuevas responsabilidades sociales, son ellos los encargados de fomentar en el aula un espíritu de tolerancia, de respeto y convivencia democrática. Bajo esta mirada es importante que los docentes adquieran un rol más bien activo frente al desarrollo de su práctica pedagógica.

Leiva (2004) plantea la existencia de tres categorías de docentes en función de su visión pedagógica sobre la interculturalidad. Encontramos al docente que ve en las culturas minoritarias de los estudiantes de origen inmigrante un déficit o hándicap importante para su propia integración escolar, y para un buen desarrollo de sus competencias escolares. Por otra parte describe a un docente que percibe con mayor sensibilidad y apertura la existencia de una diversidad cultural en la escuela, pero que no creen que esto suponga grandes cambios para sus propias prácticas profesionales. Y finalmente está el docente, que es muy receptivo a buscar en los principios de la interculturalidad, respetando el valor de la diferencia como referente importante en sus prácticas pedagógicas.

Tal como plantea Leiva (2012:21) se debe considerar la interculturalidad como “una propuesta conceptual y metodológica que requiere la participación de todos los profesores, y no solo de aquellos que trabajan más directamente con los alumnos inmigrantes. Este es el primer factor básico en la construcción de un modelo de formación intercultural basado en competencias”. En otras palabras, la formación debe ir

dirigida a docentes y equipos comprometidos y creativos, ya que si solo va a docentes de manera aislada, no habrá un mayor impacto en la comunidad educativa.

Sin embargo, y a la luz de la nueva realidad escolar, existe un sentimiento generalizado de que la diversidad cultural es una realidad compleja, para la cual no se está preparado; de acuerdo al Colectivo AMANI (2005) la diversidad en las aulas se vive como un aspecto ajeno que viene a complicar la realidad educativa, donde prevalecen las motivaciones personal en carencia de apoyos institucionales.

De acuerdo al mismo informe, existe conciencia que la postura ante la diversidad cultural no tiene que ser de tipo asimilatorio, donde todas las acciones sean dirigidas hacia estudiante inmigrante como problema y objeto de conflicto. En este aspecto la flexibilidad del curriculum se debería valorar como una ventaja y ser trabajada de manera transversal como proyecto curricular, sin embargo las acciones siguen siendo de iniciativa docentes y de carácter aislado.

Queda en evidencia que la práctica docentes es de carácter espontánea y optativa en tanto respuesta a un aula culturalmente diversa, y suele centrarse más en contenidos que en actitudes y competencias (CIDE, 2005).

La gestión escolar en contextos interculturales

El gran desafío de la escuela actual es ser un espacio de equidad e igualdad, sin embargo para ello es necesario considerar la diversidad cultural existente no solo en ella, sino también en su entorno.

Es en este contexto, donde la escuela se enfrenta al reto de convivencia intercultural y debe aspirar a una inclusividad escolar. Aguado (2003) considera que educar para la convivencia intercultural supone formular propuestas e iniciativas de acción pedagógica de carácter inclusivo que atienda a esa necesidad, la de formar en el respeto de la diversidad cultural.

Igualmente Banks (2008) argumenta que la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo.

Es evidente, que la escuela debe hacer frente a los cambios que la sociedad vive, la escuela como espacio de aprendizaje y convivencia, es fundamental en la formación de ciudadanos consciente. En este contexto, la escuela ha de reflexionar sobre su proyecto educativo, curricular y de convivencia; es fundamental que la escuela posea diseños y propuestas oportunas y adecuadas a la realidad que enfrenta.

Las escuelas deben apuntar a la generación de una sociedad más equitativa, donde exista un respeto a la diversidad, a partir del reconocimiento de esta. La educación intercultural debe ser entendida como una actitud pedagógica, que favorezca las interacciones entre las diferentes culturas, promoviendo el respeto a la diferencia cultural (Essomba, 2006).

Pensar en una escuela intercultural, exige modificar a la escuela como la hemos conocido, esto incluye políticas, curriculum formal e informal, aula, actividades extracurriculares, normas de convivencia, entre otras. Si bien algunos de estos cambios y reestructuraciones no dependen del todo de la escuela como institución, hay muchos que sí y es responsabilidad del equipo de gestión generar espacios de reflexión, de diseño y planificación de nuevas estrategias.

De acuerdo a los modelos de gestión de la diversidad cultural planteados por Essomba (2008), la gestión de la diversidad surge con la necesidad de considerar lo diverso como parte de lo organizativo y donde impulsen prácticas que sean capaces de gestionarlo. Así, cuando se habla de modelos de gestión de la diversidad en educación, se debe pensar en las diferentes formas en que la escuela organiza y administra racionalmente la diversidad en un contexto determinado. Bajo la mirada de los modelos de gestión de la diversidad, el modelo de una escuela interculturalista, propone reflexionar sobre la igualdad de los aspectos comunes a través de la diversidad cultural y superar el etnocentrismo de la escuela multicultural.

Finalmente, Jiménez (2012) establece que superar el etnocentrismo escolar significa que la escuela desarrolle la capacidad de diseñar e implementar un modelo educativo que ofrezca a los estudiantes la posibilidad de ver la realidad social y los contenidos curriculares desde las diferentes perspectivas culturales y étnicas.

Gestión de la convivencia intercultural

La gestión de la convivencia fundamentada en lo intercultural, supone en la escuela, de un liderazgo comprometido, efectivo y motivador. Son los equipos de gestión los que deben facilitar y garantizar la presencia de prácticas interculturales. En esta línea se hace importante definir, que cualquier práctica educativa carece de sentido si esta no se observa en el ámbito institucional. La escuela y su comunidad educativa deben ver en todo nivel la valoración y el respeto a lo diverso (Melis, 2009).

La escuela es reconocida como el lugar por excelencia, donde se aprende a convivir con otros. Para Maturana (1999) la educación debe transformar a los niños y niñas a través de la convivencia, para ello la educación debe ocurrir en todas las dimensiones relacionales (escuela, barrio, familia, entre otros); para que esto ocurra estos espacios y vínculos deben ser legítimos.

Entender la escuela como espacio de formación en convivencia intercultural, hace suponer que el centro educativo asume los objetivos de una educación intercultural, entendiendo por esto, que la educación promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, además de plantear un modelo de análisis y práctica que contemple todas las dimensiones del procesos educativo (Aguado, 2003).

Actualmente la escuela posee una serie de instrumentos normativos y administrativos que organizan la vida escolar (el Proyecto Educativo, el Reglamento Interno, el Reglamento de Evaluación y Promoción, el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar y el Plan de Mejoramiento Educativo en el área de la Convivencia Escolar, entre otros) estos deben estar acorde a la realidad de cada establecimiento, así como también a los contextos sociales a los cuales está expuesta la escuela. Para ello es clave, que la escuela conozca su comunidad educativa, de esta manera se podrá modificar y transformar la cultura escolar, en sus prácticas e instalaciones. Para el MINEDUC (2013) los espacios deben ser gestionados desde un liderazgo inclusivo, es decir, que incorpore todos los actores de un proceso educativo.

El reconocimiento de la diversidad cultural en los documentos generales (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Manual de Convivencia) marca la política educativa

de la Institución, sin embargo este cambio está relacionado directamente con el comportamiento y disposición de los docentes frente a la educación intercultural, para ello es clave el liderazgo que los equipos de gestión tienen sobre su equipo de docentes, ya que ellos son los encargados de gestionar espacios, de brindar apoyo y de orientar actitudes y valores positivos frente a la diversidad cultural.

La gestión de la convivencia escolar, debe estar fundamentada y orientada hacia la formación de una cultura y sociedad basada en la cooperación, tolerancia, y el reconocimiento del valor de la diversidad cultural. Si bien dichos cambios son lentos de incorporar en los procesos educativos, son de suma importancia para gestionar una educación que incentive a los niños y niñas a descubrir la diferencia dentro de su propia sociedad y a reconocer lo propio en otras, disponiéndolo también para enfocar las diferencias culturales no necesariamente como una alternativa a nosotros, sino como una posible alternativa para nosotros (Chiodi y Bahamondes, 2001).

Finalmente la gestión de la convivencia debiera estar orientada en la formación de sujetos democráticos, esto implica una revisión exhaustiva de los modos de convivencia de las escuelas, si esta no contribuye a crear el clima necesario en la formación de sujetos que respeten la diversidad, se debiera luchar por cambiarla y así contribuir a una cultura para la paz.

MÉTODO

La investigación es de diseño cualitativo, descriptivo y transversal. Se asume cualitativa al definirse como un procedimiento que proporciona datos descriptivos, estudiando un problema con el fin de comprenderlo en su contexto natural (Bisquerra, 2004), situando al observador en el mundo a través de un conjunto de prácticas interpretativas (Denzin y Lincoln, 2005). Es descriptiva en tanto observa y describe los hechos tal como se presentan en su ambiente natural (Sousa, Driessnack y Costa, 2007) y de carácter transversal, porque se desarrolla sobre una situación y población concreta en un momento determinado (Martínez, 2007), o supone la recolección de datos o registro de

los acontecimientos en un momento y tiempo único, sin intervenir su curso natural (Sousa, et. al. 2007).

Los participantes del estudio pertenecen a dos establecimientos escolares urbanos municipales de la comuna de Independencia de la región Metropolitana, atendiendo ambos a un nivel de enseñanza básico; con una población inmigrante igual o superior a un 30% (inmigrantes: peruanos, bolivianos, colombianos, haitianos y etnia mapuche) y con un nivel de vulnerabilidad social igual o superior al 60%.

La muestra quedó constituida por un total de 16 participantes. De los cuales 30,7 % son hombre y el 69,3% corresponde a mujeres. Los criterios de inclusión utilizados para los participantes fueron:

- (a) Pertenecer a un establecimiento de educación municipal, urbana con una población inmigrante, igual o superior al 30%;
- (b) Pertenecer a un establecimiento con nivel de vulnerabilidad igual o superior al 60%
- (c) Ser docente con más de tres años de experiencia laboral
- (d) Tener a una carga horaria igual o superior a 20 horas semanales.

La selección de los sujetos participantes se realizó a través de un tipo de muestreo de naturaleza intencionada, donde se seleccionaron las unidades de muestreo en base a criterios derivados de los objetivos de estudio. Este reconoce como muestreo por grupo social definido de antemano, en estricta asociación con los objetivos de investigación (Flick, 2004).

Para la recolección de datos se utilizaron tres técnicas: **entrevistas semiestructuradas** aplicadas a los equipos de gestión (directoras, jefes de UTP, inspectores), **focus group** aplicados a docentes de aula de 1° y 2° ciclo de enseñanza general básica, y **análisis de documentos** aplicado en los instrumentos oficiales del establecimiento.

La entrevista semiestructurada se desarrolló con el objetivo de encontrar los significados que poseen los participantes, sus interpretaciones y perspectivas (Ruiz Olabuénaga, 2012) esto nos permitió develar la forma en los participantes experimentan la gestión de la convivencia en espacios con alta diversidad cultural

Además se utilizó la técnica del focus group, la cual tiene por finalidad estimular la participación por medio de relatos de los participantes creando un sentimiento de co-

participación por parte de los entrevistados. Por medio de esta técnica los entrevistados hablan en su propio lenguaje, desde su propia estructura y empleando sus propios conceptos, y son animados para seguir sus prioridades en términos propios (Ruiz Olabuénaga, 2012; Flick, 2004).

Finalmente se desarrolla la técnica de análisis de documentos, centrando en los instrumentos oficiales del establecimiento y las declaraciones de principios educativos de estos: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejora Educativa y Plan de Convivencia Escolar. Se desarrolló el análisis documental con el fin de conocer los elementos contextuales, normativos, organizacionales, institucionales, declaración de principios relacionados con el tema de investigación (Ruiz Olabuénaga, 2012).

La validación de la entrevista semiestructurada y del guión del focus group, se realizó a través de dos procedimientos consistentes en el juicio de experto y la aplicación piloto, con el objetivo de detectar inconsistencias, identificar falencias en los instrumentos y potenciar su aplicación.

En cuanto a los **procedimientos**, primero se negoció el acceso al campo, a través de una carta de presentación (anexo A) al director de cada establecimiento educativo, dando a conocer los objetivos de la investigación, quien firmó consentimiento para el desarrollo de la investigación en su centro y la aplicación de los instrumentos.

Posteriormente fue acordado con cada participante el horario y espacio de aplicación de los instrumentos, desarrollándose esto en un horario no lectivo, sino en los horarios de permanencia de cada docente. Se cauteló en ello la influencia de variables intervinientes como cansancio, ruido, temperatura y privacidad.

Para la aplicación de los instrumentos, se contemplaron consideraciones éticas, a través de la aplicación de consentimiento informado a todos los entrevistados (anexo B).

Para el **análisis cualitativo de los datos** se utilizó codificación abierta, en la cual se revisa todos los segmentos del material para analizar y generar categoría y códigos iniciales de significado. Posteriormente se realiza una codificación axial, en la cual, a partir de las categorías abiertas, se crea una selección de aquellos aspectos que se consideran más relevantes y se posiciona en el centro del análisis que se encuentra en la exploración, y se desarrolló codificación selectiva (de tipo primario o inicial) en tanto se

argumentó el contenido para la construcción teórica de nuevo conocimiento (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Por consiguiente, los procesos de codificación fueron entendidos como los procedimientos que permitieron examinar la información recogida, a fin de analizar los datos en base a la teoría fundamentada. Esto en cuanto la teoría se desarrolla a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos (Flick, 2004; Strauss & Corbin, 2002) En coherencia el plan de análisis fue tensado, para validar la información, a través de los criterios de rigor de credibilidad, dependencia y confirmabilidad (Ruiz, et al. 2002).

Se utilizará el proceso de triangulación teórico empírica que según Denzin (1970) implica la búsqueda constante de tensión entre el sustento teórico y los datos entregados por el campo. Igualmente se desarrollará triangulación por fuentes (Flick, 2004; Rodríguez- Ruiz, 2005) lo que implicó acceder al campo desde dos colectivos diferentes, en este caso equipo de gestión y docentes, quienes dieron a conocer sus puntos de vista de acuerdo al mismo objetivo de estudio. Por último se consideró triangulación por técnica (Flick, 2004; Sandín, 2003), lo que significó recoger el conocimiento y la experiencia de los participantes a través de tres instrumentos, para contrastarlos y complementarlos en torno a un mismo objeto de indagación.

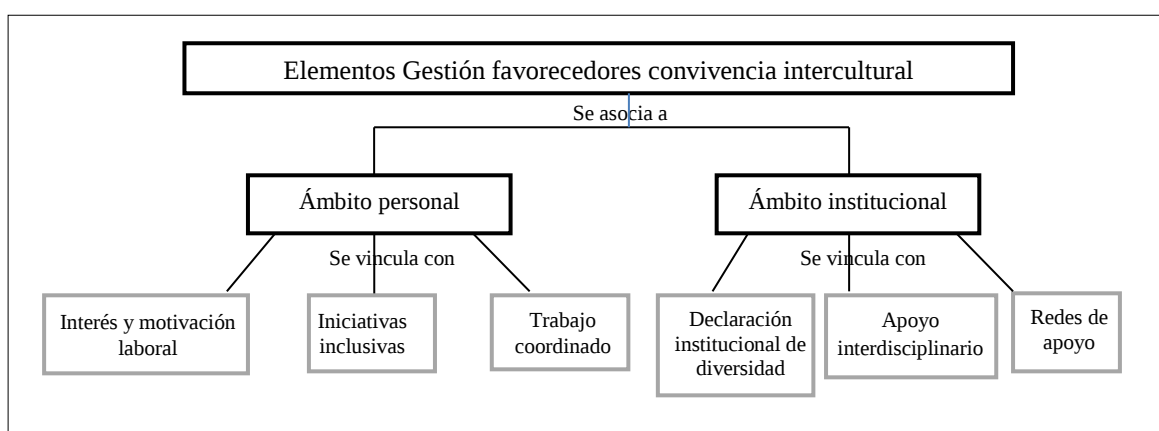
RESULTADOS

Los resultados obtenidos del estudio serán presentados a través de tres mapas semánticos que expresan los principales hallazgos en coherencia a los objetivos de la investigación. Estos mapas semánticos representan categorías y sub-categorías, elaboradas a partir del proceso de reducción y análisis de datos.

Los resultados serán organizados en tres ámbitos específicos: (a) elementos de gestión favorecedores de la convivencia intercultural (b) prácticas de gestión que obstaculizan la convivencia intercultural, y (c) prácticas de maltrato manifiestas o sutiles presentes

En relación al primer objetivo, que busca identificar elementos de gestión escolar que favorecen la convivencia intercultural en establecimientos con alta diversidad cultural, se presenta el esquema semántico N°1, cuya categoría principal se denominada “elementos de gestión favorecedores de la convivencia intercultural”, de la cual derivan dos categorías relevantes denominadas ‘**Ámbito personal**’ y ‘**Ámbito institucional**’, ambas reúnen en sus diversos conceptos y códigos elementos que representan buenas prácticas de gestión de la convivencia en contextos culturalmente diversos.

Esquema N°1: Elementos de gestión favorecedores de la convivencia intercultural



Fuente: elaboración propia

El estudio reveló que en los establecimientos escolares existe una valoración de la diversidad cultural como parte de la cultura escolar, tanto los directivos como los profesores participantes del estudio valoran la diversidad cultural como un elemento favorecedor de las prácticas educativas, esto se debió a dos categorías expuestas, denominadas ‘**ámbito personal**’ y ‘**ámbito institucional**’.

En cuanto a la primera categoría denominada ‘**ámbito personal**’, los datos revelan que los docentes manifiestan una motivación por el trabajo en contextos con alta diversidad cultural, el cual se genera a partir de un interés personal por la mejora de la práctica educativa. Esto queda develado en el código “interés y motivación laboral”, el cual se expresa en las siguientes citas:

“La diversidad no es un obstáculo, nosotros hemos y lo creemos, cuesta, es una oportunidad en que todos aprendamos de todos...” (Entrevista N°1 lin[74:74])

“...nosotros tenemos que tratar de educar para la vida, que aprendan a convivir con personas distintas, cuesta lograr que los alumnos más pequeños entiendan que hacen daño. Pero cuando logran enseñar, cambian la actitud” (Entrevista N°6 lin[100:100])

Esta motivación personal, se manifiesta en la implementación de acciones concretas, la cual se expresa en el código “iniciativas inclusivas”, y se representa en las citas:

“...se le da mucho énfasis a la diversidad, en hacer un feria de la diversidad, estar constantemente recordando, cantar todas las semanas el himno de la Américas, que son medidas, si bien son medidas concretas, no es una medida drástica, no es algo que yo valla hacer a través, pero si van creando una cierta cultura.” (Focus group N°1 lin[201:201])

“Lo primero que hicimos unos años atrás es incorporar a nuestro actos cívicos el himno de la Américas, que al final lo hicimos propio” (Entrevista N°1 lin[56:56])

Finalmente la categoría expuesta presenta un tercer código “trabajo coordinado” y se muestra en la cita:

“...estamos todos en la misma, o sea igual hay cosas de nuestra iniciativa, porque en el fondo queremos sacar adelante a los niños, y hay comunicación entre nosotros. Que ocurre con cada niño, el tema de la convivencia tratamos de ayudarnos.” (Focus group N°1 lin[531:531])

En relación a la segunda categoría ‘**ámbito institucional**’, los datos revelan que los equipos directivos y docentes, reconocen la diversidad cultural existente en sus establecimientos, así también buscan estrategias de apoyo, tanto de agentes externos a la

escuela como dentro de ella, con el fin de apoyar la labor académica. Esta evidencia se apoya en la declaración de algunos de los documentos oficiales, principalmente el PEI. El código “declaración institucional de diversidad” da cuenta de lo mencionado, a través de las citas:

“...nuestro proyecto educativo, la misión se enmarca un poquito en eso en la diversidad cultural, entonces sabemos que de hecho el que entra a trabajar acá en la condiciones que va estar acá con niños extranjeros...” (Focus group N°1 lin[220:220])

“...la realidad sociocultural de la institución, es un aspecto central del proyecto educativo, el cual se maneja a nivel de las interacciones y coexistencia de diferentes culturas...” (Entrevista N°3 lin[13:13])

Por otra parte, los datos muestran que las escuelas, principalmente los equipos directivos buscan generar estrategias de apoyo para sus estudiantes principalmente desde lo académico, esto queda manifiesto en el código “apoyo interdisciplinario”, el cual se ejemplifica en la siguiente cita:

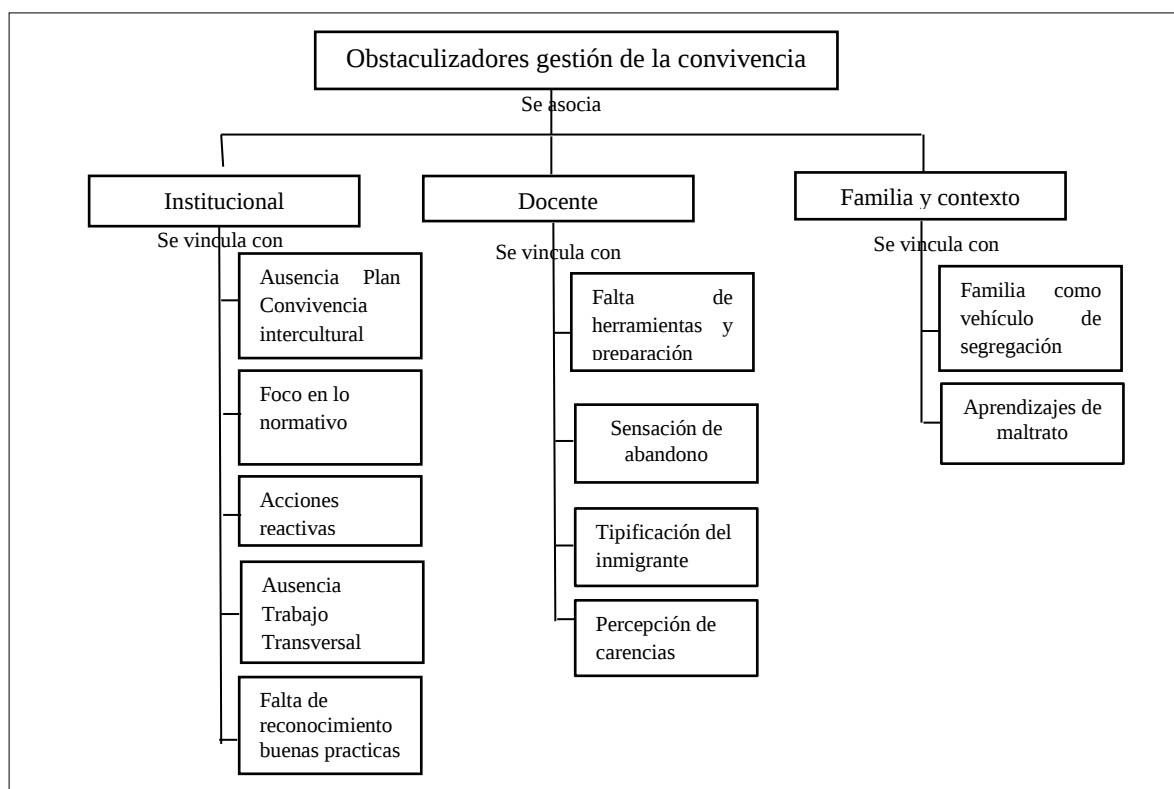
“...nosotros tenemos como colegio ese proceso con los profesores, si eso no da resultado, tenemos orientación que se trabaja con técnicas especiales y apoyo de otros especialistas, que permiten la inclusión” (Entrevista N°6 lin[30:30])

Finalmente el código “redes de apoyo”, da cuenta de la búsqueda por parte de los equipos directivos y docentes, de un trabajo con la comunidad y la incorporación de agentes externos que apoyen el proceso educativo, esto queda reflejado en la cita:

“...con el Colectivo Sin Frontera tuvimos un proyecto donde ellos nos asesoraban a los apoderados en lo legal, nos otorgaron talleristas de baile latinoamericano, de teatro y una de manualidades, durante varios años tuvimos, después tuvimos un trabajo con los profesores durante dos años...” (Entrevista N°1 lin[36:36])

En relación al segundo objetivo, que busca identificar prácticas de gestión escolar que obstaculizan la convivencia intercultural en establecimientos con alta diversidad cultural, se presenta el esquema semántico N°2, cuya categoría principal se denominada “prácticas de gestión que obstaculizan la convivencia intercultural” de la cual derivan cuatro categorías relevantes denominadas “**‘institucional, ‘docente’ y ‘familia y contexto’**”, que reúnen en sus diversos conceptos y códigos elementos que representan obstáculos para la de gestión de la convivencia en contextos culturalmente diversos.

Esquema N°2: Prácticas de gestión que obstaculizan la convivencia intercultural



Fuente elaboración propia

En relación a la categoría **‘institucional’**, el estudio reveló que en los establecimientos escolares analizados si bien valoran la diversidad cultural como parte de la cultura escolar, los profesores participantes del estudio no perciben la existencia de un trabajo

en conjunto, sistemático y permanente que aborde la diversidad cultural como parte de una realidad escolar.

Si bien existen espacios de diálogo y trabajo en común, no se trabaja de manera transversal en un plan de convivencia escolar con enfoque intercultural, y en coherencia no se reconocen las buenas prácticas de los docentes perdiéndose la oportunidad de ser consideradas éstas en el plan de gestión de la convivencia del centro. En cuanto a la gestión percibida desde el establecimiento, se reconoce el desarrollo de buenas acciones, las que son definidas como puntuales, no sistematizándose en un plan de formación para la convivencia. Lo declarado se apoya en el análisis a documentos oficiales, los cuales dan cuenta de la ausencia de prácticas y estrategias conjuntas. Esto queda reflejado en el código “Ausencia plan de convivencia intercultural”, el cual se expresa en las siguientes citas:

“Principalmente creo yo, que no hay un plan al respecto, no se ha pensado en la diversidad cultural, en formas como incentivar el respeto, o el simple hecho de tomarla en cuenta en actividades concretas”. (Focus group N°2 lin [107:107])

“...o sea, por ejemplo acá medidas concretas no hay, porque en el fondo que medidas podrían haber, cursos de extranjeros y de no, no hay como algo así como tácito, pero si por ejemplo se apoya y especialmente se da mucho énfasis a... por ejemplo, no permitir la xenofobia, el no permitir el bullying, de ese tipo, bueno pero ningún bullying, pero especialmente de ese tipo...” (Focus group N°1 lin[[197:197])

La categoría referida reúne un segundo código denominado “foco en lo normativo”, donde el reglamento de convivencia de las escuelas posee un énfasis en las normas de conducta y disciplina escolar, descuidando aspectos potenciadores de la diversidad cultural. Se trabaja principalmente lo referente a violencia, no se devela un trabajo con criterios inclusivos. Esto se afirma a través del análisis de Plan de Convivencia, el cual manifiesta un foco más en lo normativo que lo formativo. Así lo expresa el siguiente relato:

“Hay procedimientos que se dan en los GPT, y en los consejos de convivencia, que son uno en cada cierre de semestre. Ahí se dan acciones concretas para cada niño de la escuela. Bueno niño que tenga problemas académico o de convivencia...” (Entrevista N°3 lin[86:86])

En coherencia con lo anterior, los resultados muestran que las acciones y procedimientos implementados en torno a la convivencia escolar son más bien reactivos, es decir se dan de acuerdo a la necesidad y la mayoría de ellas apuntan a intervenciones de carácter más normativo que formativo, derivando su labor de aplicación al estamento de inspectoría. Esto se refleja en el código “acciones reactivas”, que se representa en citas como las siguientes:

“Mira yo tengo entendido que siempre van modificando el manual de convivencia escolar, porque mientras más extranjeros llegan hay que cambiar el manual, hay niños que pasan los límites de la escuela, lo que yo veo más en la gestión de los directivos, que modifican el manual de convivencia para cuando se les llama a los apoderados, se sepa cuáles son las consecuencias de sus actitudes frente a otros compañeros, eso es más lo que veo en gestión” (Focus group N°1 lin[403:403])

“...inspectoría visita hartito las salas, está en el recreo, se ve los problemas urgentes, se ataca inmediatamente, en el caso que son más graves se llama al apoderado, se trata de ayudar en las situaciones más problemáticas...” (Focus group N°1 lin [419:419])

Finalmente los resultados revelan a través del código “Ausencia de trabajo transversal”, que los espacios de participación y trabajo colaborativo son más bien reducidos, y estos están asociados a acciones concretas. Esta inconstancia en el trabajo colaborativo se da por la falta de tiempo y la ausencia de espacios para trabajar en equipo, los datos nos muestran que muchas veces este queda supeditado a la voluntad de cada docente, así se observa en las siguientes citas:

“...el tiempo que tienen los docentes para dedicarse a trabajar en clases, es casi el total de su tiempo, porque si los profesores tuvieran más disponibilidad horaria fuera de la sala de clases uno podría crear grupos y organizar actividades...” (Entrevista N°6 lin[129:129])

“...yo creo que siempre estamos contra el tiempo, nosotros como establecimiento tenemos una programación que se hace en el mes de marzo,[...]pero que durante el año te surgen una serie de actividades que no son propias del establecimiento y que pasan a llevar toda esto , este cronogramas de actividades que se tenía, y que a larga lleva a que uno priorice y no se haga este tipo de actividades” (Entrevista N°5 lin[62:62])

Por otra parte los datos nos muestran que al no haber una gestión intencionada de prácticas inclusivas, los docentes no reconocen ser parte de la toma de decisiones, el trabajo que ellos realizan se desarrolla principalmente por interés personal y las redes de apoyo se organizan por motivaciones individuales en torno a una necesidad, pero no como un proyecto institucionalizado. Esto ha quedado de manifiesto a través del código “Falta de reconocimiento buenas prácticas”, expresadas en las siguientes citas:

“Se fomentó el respeto y la valoración del otro. Ahora esas son medidas que toma cada profesor, desde su disciplina e interés o motivación personal” (Focus group N°2 lin[88:88])

“...a veces puede que se registre en algún GPT como práctica, pero no es algo que se dé siempre y en general estas prácticas los docentes las realizan solos y algunas veces se agrupan y comparten.” (Entrevista N°3 lin [28:28])

La segunda categoría ‘**docente**’ los resultados revelan que los docentes reconocen que su labor es más bien ardua, sobre todo por el contexto intercultural al cual se enfrentan, lo que ha sido expresado a través del código “falta de herramientas y preparación”, así lo expresa el siguiente relato:

“...alguien que nos capacitara con el trabajo con niño extranjeros, porque tú tienes que ver cómo te la juegas, nadie te enseña, nadie te dice nada, ahora uno con los conocimientos y experiencia ya va más o menos manejar la situación pero muchas veces hay cosas de la realidad que a veces a uno se le olvida, porque hacemos tantas cosas, se nos escapan muchas situaciones que olvidamos y que pueden estar dificultando, y puede ser que estén haciendo que el niño no aprenda...” (Focus group N°1 lin[638:638])

En la categoría mencionada, se halla un segundo código denominado “tipificación del inmigrante”, destaca la intención declarada de que la diversidad cultural es positiva para el proceso de aprendizaje, sin embargo existen prácticas de tipificación del estudiantado inmigrante, principalmente asociadas a la vulnerabilidad con la cual llegan y a la que están expuestos, así lo ejemplifica el siguiente relato:

“...Depende del lugar del que viene, ...]Algunos viene de Chimbota, de Trujillo, de Cuzco, de La Paz, de Lima, de Tacna y fíjate por ejemplo que los que bien de Trujillo son los más pobres [...]Y Trujillo, yo estuve averiguando y Trujillo su actividad económica es el narcotráfico. [...]Entonces tú ya empiezas a ver la historia de vida de cada niño y lo que están haciendo acá y en el fondo, emmmm... te calza un poco con lo que estás haciendo. (Focus group N°1 lin [85:85])

Por otra parte el tercer código muestra que existe una “sensación de abandono”, asociada a la percepción de falta de apoyo de la institución y el sistema educativo, en la cual el docente asume toda la responsabilidad de educar en y para la diversidad cultural, trabajo que en repetidas instancias se ve complejizado por la misma estructura que posee el establecimiento y el programa educativo chileno. Así lo ejemplifican las siguientes citas:

“Los profesores estamos haciendo toda la labor, y hay un desgaste con respecto a los que nosotros queremos lograr, y muchas veces se le echa la culpa al profesor, y va más allá, es un problema del profesor, de la escuela, del estado...” (Focus group N°1 lin [446:446])

“...nosotros podríamos tener una excelente convivencia e integración pero si tenemos malos resultados Simce, a nadie le va a importar que tengamos una buena convivencia y eso es una gran impedimento. ”. (Entrevista N°6 lin [146:146])

Finalmente los datos muestran una sensación de carencia hacia los estudiantes de origen étnico, la cual es asociada a la presencia de elementos y prácticas que reflejan situaciones de riesgo psicosocial en la población inmigrante, tales como alcoholismo, ausencia parental, etc. Se ha denominado con el código “percepción de carencias”. Esto se expresa en las siguientes citas:

“...pero tía me dicen, que hago, si yo estoy sola. Entonces tú no puedes a comprometerte a nada en que se lleva a la casa, o que se ella se comprometa que va a estudiar o que traiga material, porque no están, son padres totalmente ausentes.” (Focus group N°1 lin [287:287])

“...o bien estamos hablando de niños que están completamente hacinados, yo cuando lo he comentado varias veces, oye estos niños están metidos en la calle, pero no tiene donde ir, no tienen una pieza donde uno dice me voy a tirar ver tele, no existe para ellos.” (Focus group N°1 lin[122:122])

Por último la cuarta categoría **‘familia y contexto’**, que reúne los códigos “Familia como vehículo de segregación y maltrato étnico” y “Aprendizajes de maltrato”, dice relación con la percepción de que las actitudes discriminatorias que obstaculizan una buena convivencia en los establecimientos, son aprendidas en la familia o a través de instancias dadas por el contexto en el cual vive y se desenvuelve a población estudiantil. Así lo reflejan las siguientes citas:

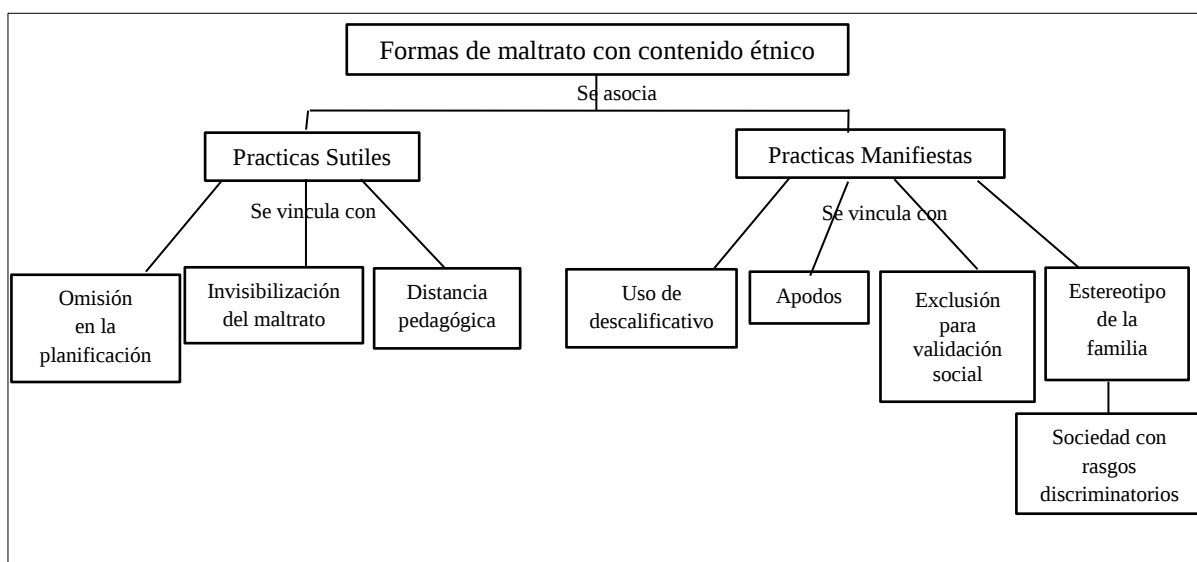
“... la familia aquí juega un rol fundamental, lo que el profesor pueda hacer se pierde en lo que la familia es, en lo que la familia plantea, lo que dice el chico o actúa acá, es el reflejo de lo que su grupo familiar directo le impone. ” (Entrevista N°5 lin[42:42])

“... si ellos escuchan comentarios discriminadores en sus casas, lo repiten en el contexto escolar...” (Entrevista N°4 lin[48:48])

“...ahora hay formación de pandillas, pelean peruanos con colombianos, por ejemplo. Porque el foco de las pandillas es la violencia y la calle Maruri se ha transformado en un ghetto peruano[...]y eso se da en las clase y afecta directamente, vemos a los hermanos más chicos, que ve a sus hermanos más grandes y ellos repiten patrones, porque las observan” (Focus group N°1 lin[516:516])

Luego en relación al tercer objetivo, que busca identificar prácticas de maltrato manifiestas o sutiles presentes en establecimientos escolares con alta diversidad cultural, se presenta el esquema semántico N°3, cuya categoría principal se denominada “prácticas de maltrato manifiestas o sutiles presentes” de la cual derivan dos categorías relevantes denominadas ‘Prácticas Sutiles’ y ‘Prácticas Manifiestas’.

Esquema N°3: Prácticas de maltrato manifiestas o sutiles presentes.



Fuente elaboración propia

En cuanto la primera categoría '**prácticas sutiles**', si bien existen la declaración de lo importante que es la diversidad cultural y de cómo esta aporta al proceso educativo, los datos revelan la existencia de una invisibilización de la diversidad cultural como una práctica manifiesta de maltrato, fundamentalmente a través de la omisión de formas de discriminación, en la pertinencia al momento de planificar y evaluar y en los estereotipos que puedan existir en relación al aprendizaje y déficit que los estudiantes traen al momento de incorporarse al proceso educativo.

El primer código para la categoría expuesta es "omisión en la planificación", el cual queda explicitado en la siguiente cita:

"Yo creo que en la medida que omite el tema de la diversidad cultural, o bien, no reflexiona del tema con sus alumnos al presentarse un caso de maltrato. Y claro también, cuando no es un tema a considerar dentro de la planificación y la evaluación, yo creo que más que ser un vehículo es muchas veces hace caso omiso a la realidad, también por los tiempos y espacios que no posee para la reflexión." (Focus group N°2 lin [144:144])

Un segundo código para la categoría trabajada es la "invisibilización del maltrato", la cual se ve reflejada en las siguientes citas:

"...felizmente acá no hay mucho insulto con el niño peruano y a veces ven que yo soy peruana, cuando yo voy al 8° son un poco más grotesco con la nacionalidad peruana, pero desde que yo estoy han limitado su lenguaje..." (Focus group N°1 lin[410:410])

"...yo siento que el maltrato existe, ahora lo que no tengo muy claro la intencionalidad, si se hace con maldad o se hace en el nivel de los niño, desde la ingenuidad, sin pensar realmente en el dolor que se está causando..." (Entrevista N°6 lin[72:72])

Finalmente se identifica un tercer código para la categoría mencionada, el cual se ha denominado "distancia pedagógica", así se expresa en las siguientes citas:

“...el semestre y la niña tuvo que trabajar en el cuaderno transcribiendo las preguntas y obviamente que no va avanzar igual que el resto. Y de ahí empezamos con las diferencias lamentablemente y eso ya escapa un poco que lo nosotros podemos hacer” (Focus group N°1 lin [300:300])

“...tú puedas hacer algo regular con las tareas para la casa, por ejemplo mis hijos yo sé que tiene tareas en el libro y que tenemos que hacerla todos los días, aquí tú lo haces y llega la mitad, tú en un momento decís le voy a poner un dos a todos los sin tarea, pero yo no puedo poner un dos todos los días, no puedo anotarlos todos los días, llamar al apoderado todos los días, entonces eso te obstaculiza y se deja de hacer”. Focus group N°1 lin [257:257])

En lo que respecta a la segunda categoría denominada **‘prácticas manifiestas’** los datos muestran que a pesar de que las escuelas declaran la inclusión como parte de su misión y visión y de que existe un discurso sobre la diversidad cultural como medio de aprendizaje; no existe una regularización sobre las prácticas de maltrato que se puedan generar en el establecimiento, en la mayoría de los casos estas no son percibidas como una agresión, sino más bien como un comportamiento natural a la edad y contexto escolar, lo que ha sido expresado en el código “Uso de descalificativo”. Así lo reflejan las siguientes citas:

“...pero a veces los niños se insultan, con un insulto despectivo, pero no es mucho, a veces hay niños discriminadores, no racista, discriminadores de otro niños...” (Focus group N°1 lin [459:459])

“...los niños pasan desapercibidos, así también los de nacionalidad peruana, boliviana, colombiana, a veces pasa que le dicen ahhh boliviano, ahhh entonces dile tu chileno les digo yo, entonces no hay nada fuera de lo común y ahí queda la situación...” (Focus group N°1 lin[477:477])

“... yo creo que una de las primeras discriminaciones que hace nuestros alumnos es a la forma de hablar [...] y entonces esta discriminación viene con el calificativo.... peruano... boliviano.... Pero no más que eso” (Entrevista N°4 lin [64:64])

En cuanto a las relaciones cotidianas entre estudiantes, los docentes reconocen el uso de formas de maltrato, agresión y discriminación, estas son principalmente el uso de apodos de acuerdo a alguna característica o condición étnica, la cual se ha denominado código “apodos”. Esto se ve reflejado en las siguientes citas:

“... si se molestan mucho, y sobre todo con el tema de los apodos pero estos no es solo por una condición de que país eres, sino por ser distinto, o por tener algo que otros no.” (Focus group N°2 lin [172:172])

“¿Por su diversidad cultural? Si, si, lo que más se da es la descalificación desde el punto de vista de apodos... el peruano, el boliviano, el mapuche...” (Entrevista N°5 lin[37:37])

De acuerdo a los datos analizados, se puede establecer un tercer código para la categoría **‘prácticas manifiestas’**, la cual se relaciona directamente con las relaciones que se establecen entre estudiantes para validarse ante un grupo y así poder ser parte de un común, a este código se le ha denominado “exclusión para validación social”, quedando reflejado en las siguientes citas:

“Este año me paso algo muy especial en este colegio había un alumno que molestaba a otro alumno y le decía come paloma, y él era peruano, o sea unos de sus misma nacionalidad molestaba al otro, cuando al ofender al otro se estaba ofendiendo a el mismo. ¿Porque lo hacía? Para poder trabajar en un grupo que él quería, o para demostrar al resto... eso pasa...” (Entrevista N°6, lin [56:56])

“...a veces entre los mismos, por ejemplo peruanos se molestan ... y uno lo ve y conversa con ellos, y a veces ellos lo hacen para estar acá... para ser parte... como de todos...” (Focus group N°2 lin [179:179])

Finalmente se ha expresado un cuarto código para la categoría mencionada, la cual dice relación con prácticas provenientes desde el contexto familiar, este código se ha denominado “estereotipos de la familia” el cual posee un sub-código denominado “sociedad con rasgos discriminatorio” y se refleja en las siguientes citas:

“...el niño lo hace porque lo escucha, porque un niño de 14 años va a maltratar por la nación en otro país, no me calza, es porque en la familia escucho y me ha tocado escuchar” (Entrevista N°2 lin [117:117])

“Yo creo que tiene mucho que ver más con los adultos más que los niños. Yo aquí con los años he aprendido, que la gran mayoría de los alumnos que tiene problemas con otros por su origen o por su forma de pensar refleja lo que les dicen en sus casas, o sea, voy a dar un ejemplo súper concreto si un alumno tienen problemas con sus compañeros peruanos, y uno entrevista al apoderado, este detesta a los peruanos” (Entrevista N°6 lin [37:37])

“... la sociedad chilena, donde el que tiene otro color es menos, el que tiene un apellido mapuche es menos, más ahora por ejemplo con todo que se recibe de alumnos extranjeros, si es peruanos también se les descalifica... entonces se hace difícil...” (Entrevista N°5 lin [31:31])

Las categorías expuestas evidencian la visión que poseen los equipos de gestión y sus docentes frente a la convivencia intercultural en contextos con alta diversidad cultural. Los relatos evidencian la falta de políticas en torno a la convivencia en contextos interculturales y la ausencia de estrategias y modelos de enseñanza para una formación en convivencia respetuosa de lo diverso.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los hallazgos develados en la investigación constatan que en los establecimientos educacionales en contextos de diversidad cultural con alta población inmigrante, existente desde los docentes y equipos directivos, una valoración discursiva da la diversidad cultural, reconociéndola como un potencial potenciador de la práctica pedagógica. Sin embargo, el estudio devela que aún hay escasas prácticas que den cuenta que la interculturalidad presente en las escuelas, se asocie a respuestas pedagógicas y a un plan de formación en convivencia que valore positivamente la diversidad cultural, como elemento enriquecedor de la convivencia escolar. La institución escolar pierde con ello la posibilidad de convertirse, en el contexto ideal para que estudiantes, docentes y familias, concreten y se ejerciten en los valores democráticos como escuela inclusiva (Garcia et al, 2008).

Para ello es esencial que los docentes y directivos valoren la diversidad cultural como un aporte al crecimiento y una herramienta real de aprendizaje. El estudio evidencia que no basta solo con pensar en la intención, es necesario que los establecimientos generen estrategias reales que potencien prácticas de inclusión y que queden éstas institucionalizadas en los instrumentos del centro. Más aun, se debe cautelar que éstas puedan permanecer en el tiempo, como parte de la construcción de la identidad propia del centro escolar.

Lo anterior demanda la construcción de una escuela intercultural, así como el desarrollo de marcos educativos inclusivos, que requieren no solo medidas de naturaleza didáctica sino también organizativa. Blanchard (2010) establece la necesidad de ir cubriendo, con aportaciones teóricas y prácticas, esta dimensión de gestión y liderazgo; para ello es necesario un cambio de mirada el cual implica pensar y trabajar juntos en la escuela para empezar a transformar la realidad.

El estudio devela que en los centros investigados existe necesidad que los equipos de gestión potencien prácticas inclusivas, para que estas lleguen a ser parte de la cultura escolar. Los datos mostraron que los centros inicialmente se encuentra conscientes de sus declaraciones de principios, pero que requieren una segunda instancia donde

cautelen la incorporación de elementos de diversidad cultural en la planificación e implementación de estrategias tanto a nivel académico como en el plan formativo de convivencia.

Lo anterior lleva a reflexionar sobre la capacidad de las escuelas para asumir la responsabilidad de dar una respuesta a la diversidad cultural de sus estudiantes. En este sentido Leiva (2010) argumenta que las instituciones escolar por sí solas no son capaces de completar un proyecto pedagógico intercultural, sino que necesitan de un proyecto social global en el que la interculturalidad no quede ceñida al ámbito escolar y que se aporten ideas y acciones desde todos los ámbitos de gestión y trabajo de la sociedad.

Por otra parte Aguado (2003) afirma que la influencia de la multiculturalidad se refleja en el sistema educativo, pero aunque las acciones en el ámbito de la educación formal son necesarias, no son aun suficientes para pasar de la mera coexistencia multicultural a la convivencia intercultural.

En coherencia, se constata que es importante que las escuelas y los docentes reconozcan la diversidad cultural presente en su centro, etapa en la que se encuentran los participantes del estudio, pero desde los datos se devela que es necesidad fundamental que esta diversidad cultural sea incorporada al proceso de formación de manera transversal. Para ello no solo debe ser declarada en el PEI, sino además debe traducir acciones estratégicas en el Plan de Convivencia y PME. Este Plan de Convivencia, tal y como plantea el MINEDUC (2013), no es un instrumento aislado, este debe ser elaborado en coherencia y relación directa con las normas de convivencia, los principios y valores del PEI e incluso cuando corresponda, con las acciones del PME.

En relación con lo anterior es clave que los establecimientos trabajen su plan de convivencia escolar, considerando e incorporando acciones y medidas que den cuenta de las prácticas efectivas que se realizan en los establecimientos, así también la pertinencia a su contexto socio-cultural. De esta manera, se constató que es fundamental trabajar la convivencia escolar con elementos que apunten a la inclusión.

Bajo esta línea, otro elemento clave que el estudio evidencia, es la falta de formación del profesorado en contexto de diversidad cultural, donde no solo es importe la formación inicial del profesorado, sino también la formación permanente, ya que no es necesario

únicamente que los nuevos pedagogos se formen en este nuevo modelo, sino que el profesorado en activo modifique su práctica educativa de forma coherente (González, et al. 2013).

El equipo de gestión debe cautelar todas las áreas que comprenden la convivencia escolar y debe velar por la pertinencia de sus acciones. Para ello debe considerar a todos los actores de la comunidad educativa, generando espacios de participación y de comunicación, además de considerar la gestión de la convivencia como un elemento clave y fundamental en el proceso de aprendizaje; en coherencia el MINEDUC (2013) plantea de manera explícita que el área de la convivencia se debe identificar, planificar y evaluar como cualquier otro aprendizaje y/o contenido y por lo tanto en toda escuela se enseña y se aprende a convivir.

De acuerdo con lo planteado y con los resultados obtenidos, los docentes, requieren de preparación y formación en educación inclusiva e intercultural, pero además, requieren contar con el tiempo necesario para desarrollar un trabajo colaborativo de planificación de estrategias y prácticas inclusivas, el cual pueda ser establecido como una práctica de carácter permanente y transversal.

En lo que respecta a formas de maltrato en contexto de diversidad cultural y alta población inmigrante, los hallazgos evidencian que existen formas de maltratos en el contexto escolar, revelándose que éstas son más bien sutiles por parte de los docentes y de carácter manifiesta de parte de los estudiantes.

Las formas de maltrato manifiestas se dan principalmente entre estudiantes, las cuales suelen ser conductas aprendidas y validadas desde la familia. De acuerdo a lo establecido por los lineamientos de política de la convivencia escolar del MINEDUC (2013), las expresiones de violencia o formas de maltrato que ocurren en el espacio escolar deben ser asumidas pedagógicamente por los adultos de la comunidad educativa, para ello se deben establecer protocolos de acción para estos efectos y generar diversas instancias formativas, las cuales deben ser reconocidas por la comunidad educativa, y validadas por ella.

Se constata que en estos contextos los docentes tienden a normalizar las manifestaciones de violencia desarrolladas entre estudiantes, así como a invisibilizar la diversidad

cultural presente en el aula, esto a pesar de haber una declaración de principios en torno a ambos aspectos.

Al homogenizar las prácticas educativas, los docentes pierden oportunidad de ver lo diverso como un espacio de enriquecimiento a la práctica educativa. Así mismo tiempo que al normalizar las manifestaciones de violencia entre estudiantes, los docentes pierden oportunidad de formarlos en habilidades socio-afectivas y éticas para potenciar su desarrollo como ciudadanos democráticos.

Cabe señalar, que la percepción de los participantes asocia a los procesos antes referidos condicionantes como cansancio, falta de tiempo y falta de herramientas para enfrentar una realidad cultural diversa; más que a una disposición negativa frente a un contexto culturalmente distinto. Como lo han puesto de manifiesto distintos estudios, la tensión y el estrés que acechan a la práctica profesional de la enseñanza empuja a muchos profesores hacia el agotamiento, falta de disposición y compromiso (Bernal & Donoso, 2013).

El rol de los docentes en la escuela culturalmente diversa es fundamental, ya que como plantea Leiva (2012) su labor como educadores, no solo apunta a lo académico, sino también a nuevas responsabilidades sociales en el campo de la educación, puesto que han asumido el deber de fomentar en la escuela un espíritu tolerante, de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de respeto en la construcción identitaria.

Para ello la escuela supone de una organización que acoja esta diversidad cultural y la promueva como un eje educativo fundamental, apuntando al aprendizaje de una convivencia intercultural. Bajo estos principios es fundamental que el docente desarrolle su labor incorporando de manera reflexiva a su práctica pedagógica los elementos que le entrega la diversidad cultural existente en el aula, para ello son claves los lineamientos que el equipo de gestión pueda establecer en torno a la gestión de prácticas inclusivas y entender la educación intercultural como un desafío, ya que a través de ella se podrá trabajar y fomentar la tolerancia, la comprensión, la solidaridad y aportar a la construcción de una educación para la paz.

En conclusión, el estudio evidencia diversos aspectos que caracterizan la gestión de la convivencia en contextos de diversidad cultural con alta población inmigrante, y devela distintas prácticas y procedimientos que favorecen y/o obstaculizan la gestión en el área. Como aspectos positivos, en los establecimientos escolares existe una valoración declarada de la diversidad cultural como parte de la cultura escolar, tanto en los docentes como en los instrumentos institucionales. Así mismo los docentes manifiestan motivación por el trabajo en contextos con alta diversidad cultural, el cual se declara en un interés personal por la mejora de la práctica educativa.

Como aspectos obstaculizadores se evidencia que la valoración de la diversidad cultural se queda, tanto en docentes como en los equipos de gestión, en un nivel discursivo, constatándose procedimientos esporádicos, aislados y no institucionalizados. Lo anterior se constata centralmente en la no valoración de la diversidad cultural como insumo que enriquece y da sentido al proceso pedagógico, así como la no existencia de un plan de convivencia intercultural con foco en lo formativo, y carente de elementos claves del contexto. Por consiguiente las acciones respecto a la convivencia quedan muchas veces supeditadas al dominio del docente, su capacidad y motivación por la incorporación de estos elementos al proceso pedagógico.

Por último, se constata en los establecimientos educacionales con alta diversidad cultural y alta población inmigrante estudiados, que las distintas formas de maltrato que se desarrollan entre estudiantes son abordadas principalmente desde lo normativo y de manera reactiva, perdiendo oportunidad el centro de institucionalizar un plan formativo que potencie el bienestar de todos y cada uno de los estudiantes, y desarrolle ciudadanos democráticos, libres de prejuicios y respetuosos del otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M. T. (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura de España.
- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Aguado, M. T. (2009). La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones. *Lecturas de pedagogía diferencial. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz*. 89-104
- Banks, J. (2008). Diversity, group identity and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*(37), 129-139.
- Banz, C. (2008). Convivencia Escolar . *Valores UC* (3).
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bernal, A., & Donoso, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado, buscando alternativas al poder estresante. *Cuestiones Pedagógicas*, 259-285.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *Ley Chile*. (27 de julio de 2014). Obtenido de <http://www.leychile.cl/Consulta/listaresultadosimple?cadena=ley+de+extranjeria+y+migracion>
- Blanchard, M. (2010). Dar paso desde las acciones compensatorias hacia la inclusión educativa. En C. Y. Eds, *Libro blanco de la educación intercultural* (págs. 78-81). Madrid: Madrid: UGT.
- CENSO 2012. (s.f.). *Instituto Nacional de Estadística, INE*. Obtenido de <http://www.ine.cl/>

- Centro de investigación y documentación educativa, CIDE. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: MEC.
- Centro de Medicion, MIDE UC. (2010). *Antecedentes psicológicos de las dinámicas intergrupales entre chilenos e inmigrantes peruanos*. Obtenido de Escuela de Psicología, Pontifica Universidad Católica de Chile:
<http://mideuc.cl/category/publicaciones/?pub-txt=Antecedentes+psicol%C3%B3gicos+de+las+din%C3%A1micas+intergrupales+entre+chilenos+e+inmigrantes+peruanos%22&pub-tipo=&pub-autor=>
- Chiodi, F., & Bahamondes, M. (2001). *Una Escuela, diferentes culturas*. Santiago: Cooperación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI.
- Colectivo AMANI. (2005). *Educación intercultural en el ámbito de la educación formal. Congreso Internacional de Educación Intercultural. 13, 14 y 15 de abril de 2005*. Córdoba: FT-UGT.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: Theory and practice. *Internacional Education*, N°17, 245-257.
- Denzin, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine. Publishing Company. Chicago.
- Departamento de Extranjería y Migración. (2010). *Informe Anual del Departamento de Extranjería*. Recuperado el 26 de junio de 2014, de www.extranjeria.gov.cl:
[http://www.extranjeria.gov.cl/filesapp/Informe%](http://www.extranjeria.gov.cl/filesapp/Informe%20anual%20del%20departamento%20de%20extranjeria%20y%20migracion%202010.pdf)
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuela interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Freire, P. (1997). *La Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, F. J., Rubio, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España. *Revista de Educación*(345), 23-60.
- González, O., Berríos, L., & Buxarrais, M. R. (2013). *La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida*. Obtenido de Estudios Pedagógicos, XXXIX (Nº2), 147-164: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000200010&script=sci_arttext
- González, R. (2009). Inmigración e interculturalidad: desafío de la escuela. *Revista Educativa*, 12-15.
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación. Nº13 Educación Intercultural bilingüe*, 99-109.
- Jiménez, F. (2012). Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, XII(2), 8-30.
- Jordan, J. A. (2004). La formación permanente del profesorado en educación intercultural. En J. A. Jordan, X. Besalú, M. Bartolomé, M. J. Aguado, C. Moreno, & M. Sanz, *La formación del profesorado en educación intercultural* (págs. 11-48). Madrid: Los Libros de Catarata.
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago: UNESCO.
- Kerstin, H. (enero-junio de 2012). *Migración y transición: hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en su transición de la escuela al trabajo en Chile* Volumen XII. Nº1. (U. d. Chile, Ed.) Obtenido de Si Somos Americanos.

Revista de Estudios Transfronterizos. www.scielo.cl:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-09482012000100005%Ing=es&nrm=iso

- Leiva, O. J. (2004). La formación intercultural de profesores: claves y objetivos de reflexión. *Actas del XII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía y Universidad de Valencia.
- Leiva, O. J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*(22), 67-84.
- Leiva, O. J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Leiva, O. J. (octubre de 2012). *La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa*. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación y Docencia, REID. Número monográfico.:
<http://www.revistareid.net/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación, N°13 Educación intercultural bilingüe*, 47-48.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Ediciones Dolmen.
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (19 de junio de 2009). *Política de Convivencia Escolar. Promulgada por el Ministerio de Educación en diciembre de 2002*. Obtenido de www.mineduc.cl: <http://biblioteca.mineduc.cl/documento/1197> Política Convivencia.pdf
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2013). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Santiago: Ministerio de Educación. MINEDUC.

- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2013). *Gestión de la Buena Convivencia. Orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipos de liderazgo*. Santiago: Ministerio de Educación, MINEDUC.
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2014). *www.extranjeria.gob.cl*. Obtenido de Oficio Circular N° 1179, de 2003, del Departamento de Extranjería y Migración, del Ministerio del Interior.:
http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/Of_07_1008_MINEDUC.pdf
- Melis, R. (2009). *Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. Vol.III, N°2. 181-200*. Obtenido de Revista Latinoamericana de educacion inclusiva. : <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>
- Peñalva, A., & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*(18), 37.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Ruiz, P.; Revenga, A.; Cases, I.; Olea-Alonso, M. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa. Madrid: Grao, S.A.
- Rodríguez- Ruiz, O. (2005) “La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales” *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana, S.A.

- Sáez Alonso, R. (2001). Tendencias actuales de la educación intercultural. Ponencia presentada en Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI. 33. Murcia.
- Santos Rego, M. (2009). *Migraciones, sostenibilidad y educación*. Obtenido de Revista de Educación, N° extraordinario.123-145:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_06.pdf
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Colección INTERAMER.
- Soriano, E., & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesioales de la educación. *Aula Abierta*, N°39, 117-130.
- Stefoni, C. (2001). *Representaciones culturales y estereotipos de la migración peruana en Chile. Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe*. Santiago: Programa regional de becas FLACSO.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado /Organización Internacional para las Migraciones OIM.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investgación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teroria fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- UNESCO. (02 de noviembre de 2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad Culural. Adoptada por la 31 a sesión de la conferencia general de la UNESCO*. Obtenido de [www.unesco.org](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=34321&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html):
http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=34321&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNICEF. (2004). *Informe cuantitativo primera parte. Convivencia en el ámbito escolar.*

Obtenido de www.unicef.cl:

http://www.unicef.cl/archivos_documento/108/estudio_convivencia_escolar.pps

ANEXOS

Anexo A: Carta de presentación.



C O N S T A N C I A

MARIA ELENA MELLADO HERNANDEZ, Directora del Magíster en Gestión Escolar dependiente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, deja constancia que la **Srta. Lisette del C. Palma Villagra**, Rut. 14.364.254-2 es alumna de este programa, quien a la fecha ha finalizado con todas las asignaturas que le exige el programa, quedando pendiente sólo su tesis conducente a grado académico.

Para tal efecto solicita a su institución educativa dar las facilidades del caso para que la Srta. Lisette Palma pueda obtener información relevante para la culminación de su magíster.

Dada a petición de la interesada para los fines que estime conveniente.

Temuco, Junio
2013.



Anexo B: Carta de consentimiento Informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACION

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Lisette Palma Villagrán, de la Universidad Católica de Temuco. La meta de este estudio es analizar como la gestión escolar aborda la convivencia intercultural en establecimientos con alta diversidad cultural.

Si usted accede a participar de este estudio, se le pedirá responder en una entrevista o focus group. esto tomara aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo que conversaremos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después la ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responder

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Lisette Palma Villagrán
He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar como la gestión escolar aborda la convivencia intercultural en establecimientos con alta diversidad cultural.
Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista o focus group, lo cual tomará aproximadamente 40 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Lissette Palma Villagrán, al teléfono 84386110.

Nombre del participante
(en letra impresa)

Firma del participante

Fecha

Anexo C: Guion entrevista semi estructurada

GUION ENTREVISTAS

Nombre:

Edad:

Profesión:

Ocupación:

Preguntas

1. ¿Qué entienden por diversidad cultural?
2. ¿Qué importancia dan a la diversidad cultural de su escuela?
3. ¿De qué manera creen ustedes, que la escuela responde a la diversidad cultural presente en su institución?
4. ¿De qué manera ven favorecida la cultura escolar con la diversidad cultural existente en su institución?
5. ¿Qué acciones o procedimientos desarrolla la escuela para dar respuesta a la diversidad cultural que la caracteriza? Enunciar, describir.
6. ¿Qué aspectos de la cultura escolar perciben como obstaculizadores para una convivencia en establecimientos con alta diversidad cultural?
7. ¿Qué procedimientos o prácticas consideran que faltan para lograr una convivencia en establecimientos con alta diversidad cultural?
8. ¿De qué manera creen ustedes que el profesor opera como un vehículo que permite formas de maltrato en la sala de clases?
9. ¿Podrían identificar formas típicas de maltrato en establecimientos con alta diversidad cultural?
10. ¿Cómo creen ustedes que la institución gestiona una convivencia que evite formas de maltrato?
¿Existe un trato discriminatorio entre los estudiantes?

Anexo D: Guion focus group

GUIÓN FOCUS GROUP

Objetivo General

Analizar cómo la gestión escolar aborda la convivencia intercultural en establecimientos urbanos de diversidad cultural y alta población inmigrante de la ciudad de Santiago.

Objetivos Específicos

1. Identificar elementos de gestión escolar que favorecen la convivencia intercultural en establecimientos escolares urbanos de diversidad cultural y alta población inmigrante de la ciudad de Santiago.

Preguntas

1. ¿Qué entienden por diversidad cultural?
2. ¿Qué importancia dan a la diversidad cultural de su escuela?
3. ¿De qué manera creen ustedes, que la escuela responde a la diversidad cultural presente en su institución?
4. ¿De qué manera ven favorecida la cultura escolar con la diversidad cultural existente en su institución?
5. ¿Qué acciones o procedimientos desarrolla la escuela para dar respuesta a la diversidad cultural que la caracteriza? Enunciar, describir.
6. ¿Cómo es su participación en la gestión de prácticas, que potencien la diversidad cultural presente en su institución? (procedimientos-practicas)

2. Identificar como las prácticas de gestión escolar obstaculizan la convivencia intercultural en establecimientos escolares urbanos de diversidad cultural y alta población inmigrante de la ciudad de Santiago.

Preguntas

1. ¿Qué aspectos de la cultura escolar perciben como obstaculizadores para una convivencia en establecimientos con alta diversidad cultural?
2. ¿Qué procedimientos o prácticas identifican como obstaculizadores para la convivencia en establecimientos con alta diversidad cultural?
3. ¿Qué procedimientos o prácticas consideran que faltan para lograr una convivencia en establecimientos con alta diversidad cultural?
4. ¿De qué manera creen ustedes que el profesor opera como un vehículo que permite formas de maltrato en la sala de clases?

3. Identificar las posibles manifestaciones de prejuicios o discriminación presentes en establecimientos escolares urbanos de diversidad cultural y alta población inmigrante de la ciudad de Santiago.

Preguntas

1. ¿Podrían identificar formas típicas de maltrato en establecimientos con alta diversidad cultural?
2. ¿Cómo creen ustedes que la institución gestiona una convivencia que evite formas de maltrato?
3. Como apoyo a la pregunta anterior ¿Consideran que existen prácticas discriminatorias entre los y las estudiantes, dar ejemplos?

Anexo E: Análisis de Documentos oficiales

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS OFICIALES

INSTITUCIÓN N°1

Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda

Nivel de enseñanza: pre básica- básica – media científico humanista y técnico profesional

Matricula: 598 estudiantes

% de vulnerabilidad:

% de inmigrantes: 31%

DOCUMENTO	PREGUNTAS ORIENTADORAS	VARIABLES	SI	NO	INFORMACION RELEVANTE
Documento: PEI Fecha: 2013-2015	1) ¿Existe una declaración de la diversidad cultural?	Visión		x	Solo hace referencia al contexto, sin acotar o especificar sobre su diversidad cultural,
		Misión		x	Tiene un enfoque en el desarrollo de competencias académicas y habilidades para la vida. En cuanto al contexto social, se alude a su vulnerabilidad.
	2) ¿Incorpora elementos del contexto y su diversidad cultural?	Valores	x		Dentro de los valores declarados, está la diversidad como valor de la aceptación de lo diverso; la tolerancia, el dialogo y dignidad, aludiendo a lo diverso.

	3) ¿Se establece metas y líneas de acción claras en relación a la diversidad cultural existe en el establecimiento?	Políticas	x		La declaración de sus políticas son en función de los valores declarados, los cuales se sintetizan y resumen en cinco, de los cuales el respeto destaca como una valor que declara elementos de su diversidad cultural.
	4) ¿Existen estrategias de trabajo colaborativo con la comunidad y que incorpore su diversidad cultural?	Lineamientos estratégicos		x	No existe una declaración clara y precisa sobre la diversidad cultural existente en el establecimiento. Solo se hace referencia a: Prácticas de enseñanza, planificación del aprendizaje, - desarrollo de competencias y habilidades. - Gestión de recursos, en relación a las posibilidades del Liceo y gestión de espacios y tiempos relacionados con acondicionamientos de espacios físicos y organización de los tiempos no lectivos. - Organización del equipo interno de trabajo, de acuerdo a departamentos, niveles o áreas académicas. - En relación al ámbito comunitario, se establece la participación de la comunidad, a través del Liceo como medio (espacio) para los padres y con alianzas estratégicas del ámbito laboral. - En relación a los lineamientos de convivencia, se plantea solo el empoderamiento de la comunidad escolar de dicho plan

Documento: Manual de convivencia Fecha: 2012	Disposiciones generales		x	Se define convivencia escolar como la interrelación de los diferentes estamentos de la comunidad escolar, sin embargo no se alude a su diversidad cultural o alguna característica de esta comunidad. Se mencionan los valores del respeto, armonía y disciplina; conducto regular en caso de alguna mediación e información..
	Derechos y deberes de los estudiantes		x	Se habla de normas de conducta del alumno, como por ejemplo el uso de uniforme; el uso de la libreta de comunicaciones; registro de anotaciones en el libro de clases. Si se menciona en los derechos de los alumnos, que estos no pueden ser discriminados, ni marginados por causa alguna.
	Asistencia y puntualidad		x	Como su título lo menciona, solo se hace referencia a aspectos de la asistencia y puntualidad, tanto en normas como sanciones.
	Medidas disciplinarias		x	Se menciona principalmente el incumplimiento de normas, y sanciones clasificadas respectivamente.
	Sanciones		x	Además de las sanciones y del conducto regular a seguir para un apoderado, se hace alusión a la prohibición de insultos y ofensas de cualquier tipo, no se aprecia una declaración específica para ofensas de carácter discriminatorio por su origen o etnia.
	Normas de seguridad		x	Es un apartado relacionado solo con normas de seguridad, como correr en la esclarea, entre otros
Documento: PME Fecha: 2014 (actualizado)	Gestión de curriculum	x		Se avoca a la planificación y evaluación de los procesos de enseñanza –aprendizaje, se establecen estrategias de trabajo que fomenten la participación, trabajo colaborativo y la

					incorporación de los elemento del contexto, para si realizar procesos que sean pertinentes. Es importante dejar claro que estos lineamientos son generales, no se evidencia uno que apunte directamente a la diversidad cultural y su aporte al curriculum o al proceso de planificación de la enseñanza.
		Liderazgo escolar		x	Se enfoca en la formación el equipo de gestión y acciones para este, trabajo en por departamentos, en los cuales recae el trabajo colaborativo y estratégico de la planificación de la enseñanza. Se podría considerar este un espacio clave para el trabajo colaborativo. Nuevamente no existen estrategias y acciones claras para y sobre la diversidad cultural.
		Convivencia escolar		x	No se aprecia estrategias claras y precisas para la diversidad cultural, así tampoco para fomentar la interculturalidad o practicas inclusivas. Si existe declaraciones para la formación de la persona en convivencia escolar, a través de estrategias deportivas y de integración de otros especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, etc)
		Gestión de recursos		x	Se hace referencia solo a uso de recursos y el gasto e ellos. Asociados principalmente a estrategias declaradas en los apartados anteriores.

INSTITUCIÓN N°2

Escuela Camilo Mori

Nivel de enseñanza: pre básica- básica

Matricula: 271 estudiantes

% de vulnerabilidad:

% de inmigrantes: 44%

DOCUMENTO	PREGUNTAS ORIENTADORAS	VARIABLES	SI	NO	INFORMACION RELEVANTE
Documento: PEI Fecha: 2013-2015	1) ¿Existe una declaración de la diversidad cultural?	Visión		x	<i>Se declara principalmente ser un colegio de calidad en la comuna, y el desarrollo integral de la persona.</i>
	2) ¿Incorpora elementos del contexto y su diversidad cultural?	Misión	x		<i>Se declara la educación integral atendiendo a la diversidad cultural, como medio para el logro de objetivos.</i>
		Valores	x		Se declaran valores como el respeto, la tolerancia y otros, apuntando a la diversidad existente en el establecimiento.
		Políticas	x		En relación a los valores, se incorpora la diversidad cultural como línea de acción.

Documento: Manual de convivencia Fecha: 2012	3) ¿Se establece metas y líneas de acción claras en relación a la diversidad cultural existe en el establecimiento?	Lineamientos estratégicos	x		Existe una declaración clara sobre la diversidad cultural existente en el establecimiento. Se hace referencia a: - Prácticas de enseñanza, planificación del aprendizaje, que sean pertinentes al contexto educativo y a su diversidad cultural. - desarrollo de competencias y habilidades de manera general - En relación al ámbito comunitario, se establece la participación de la comunidad, a través del Liceo como medio (espacio) para los padres y con alianzas estratégicas para el apoyo de trabajo con inmigrantes - En relación a los lineamientos de convivencia, no se habla claramente de acciones que apunten a la interculturalidad, se plantea solo el empoderamiento de la comunidad escolar de dicho plan.
	4) ¿Existen estrategias de trabajo colaborativo con la comunidad y que incorpore su diversidad cultural?	Disposiciones generales		x	Se mencionan los valores esenciales para el establecimiento
		Derechos y deberes de los estudiantes		x	Se mencionan principalmente normas de conducta, solo se menciona que estos no pueden ser discriminados, ni marginados por causa alguna.
		Asistencia y puntualidad		x	Solo referido a normas de asistencia y atrasos. Y conductos reglas de justificación.
		Medidas disciplinarias		x	Tipos de sanciones, clasificados falta leve, falta grave... Normas de conducta y conductos regulares a seguir en caso de indisciplina.

Documento: PME Fecha: 2014 (actualizado)		Sanciones		x	Sanciones generales, no hay especificación por discriminación.
		Normas de seguridad		x	Principalmente normas de seguridad, relacionadas con la escaleras, recreos, etc.
		Gestión de curriculum	x		No hay estrategias o acciones específicas en relación a la diversidad cultural, si en cuanto a la planificación y evaluación pertinente al contexto.
		Liderazgo escolar		x	Relacionados con la formación de equipos de trabajo, para el logro de metas académicas.
		Convivencia escolar	x		Existen acciones concretas para el trabajo con el contexto y diversidad cultural redes de apoyo externas.
		Gestión de recursos		x	Relacionado con los gastos principalmente de las acciones de lo ámbitos anteriores

ENTREVISTA 5

Mi nombre es Erica Medina Urrea, soy profesora diferencial con mención en trastornos del aprendizaje y actualmente soy UTP de básica.

¿Qué entiendes por diversidad cultural?

A ver... La diversidad es para mí es parte de una gran palabra que es la inclusión, y dentro de la inclusión esta la diversidad y dentro de esa diversidad esta la diversidad cultural. Que significa, en este caso como colegio, el poder retener chicos que provengan de diferentes culturas, no solamente de diferentes países, sino que de diferentes cultural y que en el caso nuestro, por ejemplo ya es difícil acertar al chico que es de una cultura diferente, mapuche.

¿De qué manera crees tú que se ve favorecida la cultura escolar por esta diversidad cultural?

Yo creo que en la teoría debiera verse favorecida, debiera, pero como una sociedad prejuiciosa, como la chilena, eh al final terminar haciendo que esta diversidad cultural enriquecedora de otros se anule.

¿Qué acciones realiza la escuela como institución desde la gestión para dar respuesta a esta diversidad cultural?

Ninguno.

¿Y eso porque la institución lo ve así, no le corresponde...?

Yo creo que por que no está la intención de hacerlo, tampoco está la política para hacerlo, como por ejemplo, parte de esta diversidad, en estos colegios laicos, no debiéramos tener religión, o abarcar toda esa diversidad, y claramente no se da.

¿Qué prácticas o procedimiento cree usted que podrían ser obstaculizadores para una buena convivencia en el establecimiento?

Yo creo que por un lado esta netamente lo político, desde el punto de vista de directrices mineduc pero también está toda esta carga social ehh. Que tiene, insisto la sociedad

32 chileno, donde el que tiene otro color es menos, el que tiene un apellido mapuche es menos,
33 más ahora por ejemplo con todo que se recibe de alumnos extranjeros, si es peruanos
34 también se les descalifica... entonces se hace difícil.

Comentario [L1]: Familia como vehículo de maltrato/aprendizaje de maltrato

36 **¿Usted me podría identificar formas de maltrato que haya visto entre estudiantes?**

37 ¿Por su diversidad cultural? Si, si, lo que más se da es la descalificación desde el punto de
38 vista de apodos... el peruano, el boliviano, el mapuche... sii..

Comentario [L2]: apodos

40 **¿De estas prácticas discriminatorias, usted cree que la escuela o los profesores de
41 alguna manera puedan operar como un vehículo de estas prácticas?**

42 Yo creo que el profesor lo intenta, pero la familia aquí juega un rol fundamental, lo que el
43 profesor pueda hacer se pierde en lo que la familia es, en lo que la familia plantea, lo que
44 dice el chico o actúa acá, es el reflejo de lo que su grupo familiar directo le impone.

Comentario [L3]: familia como vehículo de maltrato/aprendizaje de maltrato/ estereotipo de la familia

46 **Y desde los profesores?**

47 Yo creo que si se da, no me ha tocado presenciarlos, pero yo creo que sí. Pero
48 personalmente no tengo experiencia directa de maltrato hacia un alumno.

50 **¿Si pudiera soñar, que haría usted para trabajar la convivencia escolar en su
51 establecimiento? Para favorecer la diversidad cultural**

52 Yo creo que yo integraría, y un poco lo que pasa desde el punto religioso, yo integraría
53 talleres, o dinámicas que enseñaran a los chicos por ejemplo, otro tipo de creencia, que pasa
54 con la creencia del pueblo mapuche, que pasa con la creencia de pueblo nortino, que pasa
55 con la creencia del extranjero, también en términos de idioma, el ser capaces de mantener
56 su riqueza de idioma, su comida. Yo creo que esas cosas son factibles de hacer, por
57 ejemplo, hacer ferias costumbristas, donde cada uno de los grupos que está inserto en el
58 establecimiento pudiese representar, eso sería bastante enriquecedor, para todos, no solo
59 para los alumnos.

61 **¿Y qué crees tú que ocurre, que no se dan esas prácticas acá por ejemplo en el liceo?**

62 Yo creo que es un asunto de tiempo, yo creo que siempre estamos contra el tiempo,
63 nosotros como establecimiento tenemos una programación que se hace en el mes de marzo,
64 que los docentes también la revisan y que hacen las modificaciones cuando corresponde,
65 pero que durante el año te surgen una serie de actividades que no son propias del
66 establecimiento y que pasan a llevar toda esta , este cronogramas de actividades que se
67 tenía, y que a larga lleva a que uno priorice y no se haga este tipo de actividades. Por
68 ejemplo para fiestas patrias se celebra y se da énfasis de lo que hace en la zona central, pero
69 nunca nos hemos dedicado a como se celebra la fiestas patrias a lo largo de chile, y
70 también incorporar como los inmigrantes, como la celebran o su día de fiestas patrias y
71 darles la opción para que nos muestren su cultura,
72 Yo creo que no es difícil yo creo que querer es poder, no nos hemos dado el trabajo.

73

74 **Alguna consulta o algo que agregar**

75

76 No, espero que pueda ser un aporte,

77

78 **Gracias!**

Comentario [L4]: ausencia de un plan intercultural / trabajo transversal

FOCO GRUPAL 1

Le voy a pedir que se presenten, por acá... (A mi derecha)

Mi nombre es Rosaura Montalvo, soy profesora básico y jefe de 1° año básico y soy de nacionalidad peruana

Mi nombre es Enzo, soy profesor de educación básica, estoy a cargo tengo la jefatura de 3° año básico, y hago matemática también en 4°, mi nombre es Constanza Peláez, soy profesora de 4° básico, hago la asignatura de lenguaje y además hago 3° básico, además soy coordinadora del proyecto Programa Apoyo Compartido, que es un material que trabajamos este año.

Mi nombre es Gabriel Nazar, y soy profesor de historia y geografía en 2° ciclo.

Mi nombre es Alejandra Ibacache, soy profesora jefe de 7° año y soy profesora de educación física

¿Qué entienden ustedes por diversidad cultural?

Rosaura: Diversidad cultural como te estoy diciendo es sobre todos los niños en general, de todos los contextos de todos los países que trabajan que estudian en el colegio, los niños que tengan discapacidad motora, los niños que pertenezcan al grupo de integración y los que no, los que tengan distinto tipo de aprendizaje también, para mí es diversidad cultural.

Enzo: diversidad cultural es.. o sea, por ejemplo nosotros nos pasa acá que tenemos niños que vienen de distintos países, derechamente, tenemos que acostumbrarnos a costumbres, valga la redundancia, a hábitos, formas de ver la vida, formas de... de expectativas distintas también que tienen los apoderados, eso se podría entender como una diversidad cultural, viendo desde el punto de vista no, o sea, no lo estoy viendo del punto de vista eh... folclórico, no sé si me explico, un a veces piensa diversidad cultural, es como, ya como bailes distintos, yo no lo veo de ese punto de vista porque eso es lo más bonito, pero la diversidad cultural también tiene entre comillas una parte negativa. Si todo vivimos la misma cultura, educativa, de familia, eh... no habría problemas, pero cuando nosotros nos encontramos que hay costumbre, como que eh, como que van en contra de lo que uno tiene como integrado como entre comillas, como lo correcto, hay es cuando se ocurre una pequeña disonancia, a mí me pasa mucho con respecto a las expectativas educativas que

32 tiene los apoderados con respecto a sus niños, ahí es donde yo lo he notado más, más
33 negativamente.

34 Patricia: además, bueno, aparte de que, cultural distintas, como la tradición todo lo que te
35 va entregando el país del cual viene, acá se da mucho en el vocabulario, el modismo, es
36 complicado, de repente , cuando por ejemplo ellos llaman o se llama a una cosa de un
37 nombre y nosotros estamos acostumbrados de llamarla de otro. Pero más que eso, es eso, es
38 encontrarnos con niños que vienen de diferentes lugares, porque ya nosotros como país
39 somos distintos, porque tenemos, porque ya están marcados, los nortinos, los del sur y del
40 centro.

41 Enzo: si...

42 Patricia: Y además los que vienen tenemos de siete países o de seis?

43 Enzo: si..... Bolivianos, colombianos, argentinos,

44 Patricia: haitianos (Constanza: haitianos) peruanos

45 Enzo: Se me va uno, ecuatorianos,.... hay seis

46 Patricia: hay hartos...

47 Gabriel: Yo pienso que la cultura va saliendo del medio ambiente, y va surgiendo diferentes
48 tipos de patrones culturales y que eso hace que dentro de la escuela hallan llegado
49 diferentes .. em... culturas, en las cuales tiene que de alguna forma adaptarse a lo que está
50 ocurriendo en el medio chileno, y hace sus diferencia, lo cual yo creo que exista alguna
51 problemática, pero no podemos decir tampoco que las culturas puedan ser negativas o
52 positivas, porque las cultura todas tienen sus aspectos relevantes y están de acuerdo dado a
53 la adaptación que tiene al medio ambiente, ahora ellos las personas que viene tendrán que
54 adaptarse a la cultura chilena, y lo chilenos de alguna forma adaptarnos al inmigrante

55 Constanza: Bueno yo, la verdad, es que viéndolo de un aspecto pedagógico, la diversidad
56 que tenemos nosotros acá como escuela, también yo lo voy a ver de una manera más
57 negativa, porque a veces nos encontramos con niveles bastante bajo en vocabulario,
58 yyy...no solamente por el país del que provienen, sino además porque el nivel que ellos
59 tienen es muy bajo, no solo cultural, sino también económico, entonces tienes que ver todo
60 el tipo de carencia que ellos tienen y que nosotros no tenemos que ver en el aula, y de
61 alguna forma nosotros también tenemos que ver como enriquecer, para que ellos también se
62 sientan parte de nuestra cultura y que también no pierdan su cultura dentro del aprendizaje,

63 por ejemplo yo como profesora he tratado de hacerlo leer cuentos peruanos, he traído guías
 64 de lenguaje que son bolivianas, tratando en el fondo de que ellos no pierdan un poco la
 65 esencia de que están en otros país, y que en el fondo la cultura no se les cambio
 66 bruscamente, hay que pensar de que ellos, es como cambiarles completamente su mundo,
 67 aparte que ellos aquí ven otro tipo de costumbres , lo miso nosotros, nuestro lenguaje, a lo
 68 mejor hasta la forma de tratarnos es para ello una tremenda dificultad, yo lo viví con dos
 69 niñas que viene de Bolivia, y.. y una de ellas ehh. Tiene un nivel bastante bajo sobre todo
 70 en la parte de escritura, por ejemplo yo lo veo en las mismas pruebas, que ella no se
 71 acostumbra, en el fono ehh empatizar con el resto de sus compañeros, y eso a ella la hace
 72 sentir distinta, y yo trato siempre, y no solamente yo, todos como colegas, de que los niños
 73 que viene de otros lados nos sientan la diferencia de los niveles, por que lamentablemente
 74 los extrajeras que vienen a vivir de acá viene en pésima situación económica, entonces ellos
 75 llegar a vivir a piezas, y que viven hacinados, y acá la escuela traen conductas, hasta
 76 disruptivas, entonces eso, hace que se dificulte mucho el tema del aprendizaje en nuestros
 77 alumnos, y también en el formar hábitos, para nosotros en, para mí por lo menos en
 78 primordial, primero se forman habito, para poder enseñar lo que es los contenidos los
 79 objetivos que trae le programa d estudios, sin los hábitos los niños no lo tiene incorporado,
 80 es muy difícil lograr el aprendizaje , sobre todo en los niños extranjeros, pero algunas veces
 81 he tenido este tipo de discusiones, porque algunos dicen que no, que traen por ejemplo muy
 82 buen vocabulario, lo cual es bastante bueno, ya que por ejemplo son un modelo para el
 83 resto que no lo trae, y ahí se van en el fondo retroalimentado las cosas positivas que tiene
 84 cada cultura con los alumnos,

85 Gabriel: Depende del lugar del que viene

86 Constanza: Exacto, no también de la familia y de muchas cosas y por algo es una
 87 diversidad

88 Enzo: de hecho nosotros, o sea yo, no sé si contigo, hemos, hicimos un pequeño catastro
 89 con los alumnos peruanos, de que parte de Perú vienen los alumnos peruanos,

90 Constanza: exacto

91 Enzo: Algunos viene de Chimbota, de Trujillo, de Cuzco, de La Paz, de Lima, de Tacna y
 92 fíjate por ejemplo que los que bien de Trujillo son los más pobres,

93 Patricia: y son los niveles más bajos ...

Comentario [L1]: Iniciativas inclusivas

Comentario [L2]: Motivación personal

Comentario [L3]: Tipificación del inmigrante

Comentario [L4]: Tipificación del inmigrante

94 Enzo: Y Trujillo, yo estuve averiguando y Trujillo su actividad económica es el
95 narcotráfico.

96 Entonces tú ya empiezas a ver la historia de vida de cada niño y lo que están haciendo acá
97 y en el fondo, emmmm... te calza un poco con lo que estás haciendo.

98 Constanza: exacto,

99 Enzo: y como lo están haciendo y como viven

100 Constanza: exacto, yo tuve la oportunidad de viajar a Perú, antes de venirme a trabajar a
101 esta escuela, fue una cosa como del destino, y la verdad es que yo visite Trujillo y fue una
102 de las zonas afectadas por el terremoto, las casas, la mayoría se cayeron y las condiciones
103 en las que vivían la mayoría de las familias eran bastante catastróficas, porque en el fondo
104 habían casas que por ejemplo tenían problemas estructurales, y la gente seguía viviendo de
105 esa manera, enfrentando inundaciones, enfrentando por ejemplo que habían caminos que
106 estaban cortados, entonces era, en esa ciudad había todo un desorden, entonces yo creo que
107 muchas familias que vieron que ya no tenían casas, emigraron hacia Chile. Y ahí se han
108 encontrado con este país que se supone que les ha dado un poco de esperanzas, pero
109 también se encontraron con la pobreza y ahí donde nosotros, somos como elementales para
110 que ellos en el fondo puedan surgir, es como de repente decía el Enzo, eh... los niños
111 llegan del avión o del bus se bajaban y los trajeron inmediatamente a una escuela. Y eso...

112 Enzo: a mí el año pasado me llegó un niño que venía a 2º básico y era su primera vez en el
113 colegio, imagínate el retraso, aparte de lejos, cómo se llamaba Armando.

114 Constanza: Si

115 Enzo: que emm, o sea, aparte de tener un.. Ser de privado dentro de su propia familia,
116 porque obviamente venía de un bajo nivel sociocultural allá en el Perú, mas encima tenía el
117 problema de que no tenía escolaridad, entonces es súper complejo, porque ehh es súper
118 común no tener el apoyo de los papas. Estamos hablando de niños, por ejemplo que sus
119 mamás trabajan de nanas, de lunes a sábado puertas adentro, o sea pasan solos,

120 Constanza: pasan solos

121 Patricia: pasan solos...claro...

122 Enzo: o bien estamos hablando de niños que están completamente hacinados, yo cuando lo
123 he comentado varias veces, oye estos niños están metidos en la calle, pero no tiene donde
124 ir, no tienen una pieza donde uno dice me voy a tirar ver tele, no existe para ellos,

Comentario [L5]: Distancia pedagógica

Comentario [L6]: Percepción de carencias

125 dónde se encierran... en su celular, porque esos no le perdonan, o sea, una de las cosas que
126 tienen también, es que las prioridades económicas para ellos son bien particulares y
127 cuestionables, acá tenemos niños como el caso de Jairo, de Sáez,

Comentario [L7]: Percepción de carencias

128 Constanza: que tienen celulares,

129 Enzo: .. pero que tiene un montón de problemas, está repitiendo, tiene problemas de
130 conducta, pero tiene, o sea, la mama, ehh... bueno yo no sé si es propios de ellos, digamos,
131 no lo quiero centrar en lo...pero si pasa en este caso que es un niño extranjero, tiene un
132 celular extremadamente digamos moderno y todo, usa buzos de la u, zapatillas, entonces
133 como que la prioridades dentro de esa familia están trastocadas, dentro de nuestro prisma, y
134 en el fondo no es mucho lo que uno puede hacer, o sea, en el fondo orientarle un poco, pero
135 uno no se puede meter en la casa e....

136 Constanza: lo otro también, que es súper importante mencionar es que, no es que quiera
137 generaliza, pero por lo menos bastante familias de nuestra escuela, ehhe, son los papas por
138 ejemplo, yo vivo acá en Independencia, entonces he tenido la oportunidad de verlos, que
139 son buenos para por ejemplo para tener fiesta en la noche, o son buenos para el alcohol, y la
140 verdad que los niños quedan despiertos y después llegan al colegio 08:00 de la mañana y

Comentario [L8]: Percepción de carencias

141 los niños duermen en la sal, y yo les pregunto qué pasa, y no es que mis papas tuvieron
142 fiesta hasta las 06:00 de la mañana, entonces digamos que no hay ehh.. como hablaba Enzo,
143 a lo mejor las prioridades de esa familia no están centradas en que los niños salgan
144 adelante, en que los niños tengan una rutina y además haya un orden en el fondo para que
145 ellos puedan cumplir el aprendizaje que es lo esencial, se supone, para un padre y eso es
146 bastante, para nosotros es bastante ehh...difícil, porque en el fondo, como lo hacemos
147 por ejemplo, cómo hacemos entender a un apoderado que el aprendizaje es lo esencial, que
148 si el niño no consigue el 8° básico y luego el 4° medio y después una educación superior,
149 lamentablemente va pasar a ser mano de obra y o no va a tener un futuro digamos... muy
150 parecido al de sus padres, y el fondo es un círculo vicioso de nunca acabar. Y que es
151 propio... no quiero hablar si de manera, pero es propio de la ignorancia, de no mostrar
152 conocimiento, porque la prioridades están centradas en que los niños usen buenas
153 zapatillas, o están en las fiestas...

154 Patricia: O juntan dinero para mandar

155 Constanza: Exacto

156 Patricia: Juntan para mandar a los familiares de allá
 157 Constanza: Exacto, juntan para mandar a los familiares..
 158 Patricia: A pesar de tener así en las condiciones mínimas, juntan plata para poder viajar
 159 para allá. Y muchos viajan
 160 De hecho ahora, Patrick, parece que me decía que viajan se van a Perú
 161 Constanza: Si viajan de hecho tengo que cerrarle el año antes, porque se va a Perú
 162 Gabriel: porque les sale más barato irse antes
 163 Enzo: les sale más barato los pasajes
 164 Gabriel: Yo pienso que también ehh, la prioridad que tienen los niños es como la
 165 sobrevivencia ehh, encontraste también con lo que tu estas diciendo, pero yo pienso que la
 166 prioridad fundamental es la sobrevivencia en el país, y de alguna forma de quedarse, y
 167 también veo que el proyecto de vida es cuando quieren seguir la educación hay muchos
 168 niños que no saben que seguir, porque hay muchos que no saben si se van a quedar acá en
 169 Chile o van a continuar en Lima, uno le pregunta a los niños de 8° que van a estudiar y no
 170 saben no tienen una...
 171 Enzo: y tampoco tiene expectativas en torno al tema
 172 Gabriel: es que no saben
 173 Patricia: no hay prioridad ese es el tema
 174 Constanza- Enzo: no hay prioridad
 175 Gabriel: no es la prioridad fundamental seguir estudiante, existe claro un grupo de alumnos
 176 que tiene clara la película, pero son los menos, estoy hablando de niños extranjeros, pero la
 177 mayoría no tiene una expectativa un proyecto de vida claro, yo creo que también hay un
 178 poquito de ignorancia frente a lo que ofrece el mercado chileno en educación.
 179
 180 **¿Cómo creen ustedes que la escuela aborda este tema de la diversidad, porque ustedes**
 181 **los profesores se enfrentan en el aula, como se enfrenta la escuela desde la gestión?**
 182 Enzo: Tú dices oficialmente
 183
 184 **Claro cuál es el discurso oficial de la escuela, como los apoyan desde gestión a ustedes**
 185 Rosaura: Mucha fíjate, yo por ejemplo cuando tenemos reuniones de profesores los días
 186 miércoles abordamos más el tema de... De lo distintos ...estilos de aprendizaje que tiene los

187 niños, entonces con las alumnas, que, aquí tenemos alumnas en práctica que son
188 psicopedagogía, son profesores diferenciales y nos dan una charla siempre, nos orientan
189 con las profesoras de integración que son tres profesoras, las Alejandra y la Marisel y nos
190 explican y psicóloga y fonoaudióloga y siempre nos dan charlas sobre la diversidad cultural
191 y distintos tipos de aprendizaje de cómo abordar a los niños que tengan dificultad en la
192 convivencia escolar también, y que son... la escuela yo veo que se preocupa mucho sobre
193 el tema, se habla mucho del tema incluso hicieron una actividad de diversidad cultural,
194 donde vinieron personas de la Teletón, se hizo stand de varias comidas internacionales, se
195 solicitó apoyo a papas que son extranjeros, chilenos también, para que muestren su cultura,
196 su comida y todo eso.

Comentario [L9]: Conceptualización de diversidad cultural
Espacios de participación y diálogo

197 Enzo: o sea, por ejemplo acá medidas concretas no hay, porque en el fondo que medidas
198 podrían haber, cursos de extranjeros y de no, no hay como algo así como tácito, pero si por
199 ejemplo se apoya y especialmente se da mucho énfasis a... por ejemplo, no permitir la
200 xenofobia, el no permitir el bullying, de ese tipo, bueno pero ningún bullying, pero
201 especialmente de ese tipo. Y por otro lado se le da mucho énfasis a la diversidad, en hacer
202 un feria de la diversidad, estar constantemente recordando, cantar todas las semanas el
203 himno de la Américas, que son medidas, si bien son medidas concretas, no es una medida
204 drástica, no es algo que yo valla hacer a través, pero si van creando una cierta cultura, y
205 aquí pasa, pasa de repente a pesar de que hay mucho niño extranjero, en mi curso por
206 ejemplo yo creo que ya pase la mitad, así y todo cuando llega alguien nuevo y es extranjero
207 les llama la atención, por ejemplo como le paso a Bruno les llama la atención el acento, así
208 como decía la Alejandra que pasa con las palabras, no sé cómo nosotros lo decimos como
209 chiste, pero de repente un niño me dijo quiero ir a mistar, y yo no tenía idea que era mistar,
210 y era ir al baño.

Comentario [L10]: Iniciativas inclusivas

Comentario [L11]: Iniciativas inclusivas

211 Otro que pedía el destajador, el diccionar, la plasticola que me decía la niñita argentina, que
212 era el stific, ese tipo de cosas que a uno lo van enriqueciendo, pero eso es un análisis que
213 puede hacer uno como adulto, pero entre ellos mismos, los niños a veces genera un poco
214 de fricción.

215 Rosaura: Mire en el PEI, yo tengo, el PEI habla sobre la diversidad cultural incluso en la
216 misión y visión de la escuela habla sobre la diversidad cultural que se va que se está
217 trabajando con tecnología y se va a ampliar bastante para los niños que tengan distinto

Comentario [L12]: Declaración institucional de diversidad

218 estilos de aprendizaje puedan tener, puedan abordar el mismo objetivo de aprendizaje,
219 puedan cumplir el objetivos de aprendizaje, las metas, se habla mucho en general.

220 Patricia: lo otro es que nosotros, como dijo Rosaura, como nuestro proyecto educativo, la
221 misión se enmarca un poquito en eso en la diversidad cultural, entonces sabemos que de
222 hecho el que entra a trabajar acá en las condiciones que va estar acá con niños extranjeros,
223 y siempre que año a año yo encuentro que van llegando más

Comentario [L13]: Declaración institucional de diversidad

224 Ciertó? Bueno Es una de las comunas con alto porcentaje de inmigrante.

225 Enzo: Es que donde están cerca del centro, es lo más barato cerca del centro.

226 Patricia: antes el porcentaje más alto era peruano, ahora se han ido sumando en
227 colombianos, bolivianos y cada vez se van sumando más

228 Gabriel: Se hace un poco difícil, también, eh el hecho de hacer política para de inclusión,
229 porque el programa que existe , este programa es chileno, y está dado para la cultura
230 chilena, y tampoco existe órganos que estén dados para orientar profesores y a la escuela en
231 general para poder ver los problemas que tiene las personas más allá de la escuela, y ver
232 problemas culturales y tratar de ver que la problemáticas se vayan solucionado o
233 minimizando y también esa es una dificultad que los profesores ven, porque acá viene un
234 grupo de inclusión del ministerio, porque ellos nos decían que teníamos una cultura
235 chilenisante, pero yo pienso que tenemos que ser chilenos, el problema es incorporar a otras
236 personas sin tratar de avasallarlos. Pero el chileno que va otro país, será la cultura peruana,
237 boliviana, el chileno tiene que adaptarse, entonces no existen orientaciones, que objetivo se
238 deben adaptar o buscar que objetivo sirve mejor, para que esta cosa funcione mejor.

Comentario [L14]: Sensación de abandono

Comentario [L15]: Apoyo externo

239

240 **¿Ustedes creen que esta diversidad favorece la cultura escolar o la obstaculiza?**

241 Rosaura: Mira no sé si tanto favorecida o no, lo que se trata en esta escuela es abordar y
242 tener diversidades culturales, pero el tema de los niños de repente quizás, en esta escuela
243 falta sobre una charla para que los niños, más allá de colocarles directamente si es un niño
244 peruano, colombiano, una charla de cómo abordar, como ellos se tratan entre pares ,eso es
245 lo que falta aquí y en varios colegios, nos falta como se respeta, incluso hay un niño
246 haitiano que habla francés que hace dificultoso, los mismos niños han abordado eso y se
247 han conseguido unos diccionarios y tratan de conversar con él y eso ha sido.

Comentario [L16]: Ausencia plan de convivencia intercultural

248 Pero en el contexto de todo el colegio no... no ocurre, pero pasa por los niños, pero falta un
249 poquito de orientación hacia los niños

Comentario [L17]: Ausencia de estrategias convivencia

250 Enzo: o sea por un lado igual hace más ardua la tarea, de todas manera, o sea, yo tengo un
251 hijo que está en cuarto, yo le hago clase a 4º, y mi hijo está en un colegio normal entre
252 comillas, o sea no hay extranjeros, es un nivel socioeconómico medio, es un colegio
253 particular pero no es muy caro y yo veo la dinámica que se produce y es totalmente distinta,
254 en que por ejemplo, acá a los niños se les da todo, lápiz, goma, sacapuntas, mochila ya
255 hasta se les ha dado uniforme y lamentablemente la respuesta que hay no es muy
256 alentadora, llegan, después empiezan como casi es como una obligación, por ejemplo,
257 trabajar con las tareas para la casa, es casi imposible, que tú puedas hacer algo regular con
258 las tareas para la casa, por ejemplo mis hijos yo sé que tiene tareas en el libro y que
259 tenemos que hacerla todos los días, aquí tú lo haces y llega la mitad, tú en un momento
260 decís le voy a poner un dos a todos los sin tarea, pero yo no puedo poner un dos todos los
261 días, no puedo anotarlos todos los días, llamar al apoderado todos los días, entonces eso te
262 obstaculiza y se deja de hacer. Lo que estábamos hablando den ante, lo que decía la Coni, la
263 cultura que tiene estos niños no es, y lo mencionaba don Gabriel, la prioridad no es el
264 estudio, es la sobrevivencia, y es súper injusto, yo encuentro que en ese sentido y esto con
265 riesgo de sonar xenófobo, eh hh los alumnos extranjeros, especialmente, mira no tanto los
266 colombianos, especialmente los peruanos, son bien descuidados con sus, más bien los
267 grandes son descuidados con sus hijos, un porcentaje alto y hay otros que son
268 extremadamente cuidadosos, término medio no hay.

Comentario [L18]: Distancia pedagógica

Comentario [L19]: Distancia pedagógica

Comentario [L20]: Visión del inmigrante-peruano

269 Constanza: no lo hay...

270 Enzo: tú lo ves en los niños, tú ves hay niñas, tu vez las niñas en el pelo hay niñas que tiene
271 el pelo brillante, un negro azabache brillantito, que da gusto pasarle la mano por la cabeza,
272 que se ve que la mama se preocupa, le hacen trenzas y se ven bonitas las niñas y eso va de
273 la mano que se preocupan de sus cosas, las tareas y sus material, y están el otro grupo de
274 niños totalmente de privado, solos

275 Patricia: pero solo ni siquiera se preocupan de la higiene personal

276 Enzo: claro no siquiera la higiene personal, pero ni siquiera.

277

278 ¿Y que creen ustedes que hace la diferencia entre este grupo de niños, en que haya
279 papas presentes y se vea la preocupación y los otros que no, que están completamente
280 de privados?

281 Patricia: pienso que la cultura misma de allá.

282 Enzo: yo creo que una dicotomía misma de ellos, allá debe ser así, pienso yo.

283 Patricia: hay muchas mamás que son nanas, y a veces puerta adentro, que ven una tía y
284 vigila la pieza, y ven los papas una vez a la semana, hay muchos que están separados, en mi
285 caso en mi curso la gran mayoría asesora,

286 Constanza: Hay hartito abandono

287 Patricia: claro, pero tía me dicen, que hago, si yo estoy sola. Entonces tú no puedes a
288 comprometerte a nada en que se lleva a la casa, o que se ella se comprometa que va a
289 estudiar... o que traiga material, porque no están, son padres totalmente ausentes. Te pasa a
290 ti que hay algunos que no los conozco

291 Enzo: me pasa con los textos de estudio

292 Patricia: yo tengo a la Kelly

293 Constanza: a y yo tengo al Patrick

294 Enzo: bueno lo mismo me pasa con los textos de estudio, por ejemplo algunos de nosotros
295 optamos por dejarlo acá, porque si se lo llevan no vuelven o llega la mitad.

296 Constanza: yo que trabajo con el programa apoyo compartido

297 Enzo: claro nosotros dependemos de eso

298 Constanza: y de repente no nos falta que tía que se me quedo en la casa tía que no lo tengo..

299 Enzo: y así todos se pierden..

300 Constanza: ...y paso el semestre y la niña tuvo que trabajar en el cuaderno transcribiendo
301 las preguntas y obviamente que no va avanzar igual que el resto. Y de ahí empezamos con
302 las diferencias lamentablemente y eso ya escapa un poco que lo nosotros podemos hacer,
303 porque le control igual lo podemos tener, igual a veces me da un poco de rabia, siento que yo
304 a veces cumplo una tarea un rol que no me corresponde, por ejemplo yo a veces tengo que
305 estar revisando cabezas, tengo una alumna, una mama que es peruana, que yo creo que he
306 conversado con ella diez veces, que la niña viene desaseada, que no tiene cuaderno, lápices,
307 que yo le compre un cuaderno con mi dinero, y le conseguimos lápices en UTP y ya
308 después no tiene cuaderno otra vez, viene con buzo, no tiene uniforme. Hay mama que son

Comentario [L21]: Distancia pedagógica

Comentario [L22]: Distancia pedagógica

Comentario [L23]: Distancia pedagógica

309 muy preocupadas en el curso, que me dicen hay casaos de pediculosis, y tuve que sacar a
310 cada niña y ver y se anota tres veces en una comunicación y que la mamá no le revise el
311 pelo, o sea yo , o es dejadez de la mama o simplemente que la mamá no está en la casa,
312 que es el caso de la Eldelmira Rosales, y a ella la he visto una vez, he hablado con los
313 hermanos, unas treinta veces, la tía, pero la mama una vez, no hay preocupación
314 lamentablemente y eso escapa y yo sé que tengo un límite y no puedo ir más allá, se aleja
315 de mi rol , y a muchos acá les ha pasado y yo acá soy prácticamente nuevas llevo tres años,
316 y soy una profesora con mucha vocación, yo sabía a lo que venía, pero de repente ehh el
317 hecho que a lo mejor no sea mama, los cuido tanto como a mis hijos, siento que a veces
318 hago cosas que no corresponde, y eso me da bastante rabia, porque los únicos perjudicados
319 son los niños

320 Gabriel: por ejemplo, habiendo diferencia con los alumnos chilenos, porque también existe
321 como decía Alejandra, que hay muchos casos de los alumnos inmigrantes como los de
322 chile, los chilenos, en los que trabajan los dos padres, y los niños quedan solo en la casa, es
323 un problema general, pero que se da más en los inmigrantes, porque además ellos tiene la
324 prioridad de sobrevivir, y no pueden responder a los desafíos de la escuela, por eso que acá
325 prácticamente se les entrega todo.

326 Patricia: lo otros que a mí me ha llamado la atención y ver en el tiempo que llevo acá, yo
327 fui un tiempo coordinadora de salón, hacer le screening de visual, hay niños que no ven
328 nada, y pasa en ese sentido que no le toman la importancia que es, y nos los llevan a los
329 controles, en una oportunidad, una mama llevo llorando que llevo al niño la cruz roja y el
330 niño estaba con hemorragia interna, y llevaba tiempo, pero cuando estuvo con la
331 hemorragia fuerte lo llevo, el mismo niño de 2º, preocupación no hay en ese sentido. Y la
332 hermana de Fabricio Fernández, la mayor, Naomi, sabes que la letra más grande del test
333 ella a esta distancia no la veía... Llame a su mamá, le explique la situación,
334 lamentablemente no pueden ser ingresado si no tiene Rut chileno, entonces era de inmensa
335 urgencia que hiciera el trámite, porque la niña en las condiciones que estaba no podía, al
336 final pasaron casi dos años, 7º y 8º año se fue, y jamás le conseguimos los lentes porque
337 nunca la llevaron. Entonces no toman conciencia de la importancia de que los niños estén
338 en esas condiciones.

339

Comentario [L24]: Distancia pedagógica

340 **¿Ustedes creen que este es el principal obstaculizador dentro su labor?**

341 Enzo: si

342 Patricia: si el compromiso que ellos les toca asumir, el rol que les tocas como padre asumir
343 en el rol de la educación

344 Y eso afecta en la convivencia del establecimiento.

345 Enzo: Entre nosotros dices tú

346 No entre los estudiantes

347 Enzo: no sé si es un factor no...sí.

348 Gabriel: yo creo que en un comienzo podría hacer un factor, en un comienzo, porque
349 después los alumnos se van afiatando, puede ser un alumno peruano, boliviano, pero ya no
350 se toma en sentido negativo, que haya problemas serios de peleas entre inmigrantes, si
351 ocurre un problema va más allá de eso, es un problema particular,

Comentario [L25]: Invisibilización del maltrato

352 Ahora existe también un sector de inmigrantes, esto es mas patético, porque ellos son
353 ilegales, y ellos no lo dicen, pero cuando nosotros colocamos notas a fin de año, esos
354 alumnos no pueden ser legalizados porque no tiene carnet de identidad,, pero no lo dicen en
355 la escuela, y pasa el tiempo, hasta que llegan a la legalidad, de qué manera no lo sabemos,
356 pero lo que están en esa problemática, es bastante serio

357

358 **¿Y que obstaculizadores ustedes ven de esta diversidad cultural para la convivencia
359 en la escuela?**

360 Enzo: yo creo por ejemplo costumbres así como básicas de convivencia básica valga la
361 redundancia, por ejemplo el sentido de pertenencia, yo creo yo estoy infiriendo ah... yo
362 creo que si tú tienes o estás viviendo en una casa hacinado, es bien difícil pertenecer a algo,
363 que algo sea mío, o que yo cuide lo del otro, o que yo no pueda meter en lo del otro, la
364 violencia también, pero la violencia extrema entre ellos, nosotros hemos visto peleas
365 brutales entre ellos, y uno les dice, pero porque pelean, ustedes son personas del mismo
366 país en otro, tratamos de hacerles ver eso. Pero son súper violentos.

Comentario [L26]: Aprendizaje de maltrato/ percepción de carencias

367 Lo otro es la violencia hacia nosotros

368 Gabriel: son muy reactivos,

369 Enzo: porque seguramente lo son con su padres a lo mejor, por ejemplo el caso de Jean
370 Rojas, él es así con su papá, berrinches extremos, pateando mesas, tirando sillas, y uno
371 empieza a asumir esto lo tienen que haber visto en alguna parte.

372 Porque si hablamos de padres ausente, si hablamos de padre y madre, el padre es más
373 ausente, el papa no está, uno empieza a inferir, chuta a lo mejor es golpeador, violento,
374 hasta con los mismos niños y uno va sacando cuentas.

375 Rosaura: Ehh para que se genere una buena convivencia, en nuestra escuela, hay niños que
376 son muy vulnerables, la vulnerabilidad de esta escuela, hace, se hace, que la convivencia
377 escolar sea muy difícil, en el caso por ejemplo, niños que no se preocupa el papá, papás que
378 están tomando, papás que se drogan, eso obstaculiza mucho, porque el niño viene con
379 mucha rabia desde la casa.

380 Si entonces esta cultura de gritos y de golpes y de maltrato lo traen de casa y entonces lo
381 traen **acá**, tengo un niño de 2° básico que viene con la rabia desde las 08:00 de la mañana,
382 trato de abrazarlo, de comprenderlo, de no retarlo mucho, me imagino que en su casa se le
383 reta mucho, su papa está todo el día con el trago en la mano, se drogan también.

Comentario [L27]: Aprendizaje de maltrato

384 **¿Tú crees que el hogar también puede ser un obstaculizador para la convivencia en**
385 **diversidad cultural?**

386 Algunos casos, he tenido varios apoderados que han hablado sobre, por ejemplo yo he
387 querido hacer bailes en fiestas patrias chilenas, he querido hacer bailes peruanos, como acá
388 en el curso más del 45% son peruano, yo quería hacer baile peruano en mi sala, entonces
389 algunas mamás se opusieron, hay una mamá que no lo permitió y después las demás
390 mamás se agarraron **ahí**, solo queríamos hacer un baile peruano típico peruano, entonces se
391 eligió un baile típico chileno, respetando sus fiestas patria, pero también querían, como se
392 diera a conocer lo peruano, ya que aquí no celebramos las fiestas patria peruanas,

Comentario [L28]: Estereotipo

394 **¿Cuál es el porcentaje de peruanos?**

395 Hay un 44% de extranjeros

396

397 **¿Y dentro de esta problemática que se da en el aula, que practicas desde la gestión**
398 **facilitan u obstaculizan esta convivencia, si falta alguna práctica?**

399 Rosaura: No, no he visto uno, me reiteran en cada momento de que tengo que ver la
400 diversidad de alumnos que tengo, que tengo que mejorar mi practicas pedagógicas y en
401 cada momento me lo están repitiendo, las pruebas tienen que ser adecuadas, entonces su
402 gestión como directivos, yo la encuentro bien.

403 Además...mira yo tengo entendido que siempre van modificando el manual de convivencia
404 escolar, porque mientras más extranjeros llegan hay que cambiar el manual, hay niños que
405 pasan los límites de la escuela, lo que yo veo más en la gestión de los directivos, que
406 modifican el manual de convivencia para cuando se les llama a los apoderados, se sepa
407 cuáles son las consecuencias de sus actitudes frente a otros compañeros, eso es más lo que
408 veo en gestión.

Comentario [L29]: Acciones reactivas

409 To te digo que falta si, una charla... una charla de los distintos niños, de las distintas
410 nacionalidad, por ejemplo ahora yo soy peruana, felizmente acá no hay mucho insulto con
411 el niño peruano y a veces ven que yo soy peruana, cuando yo voy al 8° son un poco más
412 grotesco con la nacionalidad peruana, pero desde que yo estoy han limitado su lenguaje
413 hacia los nacionalidad peruana, bolivianos, colombianos., incluso cuanto yo estoy presente
414 se retienen al momento de faltar al respeto a un compañero de otra nacionalidad claro. Y
415 han sabido respetar y bastante

Comentario [L30]: Invisibilización del maltrato

416 Gabriel: puedo hablar algo antes de los que estábamos diciendo, veo que .se me fue la idea,
417 después me voy a acordar, era importante después me voy a acordar.

418 Enzo: yo creo que se han hecho hartas cosas.

419 Gabriel, por ejemplo inspección vista hartas salas, está en el recreo, se ve los problemas
420 urgentes, se ataca inmediatamente, en el caso que son más graves se llama al apoderado, se
421 trata de ayudar en las situaciones más problemáticas, lo que yo iba a decir es que no existe
422 una política de estado con respecto a los inmigrantes, entonces eso hace que sea peor su
423 situación, fuera de admitirlos no hay nada que los favorezca, fuera de un bono de 40 mil
424 pesos, como que han traído gente para obra de mano barata, para el trabajo, pero no se ve
425 un trabajo fuerte en torno a la integración e inclusión en la escuela

Comentario [L31]: Acciones reactivas

426 Y esos se ven en la escuela

427 Gabriel: si yo lo veo en la escuela, justamente en la pobreza de los alumnos, y no hay una
428 institución que se haga cargo, a veces la salud

429 Enzo: o un Chile sin fronteras. Claro que yo quede súper desilusionado con ese tema,
 430 porque fue más bien punitivo, no hubo respuesta, acá nadie tiene un pos título o un magister
 431 en este tema, todos estamos aprendiendo y es fácil poner un juicio y se podía hacer esto
 432 otro, es como cuando un apoderado ve que un profesor esta retentado a un niño y dice ohh
 433 lo está retando, pero no se ve la problemática entera, como por ejemplo, que no ha asistido
 434 a clase, que repitió y está a punto de repetir de nuevo, que tiene cinco hermanos y bien un
 435 sexto, que tiene dinero para cualquier cosas menos para un lápiz, entonces como enfrentar
 436 eso,
 437 Se han hecho cosas, lo difícil es encontrar una medida efectiva
 438 Patricia, lo que yo creo que como medida y es buena y nos alivia, es que se nos reparte un
 439 stock de cosas y unos los va repartiendo, lo malo en como decía Enzo de mal acostumbras,
 440 no lo valoran
 441 Enzo: es una medida para salir del paso, como habito es mala, pero tenemos que hacer
 442 nuestras labor
 443 Gabriel: las medidas yo creo que no son tan efectivas, esto va más allá de la escuela, tiene
 444 que haber una asistente social, psicólogo algo multifactorial, yo veo que la gente está muy
 445 sola y eso dificulta la labor en el aula.
 446 Los profesores estamos haciendo toda la labor, y hay un desgaste con respecto a los que
 447 nosotros queremos lograr, y muchas veces se le echa la culpa al profesor, y va más allá, es
 448 un problema del profesor, de la escuela, del estado, y que bueno que usted este trabajando
 449 este tema para un magister es una buena investigación
 450
 451 **Ustedes podrían identificar formas de maltrato entre los estudiantes**
 452 Todos: si!
 453 Enzo: físico, psicológico, de todos... (ríe) de peruano tanto o negro... de ahora arriba y de
 454 golpes. Otra cosas también importante como todo grupos de niños hay niños que tiene
 455 necesidades educativas especiales y los peruanos no escapan de ello, aparte de todo lo de
 456 privado que están, vemos peleas, garabatos, juegos de golpes, desacreditaciones fuertes,
 457 feas, digamos lenguaje poco común. Muy hirientes.
 458 Rosaura: Si, eh como te digo en todo el colegio, lo que es consejo de profesores se puede
 459 hablar de todo, pero a veces los niños se insultan, con un insulto despectivo, pero no es

Comentario [L32]: Sensación de falta de apoyo

Comentario [L33]: Sensación de falta de apoyo

Comentario [L34]: Sensación de falta de apoyo

Comentario [L35]: descalificativos

460 mucho, a veces hay niños discriminadores, no racista, discriminadores de otro niños, a
461 veces juegan mucho a manotaje aquí, y cuando se les pasa, oye que paso, no, estamos
462 jugando tía, entonces ya no se puede ir más allá. Porque el niño reconoce que es un juego,
463 entonces cuando se les notifica, ellos justifican que es el juego, entonces uno les explica
464 que eso no es forma de jugar.

465 Acá hay un niño que tiene un problema motor, y ni se acuerda que tiene un problema
466 motor, y este sube una escala en una galería, hasta el último escalón, se arrastra se va
467 subiendo de a poquito, y de repente uno lo deja y voltea y donde esta Isaías, y está arriba
468 como un niñito normal.

469 Entonces yo no lo he podido percibir, él tiene un problema motor claro, pero él no está en la
470 edad en que le preocupe, y sus compañeros tampoco lo hacen notar, el año pasado yo fui su
471 profesora jefe y todos tenían que cooperar con él, cuando dejaba la silla afuera, o darle el
472 espacio.

473 En mi caso, yo, en mi sala, a veces se insultan, quizás algunos que están con problemas de
474 aprendizajes, no hay si un insulto cotidiano, en el recreo no lo sé, porque las tías no estamos
475 en el patio, con 8° que también hay niños de integración, tampoco he escuchado, las
476 profesora Alejandra les llama, para la actividad en el aula con recurso, ellos salen y nadie
477 dice nada, oohh ahí salió el enfermo, nada.. en 7° tampoco he visto, los niños pasan
478 desapercibidos, así también los de nacionalidad peruana, boliviana, colombiana ,a veces
479 pasa que le dicen ahhh boliviano, ahhh entonces dile tu chileno les digo yo, entonces nio s
480 nada fuera de lo común y ahí queda la situación.

481 Eso... se insultan sí, pero se trata de buscar el dialogo entre ellos, ahora ellos se van
482 comprendiendo entre ellos, por ejemplo el niñito haitiano ya aprendió español, y sigue
483 hablando en francés para hacerse el leso con las tareas, y él dice no habla español tía, no
484 entiende, uno le dice te doy un regalo y el lee. Ahh como que no sabes, trata de escudarse,
485 nadie lo molesta e incluso se defiende, pero nadie le molesta, lleo este año y sus papas
486 también hablan francés, lleo después de que hubo un terremoto, Schneider se llama.

487

488 **¿De qué manera la escuela o el profesor puede operar como un vehículo de estas**
489 **formas de maltrato?**

Comentario [L36]: Uso de
descalificativo

Comentario [L37]: Invisibilización/uso
de descalificativos

490 Rosaura: Yo no he visto nada, no he visto nada que sea por parte de la escuela, al contrario
491 la escuela trata de que los niños no se insulten, no se agredan, no..., no la escuela en
492 ningún momento, siempre trata de mediar o un inspector o un auxiliar de mediar lo que
493 sucede en el aula, por ejemplo si los niños se golpean o se pelean o se insultan, no le reta
494 uno ni le reta el otro, si no se media, se busca el meollo del asunto. Se trata de ser
495 equitativo para ambos.

Comentario [L38]: Acciones reactivas

496 Y en los docentes ...mira ... No sé si todos, no se no como actúan los otros profesores yo
497 nunca he estado en yo.. Podría hablar por mí, yo en general no... no hago eso porque sé
498 que se pasan más problemas, se ocasiona más un clima muy negativo para la sala, entonces
499 yo no hago ni favoritismos, incluso cuando hay niños que insulten a mis niños dentro de la
500 sala, “ah mi tía una foto fea de este niño” trato de decir que esa foto yo la estaba
501 guardando para porque cuando mi hijo nazca... para poder vestirle de igual manera,
502 entonces el niño que insulto se queda pensando y el otro se queda sonriendo, entonces no
503 hay agresión verbal, no el agredo, ni le reto al niño que estaba agrediendo a otro niño,
504 entonces en mi caso no.

505 Gabriel: para no ser un vehículo hay que hacer oficial, si un problema se da, se debe
506 divulgar y que se tomen las medidas necesaria, no se debe esconder el problema.

Comentario [L39]: Iniciativas inclusivas

507 Constanza: con respecto a eso yo he visto un cambio, el 7° del año pasado, iba a otro curso,
508 y llego otro profesor, y ocurrió un echo de cosas graves, ofendiendo a sus padres, condición
509 económica, su nacionalidad, y el profesor no manejo la situación y no pasó nada, ahora yo
510 trabajo con Enzo, la profesora extranjera, y la coordinadora no dejamos pasar ninguna
511 ofensa, y vamos al grano y tratamos de solucionar el problema, porque eso también juega
512 en contra, debemos trabajar en equipo, por ejemplo el curso que yo tuve el año pasado, yo
513 vivo en independencia e iba caminando y vi alumnos de la escuela amotinados , y la verdad
514 yo fui evaluada el año pasado e hice una clase con respecto a la discriminación y la
515 inclusión de extranjeros, yo sentía que los alumnos trataban de cambiar. Pero llego mucho
516 niño nuevo cambiaron de profesora, y han comenzado las conductas disruptivas, ahora hay
517 formación de pandillas, pelean peruanos con colombianos, por ejemplo. Porque el foco de
518 las pandillas es la violencia y la calle Maruri se ha transformado en un ghetto peruano.

519 Enzo: acá esta lo que dicen don Gabriel no hay una política

520 Constanza: exacto, y eso se da en las clase y afecta directamente, vemos a los hermanos
521 más chicos, que ve a sus hermanos más grandes y ellos repiten patrones, porque las
522 observan

Comentario [L40]: Aprendizaje de maltrato

523 Eso escapa a lo que nosotros podemos hacer, porque está fuera de la escuela es ajeno y que
524 podemos hacer nosotros acá. Y dificulta mucho nuestro trabajo, que ya es arduo, imagina
525 estos elementos que ya lo hacen más dificultoso.

Comentario [L41]: Aprendizaje de maltrato

526

527 **Esta comunicación que dicen ustedes que cambio de un año a otro, ¿es una práctica en**
528 **la que ustedes se pusieron de acuerdo, o es una práctica de carácter institucional?**

529 Constanza: esto se ha dado entre nosotros

530 Enzo: o sea buena también suma

531 Constanza: o sea estamos todos en la misma, o sea igual hay cosas de nuestra iniciativa,
532 porque en el fondo queremos sacar adelante a los niños, y hay comunicación entre nosotros.

Comentario [L42]: Trabajo colaborativo

533 Que ocurre con cada niño, el tema de la convivencia tratamos de ayudarnos.

534 Enzo: hay una cosa que a mí me preocupa, yo pienso en el asunto del inmigrante o sea, aquí
535 unos cinco años atrás empezó fuerte, yo pienso que va a pasar con este niño en 10 o 15 años
536 más, para mí es un tema, o sea yo, va a llegar un momento en que no se va a poder hacer
537 nada, porque esta no es la única escuela que tiene peruano, y nosotros yo creo que nos
538 manejamos relativamente bien o sea acá hay problemas pero es una convivencia sana, como
539 decía la Coni ya hay ghettos, y va a llegar un momento en que uno ya no va poder pasar por
540 ahí, con en los EE.UU.

Comentario [L43]: Invisibilización del maltrato

541 Gabriel: un ghetto colombiano, un ghetto boliviano...

542 Enzo: exactamente

543 Constanza: pero si ya está, el otro día un niño el Diego Molina, tía usted estaba por Maruri
544 el otro día,.. Si le dije yo, no pase por ahí después de la siete, se pone muy peligroso,
545 imagínate ya está pasando lo que tú dices.

546 Gabriel: hay sectores que son muy peligrosos, Maruri con cruz, es un sector complicado, hay
547 drogas, hay asaltos y muerte.

548 Entonces los alumnos que vienen de esos sectores van influyendo, el alumno no ve como
549 importante lo que está ocurriendo en la escuela, hay que rescatarlo, porque nosotros

550 estamos limitados en las paredes de la escuela y tiene que haber otras instituciones, y tienen
551 que ser el estado

Comentario [L44]: Situación del
inmigrante y la escuela

552

553 **¿Existen instancias de dialogo para estos temas?**

554 Enzo si!

555 (Todos, afirman)

556

557 **Si ustedes tuvieran en sus manos la posibilidad de generar prácticas a nivel de gestión**

558 **¿qué harían en la escuela?**

559 Rosaura: Yo creo que eso, hacer un homenaje, celebrar las fiestas patrias, así como un día
560 para todos, yo creo que se van a sentir más integrados, o mejor dicho incluidos los niños,
561 pasa que hay niños, que no todos los niños celebran fiestas patrias peruanas, bolivianas, no
562 todos los niños van a esas celebraciones, entonces los niños cada vez que ven las fiestas
563 patrias chilenas, ahh no son mis fiestas patrias y se sienten tristes, falta más una Peña
564 folclórica, de todos los países, una muestra, lo hicieron ahora justo un día que yo estaba con
565 licencia, hicieron comidas de distintos países, los papas apoyaron mucho.

566 Los papas, la mayoría, por ejemplo en mi sala un 50% viene a reunión, pero a veces en
567 otras salas vienen poquitos, o menos, o más... en general en 8° vienen todos porque es el
568 último año.

569 Son participativos, no al 100% pero apoyan.

570 Sabes en mi sala solo tengo 4 papas chilenos, los que participan, los demás son peruanos y
571 colombianos. Son más participativos los extranjeros, no quiere decir que los de
572 nacionalidad chilena no participan, pero han dejado mucho, pero eso perjudica en la
573 convivencia, esta escuela tiene mucha vulnerabilidad y hay que lidiar si el día anterior le
574 pego o no la mama, si tomo desayuno... si viene enojado, de tratar de no retarlos, yo tengo
575 un niño que bien muy enojado, de la nada de la vida. Desde las 08:00 de la mañana que
576 viene enojado, es como un pitufo gruñón, no quiere nada y está enojado todo el día.. A mí
577 él me preocupa mucho, no sé qué pasa en sus casas, yo sé cómo es su mama y papa y todo,
578 me imagino lo que pasara. Vive cosas que no debiera vivir un niño de 7 años, y así hay
579 muchos casos, la violencia la traen ellos adquirida por casa, y eso obstaculiza mucho el
580 desarrollo de la clase, el inicio de la clase, porque el niño no viene con intención de

581 estudiar, sino más bien de escaparse de la casa, de salir de ese ambiente, es difícil trabajar
582 con ellos, no imposible, si difícil se trata de mediar, uno avanza poquito, el vuelve a su
583 casa y se retrocede, claro avanzas diez pasos y retrocedes 9 y así, pero si al niño le pasa
584 algo grave retrocedes todo, y eso paso por ejemplo con los niños de nacionalidad peruana,
585 con aquella mama que trabajan puertas adentro y dejan al papa a cargo y este trabaja todo el
586 día, y el niño para todo el día en la calle, entonces el niño no hace las tareas, no refuerza los
587 aprendizajes, no está al día con los cuadernos, trae cuadernos cualquiera a veces ni los trae,
588 esa es la mayor dificultad que tiene la escuela, acá prácticamente no tenemos apoyo de los
589 papas, en algunos casos sí, tenemos algunos que apoyan otros no, no necesariamente a mí,
590 sino al niño, hay niños que no traen cotona, se les pasa una cotona, la vuelven a no traer, el
591 pantalón roto, y las mamas no se dan ni **cuenta**.

Comentario [L45]: Percepción de carencias

592 En general los colombianos, los niños viene más ordenadas, por ejemplos a las niñas
593 como tienen el pelo crespito vienen bien peinadas, con una paciencia de chino, pero en la
594 nacionalidad peruano he visto mucho abandono y yo lo entiendo, porque yo soy de
595 nacionalidad peruano y mi hermana ha venido con su hija, y yo trabajaba y estudiaba y no
596 podía ver a mi sobrina, y ella también trabajaba, y tuvimos que enviarla con su suegra para
597 que le cuide allá en el Perú, está bien cuidada, es una señorita, mi hermana trabaja de lunes
598 a domingo entonces eso pasa aquí los papas se preocupan más del dinero, claro porque no
599 lo tienen, o les falta una casa, y quieren tener más confort y comodidad, por eso se les
600 entiende pero que abandonen sus hijos no lo entiendo,. Mucho abandono, es difícil porque
601 todos los días hay que tener librería de lápiz y de goma, y entonces UTP se gasta puros
602 lápices y goma y a veces me da vergüenza pedir, y les doy yo. Yo compro cajas de lápices
603 de mi bolsillo, pero es todos los días. Y les hablo a la mamas, manden el lápiz aunque sea
604 chiquito, pero no dejen de mandar, el cuaderno, algunos no vienen con cuadernos,. Yo no
605 sé si la mama revisa o no. Este es el mayor problema de convivencia escolar, que los niños
606 no tienen límites en la casa, difícil que se les pongan acá, porque se les llama al apoderado
607 y no vienen o no hacen caso. Hay falta de preocupación.

608 Enzo: yo hace un tiempo planteo, porque yo trabaje hace un tiempo por ahí en el 2001, en
609 lo Espejo que no había extranjeros, pero había de privación social, y había una medida
610 muy buena, y es mantener a los niños ocupados todo el tiempo, los niños salían del colegio
611 y la gran mayoría se quedaba en el colegio. A diferencia de lo que ocurre acá, acá hay

612 talleres, pero se quedan pocos niños, no hay mayor impacto. Y mientras mayor tiempo
613 tengas a los niños acá, es como el ABC del aprendizaje, hay que generar expectativas,
614 generar horizontes, y uno toma la experiencia de uno, por ejemplo a mí me gustaba la
615 música, pero yo tenía talleres de guitarra, me gusta el pingpong, pero había torneos de
616 pingpong. Tiene que haber una continuidad con un estímulo concreto por ejemplo la
617 competencia, por ahí yo creo que va, mantenerlos ocupados el mayor tiempo posible
618 Patricia, yo creo que también sería importante algo que se da acá pero no mucho, captar a
619 los apoderados, que se comprometan., y estén acá. Porque pasa como los curas que retan
620 los feligreses que van, hay que preocuparse de aquellos papas ausentes, hay que buscar una
621 estrategia para que el papa asista a la escuela hay reuniones una vez al mes, y se da en
622 muchas salas que el porcentaje es bajísimo, por ejemplo en primero básico la semana pasada
623 tuvimos la ceremonia de la lectura y vivieron como 10 papas, y es la edad en la que el papa
624 está más encima del niño, imagínate, muy poco compromiso, y también en mi curso hay
625 niños que tienen muy baja asistencia, y da que son extranjeros, tú hablas con ellos de la
626 importancia y a todo te dicen que sí, pero no ven realmente la importancia, si ellos tiene
627 que hacer un trámite, dejan al más grande cuidando al más chico.
628 Hay que buscar una estrategia en que ellos se comprometan
629 Gabriel yo por ejemplo partiría con departamento de extranjería, ya que el problema llega a
630 la escuela, colocar un departamento con profesionales como asistente social, psicólogos,
631 también no solo chilenos, si hay de otros países el problema lo pueden tomar como propio,
632 y esas personas su misión será hacer una red, de mantener al alumno en la escuela, pero
633 falta alguien externo que trabaje dentro y fuera de la escuela y que esté relacionado con
634 UTP, dirección, DAEM y todas las redes
635 Constanza: yo plantearía dos cosas una difícil de lograr que se genera algo o alguien que
636 ayude para que los niños tanto extranjeros como chilenos bajaran el nivel de violencia en la
637 sala de clase, para que se dé un buen clima en las clases y lo otro que contáramos con
638 alguien que nos capacitara con el trabajo con niño extranjeros, porque tú tienes que ver
639 cómo te la juegas, nadie te enseña, nadie te dice nada, ahora uno con los conocimientos y
640 experiencia ya va más o menos manejar la situación pero muchas veces hay cosas de la
641 realidad que a veces a uno se le olvida, porque hacemos tantas cosas, se nos escapan
642 muchas situaciones que olvidamos y que pueden estar dificultando, y puede ser que estén

Comentario [L46]: Motivación

643 haciendo que el niño no aprenda, a veces son problemas sociales, que alguien investigue
644 como vive ese niño, con quien vive, que hace en la tarde. Uno no sabe lo que pasa en la
645 tarde, y como dijo Enzo, el niño está prácticamente solo y pasa en la calle y se deja de lado
646 los estudios, a lo mejor asistentes sociales que nos den esa información y así nosotros poder
647 gestionar algo desde el aula, me gustaría mucho que la violencia bajara lo llevo tres años,
648 en la escuela, y yo veo que ahora están más violentos en los más chicos, cada día veo más.

649

650 **Muchas gracias por su tiempo**

Comentario [L47]: Falta de herramientas y preparación

ENTREVISTA 6

Mi nombre es Sergio Vásquez Andrade, soy profesor y ocupo el cargo de inspector general, acá en el Liceo.

¿Qué entiendes por diversidad cultural?

Son distintas formas de ver la manera de vivir de cada uno, por ejemplo las cultura indígenas tienen una forma de vida, los que vivimos un sistema más latinoamericano es distinta, lo del Perú tienen una forma distinta, son como uno enfrenta el diario vivir de forma en lo que uno ha aprendido de sus tradiciones familiares de país.

¿De qué manera crees tú que se ve favorecida la cultura escolar por esta diversidad cultural?

Es difícil, porque hay que aunar formas distintas de vida, sobre todo en nuestro establecimiento que tenemos estudiantes peruanos con alumnos chilenos, que tienen formas distintas de relacionarse, los apoderados esperan cosas distintas, sirve porque cuando sean adultos van a estar acostumbrados a vivir en diversidad, nosotros tenemos que aprender a aceptar que hay personas de distinta forma de vivir y eso es un trabajo diario, a los chicos se les enseña, les cuesta, pero les permite cuando adultos tener las formas de vida normal con cualquiera sea la persona que este al lado de ellos.

¿Qué acciones realiza la escuela como institución desde la gestión para dar respuesta a esta diversidad cultural?

Primero, no tenemos ningún proceso de exclusión, partimos por ser un liceo integrador, donde se acepta la diversidad cultural de cada uno, donde no se le pregunta cuál es su religión o cuáles son sus creencias valóricas, sino que tratamos de integrar a todos y en base a nuestros propios valores de colegio inculcarlos a los demás, para que entre todos tengan una forma de vida más normal, también es un trabajo de los profesores de crear aceptación en el grupo curso porque si un niño es distinto, porque viene de un país distinto o algún tema de integración de la parte educativa, hay que enseñarle a convivir con el otro, nosotros tenemos como colegio ese proceso con los profesores, si eso no da resultado, tenemos

32 orientación que se trabaja con técnicas especiales y apoyo de otros especialistas, que
33 permiten la inclusión.

Comentario [L1]: Apoyo
interdisciplinario

34
35 **¿Qué prácticas o procedimiento cree usted que podrían ser obstaculizadores para una**
36 **buena convivencia en el establecimiento?**

37 Yo creo que tiene mucho que ver más con los adultos más que los niños. Yo aquí con los
38 años he aprendido, que la gran mayoría de los alumnos que tiene problemas con otros por
39 su origen o por su forma de pensar refleja lo que les dicen en sus casas, o sea, voy a dar un
40 ejemplo súper concreto si un alumno tienen problemas con sus compañeros peruanos, y uno
41 entrevista al apoderado, este detesta a los peruanos. Entonces cuesta mucho más que el hijo
42 sea capaz de entender que no porque sus padres tengan una forma de relacionarse con los
43 extranjeros, él deba repetir lo mismo.

Comentario [L2]: Familia como
vehículo/aprendizaje de maltrato

Comentario [L3]: Estereotipo de la
familia

44 Y es un trabajo difícil, porque si yo estoy escuchando en la casa, que los peruanos aquí, que
45 los peruanos acá, cuando llega un compañero del Perú, yo tengo que reaccionar de acuerdo
46 a lo que me enseñaron mis papas, y veo que el colegio va por una línea y algunos
47 apoderados van por otra distinta. Y esos nos provoca a nosotros muchos problemas.

Comentario [L4]: Familia como
vehículo/ Estereotipo de la familia

48 **¿Entonces, usted diría que el gran obstaculizador es la familia?**

49 Si, si, en los caso de que tenemos obstáculos, aquí se da muy rápido la integración de los
50 chico, si se da el típico problema que siento que es nuestro como país, el molestar el
51 sobrenombre, decir cosas hirientes a otros por el solo hecho de ser extranjero, o no solo por
52 ser extranjero, ahora se da con los extranjeros, antiguamente era con los que eran
53 mapuches... indio... peruano come palomas.. se da mucho el molestar por el origen, en el
54 caso de los niños lo repiten y lo repiten porque los ha escuchado, pero con eso ellos están
55 causando dolor a la persona que lo reciben.

Comentario [L5]: Sociedad con rasgos
discriminatorios

Comentario [L6]: Uso de
descalificativos

56 Este año me paso algo muy especial en este colegio había un alumno que molestaba a otro
57 alumno y le decía come paloma, y él era peruano, o sea unos de sus misma nacionalidad
58 molestaba al otro, cuando al ofender al otro se estaba ofendiendo a el mismo. ¿Porque lo
59 hacía? Para poder trabajar en un grupo que él quería, o para demostrar al resto... eso pasa..

Comentario [L7]: apodo

60 Yo creo que este es un problema de nuestra sociedad, como un país donde el extranjero nos
61 llama la atención. De algunos países los acogemos muy bien, de los países que nosotros
62 consideramos como sociedad que son iguales o mejores que nosotros, pero en aquellos

Comentario [L8]: Exclusión para
validación social

Comentario [L9]: Sociedad con rasgos discriminatorios

países donde nosotros consideramos que son peores o menos que nosotros los atacamos más. Me explico, si acá llega un alumno argentino, o colombiano no tienen ningún problema o brasileño que hemos tenido con integrarse, al revés todo el mundo lo acoge, distinto es si llega del Perú o de Bolivia, quizás también tenga que ver con nuestros problemas limítrofes que tuvimos hace mucho tiempo con ello. Pero si se mota mucho la diferencia con ese tipo de extranjeros, a los que como sociedad consideramos inferior.

¿Usted me podría identificar formas de maltrato sutiles o evidentes, que haya visto entre estudiantes?

A ver, yo siento que el maltrato existe, ahora lo que no tengo muy claro la intencionalidad, si se hace con maldad o se hace en el nivel de los niños, desde la ingenuidad, sin pensar realmente en el dolor que se está causando, porque cuando se entrevista al alumno en inspección o desde orientación la mayor de la cantidad de respuesta es: “es que yo no pensé que le causaba dolor a la otra persona”, lo hacen por hacerlo, es una forma de relacionarse entre ellos.. “es que él me molesto y yo le dije algo...si pero ese algo que tú le dijiste es hiriente,, ahh. Pero es como él me molesto yo le dije algo, pero yo no quería...” va por ese lado sobre todo en el caso que veo yo, que yo veo hasta los alumnos de 7mo y que pasa mucho en este liceo, en que los problemas de este tipo pasan en los cursos más chicos, los 7mos no tienen este problema con el alumno distinto, ya es aceptado ya es parte del grupo aunque llegue el último año en 7mo, no así en los cursos más pequeños, que puedan que sean compañeros hace mucho tiempo compañeros, pero que responden así cuando un compañero lo molesto, de una manera casi podríamos decir xenofóbica, pero no podrían decir que atrás hay una intención de maldad, porque son muy chicos para pensar que lo hacen de malos.

¿Porque cree que es así esta respuesta?

Porque lo escuchan, lo ven en la calle, en la televisión porque él come palomas base del humor de la calle, y lo van repitiendo y muchas veces dicen cosas que no tienen claro el sentido de los que están diciendo, y muchas veces el problema surge porque responden a lo que él me dijo o molesto, y siempre tiene que ver con el responder cuando me siento atacado y como lo escucharon...y se va aumentando la respuesta.

Comentario [L10]: Aprendizaje de maltrato

Entonces, si es que en este establecimiento el maltrato va a responder cuando se sienten atacados, se da muy poco el que molesta porque es distinto a mí.

¿De estas prácticas discriminatorias, usted cree que la escuela o los profesores de alguna manera puedan operar como un vehículo de estas prácticas?

Si en el colegio no logramos cambiar conductas, estamos perdidos, porque están la mayor parte del tiempo viviendo en diversidad cultural. Porque nosotros tenemos que tratar de educar para la vida, que aprendan a convivir con personas distintas, cuesta lograr que los alumnos más pequeños entiendan que hacen daño. Pero cuando logran enseñar, cambian la actitud. Y por eso se da que en los cursos más grandes se molestan menos.

A medida que crecen van adquiriendo los valores nuestros de colegio.

¿Si pudiera soñar, que haría usted para trabajar la convivencia escolar en su establecimiento? Para favorecer la diversidad cultural

A ver, primero hay una idea ministerial que tiene que ver con los alumnos que resuelvan conflictos, yo crearía un grupo de alumnos que fueran los encargados de convivencia escolar, y que entre pares fueran capaces de resolver los conflictos cuando están comenzado a generarse.

Y por otra parte a mi gustaría poder hacer la celebración de fiestas patrias de los distintos países, integrando a los apoderados, para que vayan conociendo la otra cultura, porque generalmente nosotros le tenemos mala, por así decir, aun país en general, voy a poner un ejemplo, se da mucho que cuando se nombra a Argentina o aun argentino en un acto público se da una pifiadera enorme, pero cuando los conocemos de a uno somos muy amigos de ellos. Entonces si nuestros alumnos y apoderados pueden conocer la cultura de los demás, tal vez sea más fácil aceptarla y convivir con ella. Una buena instancia sería hacer actividades que les permita conocerse las diversidades culturales y se mostraran públicamente, así como se celebra las fiestas patrias, celebrar las fiesta de Latinoamérica, y mostrar la comida, bailes... así permite que cuando el otro se siente herido porque le dicen peruano o negro, se sienta orgullosas por ser del Perú o tener sangre nativa, tal vez permita también valorarse como cultura. Sería algo importante.

Comentario [L11]: Interés y motivación personal

125 **¿Qué es lo que ocurre que no se dan estas instancias?**

126 A ver yo siento primero que vivimos como colegio todos, que vivimos en tan sentido de lo
127 académico, de lo que no van a evaluar, del SIMCE, de los resultados, que queda poco
128 espacio y tiempo para trabajar otro tipo de instancia. Y lo segundo y más importante aún,
129 es que el tiempo que tienen los docentes para dedicarse a trabajar en clases, es casi el total
130 de su tiempo, porque si los profesores tuvieran más disponibilidad horaria fuera de la sala
131 de clases uno podría crear grupos y organizar actividades, pero el profesor está súper
132 pillado en los tiempos, porque tiene que cubrir, porque tiene que hacer hora de clase,
133 porque tiene que hacer las pruebas, revisar, atender apoderados... entonces tiempo para
134 poder hacer otras actividades no hay.. aquí nosotros tenemos la actividad de la peña, de la
135 kermese, la tenemos que hacer después de la 7 de la tarde y con el esfuerzo de todo el
136 mundo que quiera ayudar, pero es agotador, en cambio si nosotros pudiéramos decir
137 profesor usted tiene tantas horas disponibles le gustaría poder hacer una actividad de
138 integración, va a trabar con este profesor, con este... y uno puede hacer ese tipo de
139 actividades teniendo más tiempo libre, fuera de la sala de clase, se da en los colegio que
140 siempre son los mismo que trabajan en las actividades, dando muchas más de su tiempo,
141 pero algunos que no están dispuesto, pero si tuvieran el tiempo dentro de sus contratos si
142 estaría dispuesto a hacer muchas más actividades. Si hoy me llevo trabajo para la clase, y
143 además otras actividades, que tiempo tengo para mi familia.

144 Si tuviéramos lo que se hoy se pide el 50% 50%, se podría y esta educación es tanto o más
145 importante que la académica, pero hoy estamos solo orientados y evaluados en lo
146 académico, nosotros podríamos tener una excelente convivencia e integración pero si
147 tenemos malos resultados Simce, a nadie le va a importar que tengamos una buena
148 convivencia y eso es una gran impedimento.

149

150 **Muchas gracias!**

Comentario [L12]: Trabajo y formación docente

Comentario [L13]: Falta de tiempo

Comentario [L14]: Sensación de abandono